



Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998

Resultados de comunicación integral en cuarto grado de primaria

SUMARIO

1/ Presentación	1
2/ Análisis de los ítemes	4
Comprensión de lectura: Textos informativos	5
Comprensión de lectura: Textos ícono-verbales	9
Reflexión sobre la lengua, su funcionamiento y sus reglas	13
3/ Conclusiones	19
Anexos	20

BoletínUMC

Nº 11

Elaborado por: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

El boletín forma parte de la serie denominada Boletín Crecer que se publicó con ese nombre hasta el número 7.

Lima, abril de 2001

1. PRESENTACIÓN

El presente boletín de análisis de preguntas de la prueba CRECER¹ 1998 ha sido escrito con el objetivo de complementar la información del boletín CRECER 5/6, en el que se presentaron los resultados de la evaluación realizada en lógico-matemática y comunicación integral. En este boletín se incluyen las tasas de acierto de las preguntas o ítemes de las áreas mencionadas por departamento, gestión (estatal y no estatal), y género. Si bien los resultados del boletín 5/6 dan una idea de la posición relativa de grupos de estudiantes, no ofrece información sobre sus habilidades, tema que sí se tratará en este boletín.

En el presente documento se exponen los resultados de algunas preguntas, de modo que el lector pueda aproximarse al nivel de logros que alcanzan los estudiantes peruanos. A los resultados de cada pregunta les siguen comentarios que aportan ideas para su interpretación. Por ejemplo, se analiza por qué los estudiantes eligieron cada opción de respuesta equivocada (llamada *distractor* en la terminología de evaluación). También se incluyen referencias al contexto educativo peruano actual, por ejemplo, la introducción reciente del nuevo currículo de primaria.

Se debe tener en cuenta que en la evaluación nacional que aquí se reporta resultaba imposible incluir todas las competencias o capacidades del currículo, por lo que fue necesario seleccionar algunas sobre la base de una serie de consultas. Muchas de las capacidades que no se incluyeron en la evaluación de 1998 deberían considerarse en futuras mediciones, pues esperamos que la evaluación del rendimiento sea una práctica periódica y amplia que ayude a entender la evolución en el aprendizaje de los estudiantes.

Pensamos que este boletín puede ser de interés para muchos sectores, pero está especialmente dirigido a docentes y estudiantes de educación. No pretendemos con estos comentarios dar recomendaciones universales sobre enseñanza, porque pensamos que el trabajo en el aula depende, en gran medida, de las elecciones de cada docente, hechas sobre la base de las nece-

sidades de los estudiantes con quienes trabaja y de los recursos con los que cuenta. Nuestra intención es hacer un breve análisis que ayude al lector a formarse una imagen del rendimiento escolar ante cada pregunta en particular. Esperamos que el presente boletín, como los anteriores, les ayude a reflexionar sobre su práctica pedagógica. Los ítemes que presentamos no están exentos de cuestionamientos; definitivamente, nos gustaría que fueran analizados por el lector de manera crítica.

Por último, invitamos al lector docente a administrar los ítemes contenidos en el presente informe (con o sin las alternativas de respuesta) a sus estudiantes y a comparar los resultados obtenidos con el promedio nacional y el de estudiantes de su departamento. Esa información le podría ser útil para definir el nivel de aprendizaje de sus estudiantes y determinar cuánto trabajo le queda por delante.

Evaluación a escala nacional y evaluación en el aula

En la *Estructura curricular básica de educación primaria de menores*, documento difundido a escala nacional en los últimos años de la década pasada y que está vigente actualmente, se introdujeron cambios en lo que respecta a la concepción del proceso educativo. Así, el énfasis en el aprendizaje de competencias, versus la enseñanza de contenidos promovida por el currículo anterior, alude, entre otras cosas, a la búsqueda de una participación más activa del estudiante en su propio aprendizaje. Esta participación debería incluir tanto aspectos cognoscitivos como afectivos y de conducta.

Las pruebas de 1998 incluyeron solamente preguntas del dominio cognoscitivo, a pesar de que reconocemos la importancia del desarrollo del dominio afectivo —por ejemplo, actitudes y valores—, y de las conductas —por ejemplo, de respeto hacia el medio ambiente— como parte fundamental del proceso educativo. La evaluación de estas supone procedimientos bastante más complejos que los requeridos para la evaluación de aspectos cognoscitivos (muchos países no incluyen la evaluación de contenidos

afectivos y conductuales cuando hacen evaluaciones a escala nacional). La UMC tiene previstos para el futuro la evaluación de actitudes y el autorreporte de conductas ligadas al currículo.

Por otro lado, el currículo vigente promueve que los estudiantes demuestren sus aprendizajes de diferentes maneras. Por lo tanto, la evaluación, a cargo de los docentes y también de los estudiantes mismos, debe incluir una variedad de metodologías, que finalmente reflejen la competencia de los estudiantes para resolver exitosamente situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Así, la evaluación en el aula debería estar orientada a que los estudiantes muestren su competencia en dominios, tareas y contextos diferentes. En consecuencia, afirmamos que no proponemos que el formato de opción múltiple, predominantemente utilizado en la evaluación de 1998, sea la única o preferida forma de evaluación en el aula, aun cuando podría ser empleada eventualmente por el docente. Por eso, para acortar la brecha que siempre existirá entre la evaluación a escala nacional y la evaluación que realiza el docente en el aula, esperamos, en los próximos años, utilizar a escala nacional nuevas metodologías de evaluación del desempeño inspiradas en el currículo vigente.

Adicionalmente, el currículo supone flexibilidad de parte del docente, lo cual no es posible en una evaluación estandarizada a escala nacional que debe permitir comparaciones; por tanto, esta se elabora sobre la base de elementos del currículo que deberían ser comunes en todos los centros educativos. En esa medida, la evaluación nacional puede reflejar de modo inexacto los énfasis curriculares de un centro educativo en particular, pero es útil como diagnóstico de los aprendizajes en el ámbito general.

Lo anterior está dirigido a hacer evidente que existen notables diferencias entre la evaluación que puede hacer un docente en su aula y la que se puede llevar a cabo en un operativo a escala nacional como CRECER. Tal vez la más notable sea que los docentes pueden a menudo evaluar procesos, mientras que

en la evaluación nacional solo se podrá evaluar aprendizajes adquiridos. En otras palabras, para el docente la evaluación es, principalmente, un instrumento más para facilitar el logro de aprendizajes de los estudiantes, ya que la información sirve para planificar nuevas sesiones de aprendizaje. En cambio, en las evaluaciones nacionales de la UMC se busca básicamente un macrodiagnóstico de las fortalezas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes peruanos. Se trata de fines diferentes, pero al mismo tiempo complementarios.

La evaluación de 1998

En la evaluación que realizó la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, se utilizaron pruebas que fueron administradas durante la última semana de noviembre y primera de diciembre de 1998. Estas pruebas tuvieron una serie de características que se describen brevemente en esta sección para ayudar al lector a interpretar los resultados que se exponen más adelante. Como se dijo antes, en el boletín CRECER 5/6 se presentan los resultados generales de esta evaluación e información complementaria a la del presente documento.

Modelo de evaluación

Las pruebas fueron diseñadas sobre la base del currículo vigente para el grado al momento de la evaluación. Como modelo teórico de evaluación se adoptó el de *normas*. Esto significa que la información que se generó, y que se presenta aquí, mide el rendimiento relativo y no absoluto. En otras palabras, las pruebas no fueron diseñadas de modo que se pudiera decir que por encima de un cierto puntaje un estudiante domina los conocimientos previstos en el currículo para el grado.

Para lograr estas pruebas de normas se ejecutaron pruebas piloto previas al diseño de la versión final, luego de las cuales se fueron eliminando aquellos ítemes que resultaron demasiado difíciles o demasiado fáciles para los estudiantes. La distribución de rendimientos que se obtiene con estas pruebas a escala nacional es *normal*, es decir, permite distinguir claramente aquellos gru-

pos con rendimientos relativamente altos y bajos. Por otro lado, los ítemes que se incluyeron en la prueba, y se presentan en este informe, deben ser considerados como conocimientos mínimos que la gran mayoría de estudiantes debería tener. Para más detalles véase la discusión referida a cada ítem en particular.

Por las consideraciones anteriores, no se debe interpretar un rendimiento de 50% o más como aceptable en sí mismo. En general, la interpretación de los resultados debe hacerse de manera relativa, y para ello se presenta, luego del análisis de cada ítem, un gráfico con los promedios de los estudiantes de cada departamento del Perú en orden decreciente. Además, en el anexo se presentan los resultados de todos los departamentos, por tipo de gestión (estatal y no estatal) y por género de los estudiantes, en todos los ítemes presentados en el boletín. De este modo, cada lector podrá hacer las comparaciones que crea convenientes.

Se debe tener en cuenta que para poder concluir que el rendimiento de los estudiantes en un ítem es satisfactorio o no, más allá de que sea relativamente alto o bajo, es necesario interpretar el porcentaje de acierto sobre la base de los requerimientos del currículo para el grado. Por ello, a los resultados de cada ítem se añaden comentarios que deberían ayudar al lector a formarse una idea del nivel de logro de los estudiantes peruanos.

Los resultados de los ítemes se presentan agrupados en competencias del currículo para facilitar la lectura y el análisis. No pretendemos con ello decir que la evaluación que se ha realizado de cada una de las competencias de cada uno de los aspectos presentados es exhaustiva.

Se ha seleccionado un poco menos de la mitad de los ítemes administrados en 1998 para ser presentados en este informe². Los criterios utilizados para seleccionar los ítemes han sido principalmente: reflejar el rendimiento de los estudiantes en todos los aspectos y habilidades evaluados; ilustrar al lector sobre el rango de aprovechamiento de los estudiantes (para este fin se han seleccionado ítemes con rendimien-

tos variados, algunos altos y otros bajos); e identificar errores comúnmente cometidos por los estudiantes en la selección de distractores errados. Más que un documento con recomendaciones pedagógicas, el presente informe es uno de análisis de resultados. Esperamos que su lectura sirva de inspiración para que el lector se formule preguntas que lo lleven a respuestas innovadoras sobre la práctica pedagógica o a investigaciones que redunden en propuestas que contribuyan al mejoramiento de logros de aprendizaje en el Perú.

La muestra

La muestra fue diseñada para ser representativa a escala nacional de los estudiantes de centros educativos polidocentes completos de zonas urbanas. Se evaluaron estudiantes de aproximadamente 570 centros educativos; participaron alrededor de 17 000 estudiantes de cuarto y sexto grados de primaria, y cuarto y quinto grados de secundaria, respectivamente. Los resultados fueron representativos, además, de los estudiantes de cada departamento, de los estudiantes en centros educativos estatales y no estatales, y por último, de hombres y mujeres.

La muestra no incluyó a estudiantes de centros educativos rurales porque para que las evaluaciones sean válidas y confiables se requiere considerar sus particularidades, entre ellas, como la más notable, el bilingüismo de un gran porcentaje de estudiantes. La UMC tiene prevista la evaluación de estudiantes de zonas rurales y vernáculo-hablantes en noviembre del 2001.

Procedimientos logísticos

Para la administración de las pruebas se formó una Red Administrativa Nacional, contando para ello con la colaboración de Direcciones Regionales y Subregionales de Educación, las USE y las ADE. Se elaboraron manuales de administración de los instrumentos y se capacitó a los examinadores (la mayoría de ellos docentes) para que los procedimientos fueran similares en todos los centros educativos. Se tuvo especial cuidado en que ningún docente evaluara a sus propios estudiantes.

Estructura del presente boletín

A esta presentación le sigue una extensa sección con el análisis de los ítemes propiamente. Esta sección empieza con unas breves precisiones conceptuales relativas al área de desarrollo objeto de análisis. A continuación se presenta un análisis para cada ítem organizado en los grandes aspectos que se consideran en las pruebas.

Los ejemplos seleccionados no son necesariamente representativos del rendimiento de los estudiantes a escala nacional; no fueron seleccionados con esa intención, sino más bien para dar una idea de una gama de rendimientos de estudiantes peruanos.

Al final del boletín se presentan tres anexos. En el primero se exponen los porcentajes de acierto de cada ítem por departamento, y se indica, además, el promedio nacional, por departamento y por ítem. En este análisis se notarán grandes diferencias entre departamentos, que corresponden, en general, a las comentadas en el boletín CRECER 5/6. En el segundo anexo se presentan los resultados en cada ítem por género y gestión (estatal o no estatal). Los resultados sugieren grandes diferencias por gestión y relativamente pequeñas por género. Como se indicó en el boletín CRECER 5/6, se debe tener cautela al interpretar los resultados por gestión y departamento, en la medida en que los estudiantes más pobres son en general los que tienen peores rendimientos. Así, las diferencias entre departamentos y por gestión podrían deberse en parte a aspectos educativos, pero también a que los estudiantes de centros educativos estatales, sobre todo en los departamentos de relativo peor rendimiento, provienen en general de familias con menos recursos socioeconómicos. Por cierto, enseñar a estudiantes que viven en contextos poco favorables es una tarea muy ardua para los docentes de estos centros educativos.

En el último anexo del boletín se incluye una copia de los ítemes analizados en el cuerpo del informe, de modo que el o la docente que lo desee pueda fotocopiarlos directamente y administrarlos a sus estudiantes. Así podrá estimar sus

aprendizajes relativos frente a otros grupos (por ejemplo el país, los estudiantes de un departamento en particular, o los de centros educativos no estatales).

2. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMES

Como es de conocimiento, el proceso de modernización educativa en el país se inició oficialmente en 1995; al año siguiente, 1996, se puso en marcha el PLANCAD, Plan Nacional de Capacitación Docente, componente clave para la implementación del proceso de cambios deseados. En efecto, el PLANCAD ofreció los primeros talleres de capacitación a los maestros del Ciclo I, primer y segundo grados, en 1996. Los docentes del Ciclo II, tercero y cuarto grados, asistieron a su primera capacitación en 1998, año en que se aplicaron las pruebas CRECER. En esos talleres, los maestros conocieron la nueva estructura curricular, los principios que la sustentan y, particularmente, las orientaciones metodológicas enmarcadas en el enfoque constructivista que ha adoptado el actual currículo.

En lo que respecta a lenguaje, el desarrollo de las competencias lingüísticas pasó a constituir el área de comunicación integral y se difundió el enfoque comunicativo y textual, acorde con las nuevas concepciones en el campo de la enseñanza de lengua. Las competencias y capacidades que el nuevo programa exige no eran del todo desconocidas para los maestros de aula que manejaban el currículo anterior al proceso de modernización. Los objetivos de la asignatura de lenguaje en ese diseño curricular, apuntaban al desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas —escuchar, hablar, leer y escribir—, a las que se agregó la lectura de imágenes y gramática, todas ellas presentes en el nuevo programa, descritas con un lenguaje afín con las nuevas corrientes

pedagógicas constructivistas y el enfoque comunicativo y textual. Así, las competencias que se desarrollan en el área de comunicación integral en la actual estructura curricular, incluyen la *comunicación oral* (hablar, escuchar), la *comunicación escrita* (lectura y producción de textos), la *reflexión sobre la lengua* (gramática y normativa), *lectura y producción de imágenes y textos ícono-verbales y expresión y apreciación artística*³. La novedad no es tanto la inclusión de esta última competencia, sino, en especial, las estrategias pedagógicas pertinentes a los nuevos enfoques. En este sentido, el maestro debe modificar sustancialmente el tipo de interacción que sostiene con los niños y el que debe propiciar entre estos, para convertirse en un auténtico promotor de aprendizajes. De allí que la capacitación sea uno de los factores claves para el éxito al que se aspira.

Evaluar las competencias lingüísticas —orales y escritas— es una tarea bastante compleja, más aun si se quiere ser coherente con una concepción de aprendizaje que pone especial atención a los llamados contenidos procedimentales. Una medición que se aproxime a lo exacto tendría que contar con una batería de pruebas o un listado de aspectos que considerar en el manejo de la lengua oral (pronunciación, entonación, ritmo, fluidez) y de la lengua escrita (legibilidad, caligrafía, puntuación, ortografía, tildación), a más de aspectos presentes en los dos niveles, como son el manejo de estructuras sintácticas, la riqueza y propiedad del vocabulario, la coherencia y cohesión en los textos, entre otros. La complejidad se incrementa cuando se pretende dar resultados en el manejo de lengua a escala nacional. Sin embargo, debido a la relación intrínseca entre desarrollo cognitivo y desarrollo de lenguaje —bastante más evidente en el enfoque constructivista— es necesario asumir el reto y encontrar

la manera de arribar a algunas conclusiones, aunque parciales, sobre los avances y posibles vacíos en el desarrollo de las competencias del área de los niños al término de cada uno de los ciclos que conforman la educación primaria.

El presente informe da cuenta de los hallazgos en el análisis de algunos ítems de la prueba respectiva aplicada a los niños de cuarto grado; habrá un informe aparte dedicado al análisis de una muestra de los textos producidos por los niños en la misma prueba. De los 30 ítems de que constó la prueba, se han seleccionado 11, de los cuales 3 se refieren a la comprensión de la lectura de textos funcionales —una carta— (ítems 1, 2 y 3), 3 a la lectura de textos ícono verbales (24, 25, 27), y 5 tienen que ver con la reflexión sobre la lengua (13, 22, 18, 17, 29). Aquí se incluyen los relacionados al vocabulario.

En el informe sobre cada ítem, a más de consignarlo, se presentan los **resultados** a escala nacional, en porcentajes. A continuación se indica **qué se evaluó**, explicando la competencia evaluada. En el análisis en sí, vemos por qué una de las respuestas es considerada correcta (**análisis de la opción correcta**), así como el **análisis de los distractores**, es decir, de cada una de las otras opciones no correctas. Por último, se hace un **comentario** sobre la dificultad encontrada en la solución del ítem. Esta sección que cierra el análisis del ítem, intenta llevar a los docentes a una indagación sobre qué es lo que puede haber ocurrido para que los niños acierten o se equivoquen en sus respuestas. El hecho de contar con los porcentajes de selección para cada opción, la correcta y las erradas, debe también conducir a una reflexión sobre qué es lo que puede estar faltando aún en las sesiones de aprendizaje que planifica el docente para llegar a mejores logros.

COMPRENSIÓN DE LECTURA: TEXTOS INFORMATIVOS

Al término del cuarto grado, según el programa, el niño debe haber desarrollado dos grandes competencias en comprensión de lectura, una referida a la lectura de textos funcionales, entre los cuales está la **carta**, y otra a la lectura de textos literarios.

En la prueba, los ítems para evaluar la comprensión de un texto funcional, fueron elaborados teniendo como texto de análisis o lectura,

dos cartas. Si bien el lenguaje empleado en los textos es sencillo, su tono poético —como veremos luego— exigía observar cuidadosamente su estructura para identificarla como carta. Esto es, se añadió una dificultad a la identificación, probablemente considerando que es relativamente fácil para niños de cuarto grado reconocer cuándo están ante una carta.

En sus respuestas, los niños debían mostrar que son capaces de identificar una carta como un texto diferente de otros de tipo funcional, encontrar la idea principal en una de las cartas, así como la posible relación de causalidad entre dos hechos mencionados en ella. Veamos qué encontramos.

Lee atentamente los siguientes textos y luego responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Texto 1

Querida Luna:

Yo soy el Sol. Quería saludarte y contarte que me habría gustado ser Luna. A ti te acompañan las estrellas y todos te miran con amor. En cambio a mí no pueden mirarme. Si lo hacen pueden quedar ciegos, ya que mis rayos son fuertes. Además, nadie se me puede acercar porque quemo.

A veces me siento muy solo. Por eso quisiera pedirte un favor: contéstame pronto. Mil gracias.

Se despide con todo cariño,

El Sol.

Texto 2

Querido Sol:

Yo sí que estoy sola. Estoy cansada del silencio y de la oscuridad. El día es más entretenido. Cuando tú te asomas, los niños salen alegres a jugar. ¿Te imaginas el frío que haría si no fuera por ti? ¡La vida sería imposible!

A veces yo también pienso que me gustaría ser Sol. Pero lo mejor será que sigamos escribiéndonos y nos sintamos felices de ser como somos: ¡Tú, el hermoso Sol y yo, la linda Luna!

Gracias por escribirme. Te mando un beso,

La Luna.

ÍTEM N° 1

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de identificar un determinado tipo de texto –una carta–, aplicando estrategias de comprensión (título, organización de bloques de texto, expresiones, etc.)

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que identificaron correctamente el texto como una carta, lo hicieron observando sus características, tales como el vocativo inicial, *Querida Luna:*, el saludo, la despedida, la firma, expresiones típicas de una carta.

Análisis de los distractores

- Los que eligieron la opción A no fueron capaces de diferenciar una noticia de una carta. Los alumnos no lograron reconocer los elementos distintivos de una noticia.
- Los que eligieron la opción B no diferenciaron entre un poema y una carta debido, en parte, al uso de un lenguaje de tipo poético en las cartas presentadas. “A

Ítem N° 1

¿Qué clase de textos son los anteriores?

A) Son noticias.
 B) Son poemas.
 C) Son cartas.
 D) Son fábulas.

Resultados: A) 6,5% B) 16,3% C) **61,2%** D) 15,7% Omitidos) 0,3%

ti te acompañan las estrellas y todos te miran con amor”. Estos alumnos se centraron en las expresiones poéticas, sin profundizar en la estructura y las partes de la carta.

- La elección de la opción D refleja una confusión entre fábula y carta por la presencia de algunos elementos típicos, pero no únicos, de una fábula, tales como los personajes con características humanas (el sol y la luna).

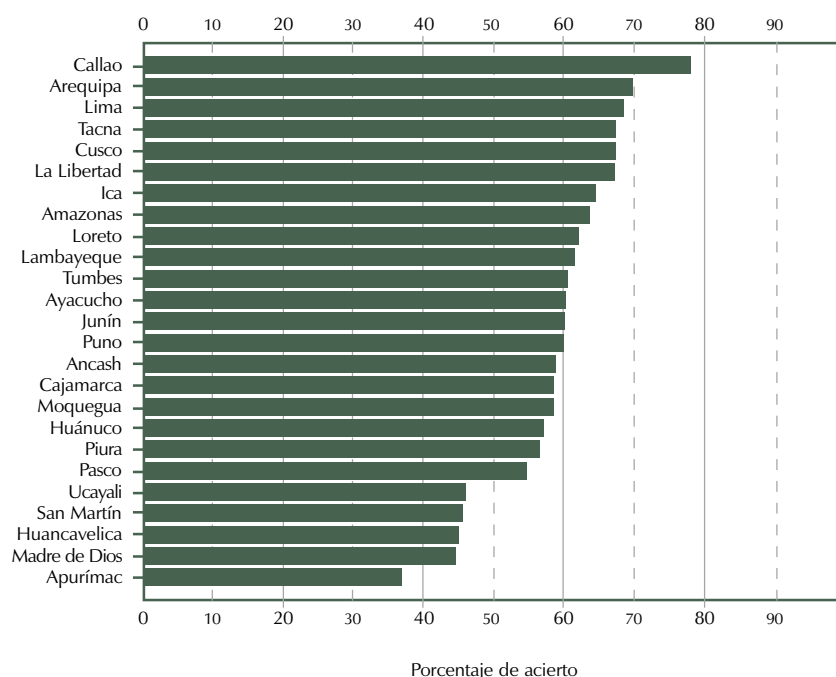
Comentarios

El porcentaje de aciertos, 61,2%, es señal de que hay avances en el desarrollo de la capacidad, pero que se requiere más trabajo con este tipo

de textos. De otro lado, es comprensible el 16,3% que confundieron la carta con un poema, así como el 15,7% que identificaron el texto con una fábula, por las razones ya mencionadas. Es muy probable que, frente a una carta con elementos “reales”, los alumnos hubieran obtenido más aciertos. Es bastante bajo el porcentaje –6,5%– de los que erraron al identificar el texto con una noticia. Sin embargo, estos niños demuestran serias dificultades en comprender la lectura y ubicarla en una determinada tipología.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 1, por departamentos.

Resultados del ítem N° 1 por departamentos



ÍTEM Nº 2

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de identificar la idea principal en una carta o texto funcional.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que eligieron la opción correcta encontraron la idea principal en el texto 1. Esta aparece casi textualmente en la carta, "...me habría gustado ser Luna", "A veces me siento muy solo". Ellos lograron identificarla y separarla de las ideas secundarias.

Análisis de los distractores

- Los alumnos que eligieron la opción B se confundieron en cuanto al personaje que escribe la carta y no se ubicaron en el texto correcto. No siguieron la indicación correctamente.
- La elección de la opción C demuestra una confusión entre la idea principal y las ideas secundarias. Los niños que la marcaron no lograron jerarquizar las ideas presentes en el texto. De otro lado, puede ser que escogieran aquello que más los impresionó y que deben haber oído en su vida cotidiana: El que mira al sol de frente se queda ciego.

Resultados del ítem Nº 2
por departamentos

Ítem Nº 2

¿Cuál es la idea principal del **texto 1**?

A) El Sol se siente solo y quisiera ser como la Luna.
 B) La Luna se encuentra muy sola y quiere ser amiga del Sol.
 C) Si una persona mira de frente al Sol puede quedarse ciego.
 D) Las estrellas acompañan al Sol y todos lo miran con amor.

Resultados: A) 47,8% B) 18,3% C) 23,6% D) 9% Omitidos) 1,3%

- Los que marcaron la alternativa D no siguieron la indicación de analizar el texto 1 y mezclaron ideas de los textos 1 y 2. Por otra parte, su falta de comprensión del texto los llevó a escoger la expresión en la que se juntan elementos que no se ven simultáneamente, como las estrellas y el sol.

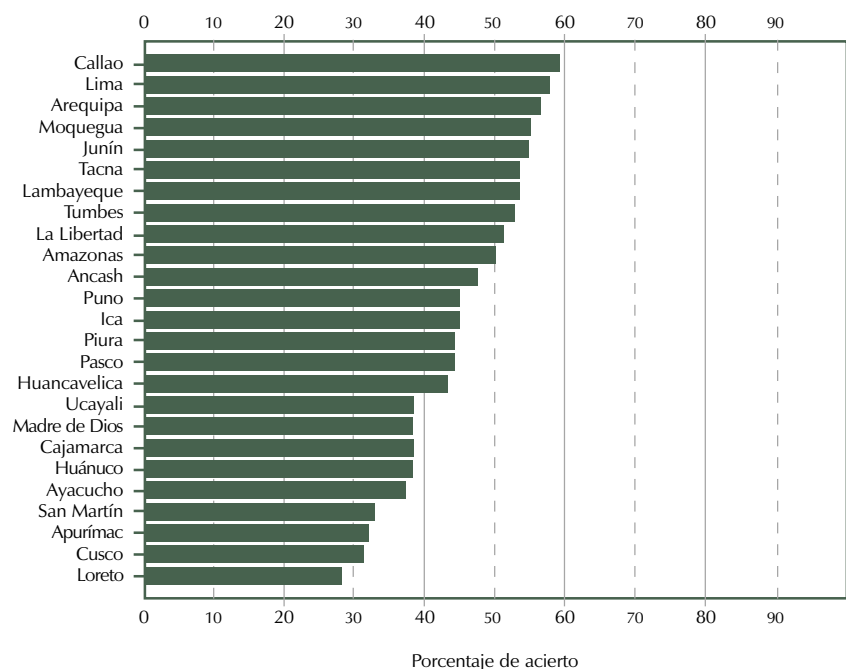
Comentarios

Menos de la mitad de la muestra logró absolver correctamente el ítem. Es importante señalar que la capacidad evaluada no es fácil de desarrollar y, en este caso, el presentar dos textos a la vez pudo agregar una dificultad más a la solución del ítem. De aquí que sea necesaria la ejercitación constante y la confrontación con diversidad de textos.

Por otro lado, es interesante observar cómo un apreciable 23,6% no interpreta el texto que lee, sino que

recurre a su experiencia propia para resolver el ítem, lo cual puede revelar falta de práctica en este tipo de ejercicios. El 18,3% que eligió la opción B es el grupo de alumnos que no lee ni interpreta bien las instrucciones o consignas, de forma que refleja falta de comprensión de lectura de instrucciones, por lo que se hace muy difícil conocer en qué nivel de desarrollo de la capacidad específicamente evaluada se encuentran estos estudiantes. Por último, parece haber un porcentaje bajo, pero constante, de alumnos que definitivamente tienen serias dificultades para leer comprensivamente un texto y escogen la alternativa más alejada de la correcta; es el caso del 9% que marcó la opción D.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem Nº 2, por departamentos.



ÍTEM N° 3

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de reconocer la relación de causalidad entre los hechos mencionados en un texto.

Análisis de la opción correcta

En el texto hay una referencia específica a la causa de la soledad del Sol: *“nadie se me puede acercar porque quemó”*. Los que marcaron esta alternativa identificaron correctamente la razón o causa por la que el Sol no tiene amigos. No había necesidad de inferir la causa.

Análisis de los distractores

- Los que eligieron la opción A asumieron una causa que no aparece en el texto: estar lejos. No interpretaron el texto, sino que apelaron a una intuición o conocimiento previo.
- La elección de la opción C significa que no entendieron el texto. En él se lee *“A veces me siento muy solo”*, un estado diferente al que se da en la opción C, *“le gusta estar solo”*.
- Los que marcaron la opción D confundieron una de las conse-

Ítem N° 3

El Sol cree que no tiene amigos porque:

- A) se encuentra muy lejano.
- B) sus rayos queman mucho.
- C) le gusta estar solo.
- D) nadie puede mirarlo con amor.

Resultados: A) 18,4% B) 55 % C) 8 % D) 17,8% Omitidos) 0,9%

cuencias con la causa. Debido a que el sol quema, nadie puede mirarlo con amor.

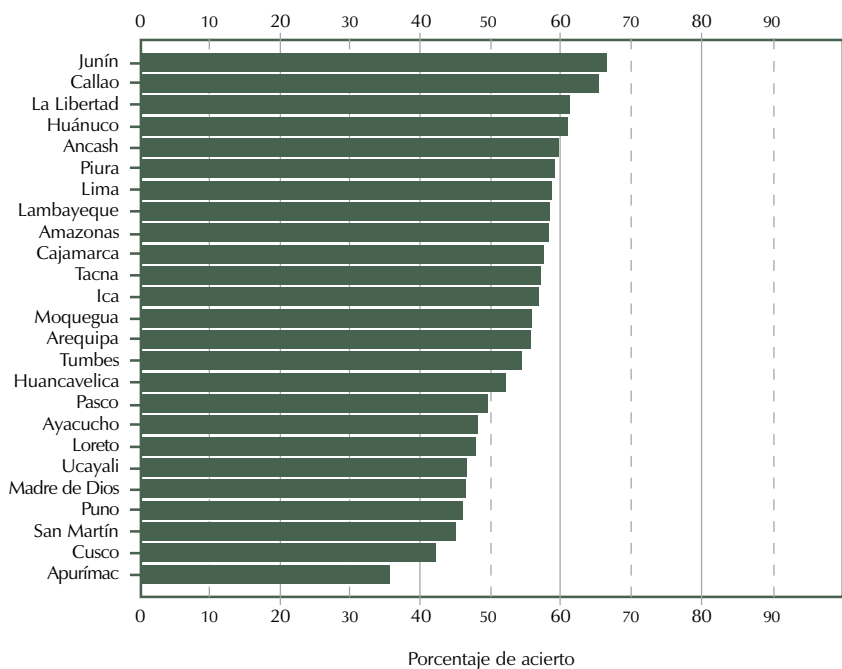
Comentarios

Poco más de la mitad de los niños evaluados –55%– escogieron la opción correcta, lo cual indica que es necesario ofrecerles más oportunidades para ejercitarlos en la interpretación de un texto y desarrollar, entre otras, la capacidad de identificar causalidad. El 17,8% de elección de la alternativa D, demuestra, además, que es preciso orientarlos para que distingan la causa de la consecuencia de un determinado hecho. Es importante, también, observar el 18,4% que eligió la alternativa A, comportamiento de niños que no están habituados a “meterse” en un texto e interpretarlo, sino

que buscan las respuestas solicitadas en su propio acervo de conocimientos o intuiciones. Esta práctica no conlleva un ejercicio cognitivo como el de identificar relaciones de causalidad. Finalmente, la elección de la alternativa C, aunque es de solo un 8%, podría identificar a los niños muy distraídos o a aquellos que tienen dificultad para comprender la lengua castellana en sí, no solamente el texto en particular. Por tal razón, su capacidad de comprensión lectora es muy baja.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 3, por departamentos.

Resultados del ítem N° 3 por departamentos



COMPRESIÓN DE LECTURA: TEXTOS ÍCONO-VERBALES

Traer al aula un tipo de texto muy difundido en las calles es otra innovación en el área de comunicación integral. Se trata de los textos contruidos sobre la base de imágenes y textos breves, ícono-verbales, una de cuyas expresiones son los afiches. El programa curricular demanda que se promueva el desarrollo de capacidades específicas en relación con la lectura comprensiva de estos textos, a más de aprender a diferenciarlos de otros del mismo género como pueden ser los avisos publicitarios o las historietas.

Definitivamente, el hecho de

que encontremos afiches de todo tipo en las zonas urbanas en especial, no garantiza que por sí solos los niños sepan interpretarlos adecuadamente. La intervención del maestro es necesaria específicamente para descubrir la intención o mensaje último que contienen, así como para hacer también una lectura crítica de ellos. Es interesante observar que los resultados parecen indicar que los niños hacen una lectura bastante buena del afiche, pero no saben identificarlo por su nombre. Puede ser que el término *afiche* les sea desconocido. Definitivamente,

no es un vocablo muy usado entre niños.

Cabe anotar que tanto el afiche estímulo como los ítemes planteados para evaluar la comprensión lectora de textos ícono-verbales, fueron los mismos empleados en la evaluación de sexto grado de primaria, en cuyo informe correspondiente se desarrollarán las comparaciones entre los resultados obtenidos en ambos grados.

En la evaluación realizada se presentó el siguiente afiche:

Observa bien la ilustración y luego responde las preguntas 24, 25, 26 y 27

RECUERDA

La Salud de todos comienza
CONTIGO



PRIMERO LAVAR



LUEGO PREPARAR



PRIMERO HERVIR



LUEGO SERVIR

**Con estos cuidados ayudas a evitar enfermedades:
Tifoidea (tifus), Hepatitis, Cólera y Diarrea**

**MINISTERIO
DE SALUD**

ÍTEM N° 24

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de identificar un afiche o texto ícono-verbal según sus características.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que eligieron esta alternativa identificaron correctamente el afiche de acuerdo con algunos elementos típicos como son las ilustraciones y el mensaje presentado a través de textos breves con un tipo y tamaño de letra variado.

Análisis de los distractores

- Los alumnos que eligieron la opción B no pudieron diferenciar la noticia del afiche pues estos dos tipos de texto contienen elementos comunes. Probablemente, en su experiencia cotidiana, ellos están en contacto con periódicos o avisos cuyo formato podría ser similar al afiche (uso de imágenes y texto presentado en tamaños y tipos de letra variados); de allí su confusión. Se concentraron en la forma y no en el contenido.
- Al elegir la opción C, los alumnos demostraron una confusión total entre los diversos tipos de textos, ya que la estructura del

Ítem N° 24

Esta ilustración es:

A) Un afiche.
 B) Una noticia.
 C) Un cuento.
 D) Una historieta.

Resultados: A) 48,9% B) 30% C) 7,8% D) 9% Omitidos) 4,3%

cuento no tiene elementos en común con el afiche.

- Los alumnos que marcaron la opción D confundieron algunos elementos de la historieta con los del afiche, como son los dibujos.

Comentarios

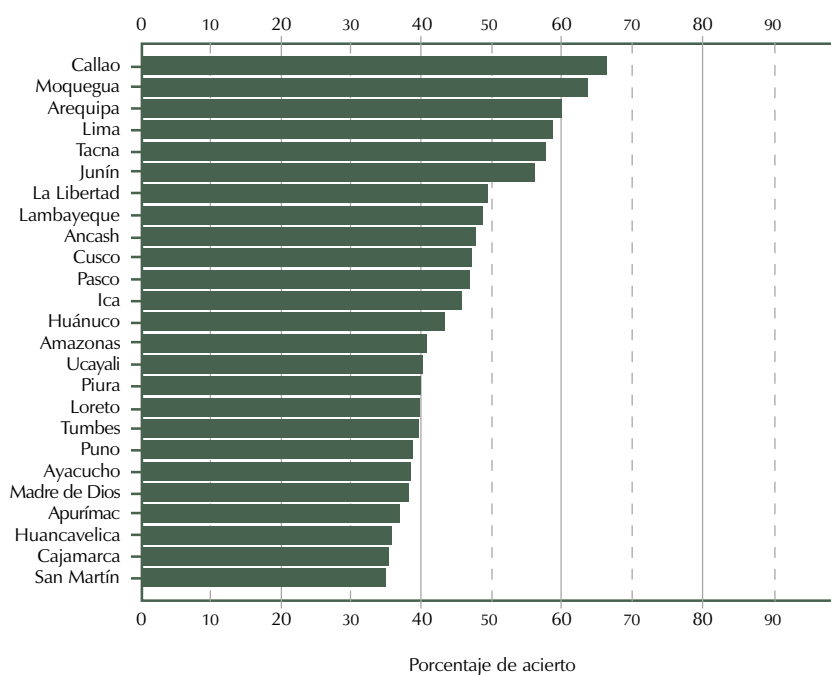
El porcentaje que resolvió correctamente el ítem no llega al 50%. Dado que la prueba fue aplicada solo en centros urbanos, en los que es frecuente encontrar afiches, podría esperarse un mejor resultado. Sin embargo, es posible que los niños de cuarto grado no estén muy familiarizados con ellos, ya que, por lo general, no son usuales los afiches para niños en nuestro medio. Así mismo, es probable que no sepan el nombre de este tipo de textos, si sus maestros no lo han presentado como tal. La palabra *afiche* puede ser desconocida para ellos, si no se ha usado en la escuela en actividades destinadas a conocer lo que son

y cuál es su propósito.

Paralelamente, es significativo el 30% que erró al confundir el afiche con una noticia, lo cual, como se indicó, demuestra que se extienden o generalizan los rasgos que distinguen uno de otro: ilustraciones, tipos de letras, textos cortos. Parte de estos distractores –las imágenes– se encuentran en las historietas, elegidas por un 9% de los niños evaluados. Estos resultados revelan que es necesaria la intervención del maestro para orientarlos hasta que logren distinguir un tipo de texto de otro, por sus características, e interpretarlos adecuadamente. El 7,8% que optó por la alternativa C), cuento, forma el grupo de alumnos más necesitados de apoyo, pues su elección revela total desconocimiento de lo que es un afiche, así como tal vez poca familiaridad con los libros de cuentos.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 24, por departamentos.

Resultados del ítem N° 24 por departamentos



ÍTEM N° 25

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de identificar información de textos ícono verbales a partir de la interpretación de las imágenes y leyendas que las acompañan.

Análisis de la opción correcta

Los que eligieron esta opción interpretaron adecuadamente las ilustraciones y la secuencia lógica de las expresiones "Primero ... Luego ...", que se encuentran en las leyendas debajo de las ilustraciones. Fueron, además, capaces de identificar la semejanza entre estas expresiones de secuencia y las que aparecen en la indicación o consigna del ítem: "antes de... hay que ...".

Análisis de los distractores

- La elección de la opción A indica que apelaron a una opinión propia, *ayudar a preparar la comida*, que no se expresa en el afiche. Por lo tanto, no interpretaron el texto. También puede responder a la lectura de los niños que leen únicamente las imágenes, sin los textos. En el afiche, las imágenes se presentan en una secuencia que hace posible interpretarlas como un proceso, desde el lavar los alimentos hasta servirlos. Por lo tanto, según la experiencia propia de los niños, en ese proceso *hay que ayudar a preparar la comida*. Así completan el ítem.
- Los que marcaron las opciones C y D no relacionaron las imágenes -la fruta y el pescado- con el texto escrito. Estos niños no son capaces de leer integralmente el afiche y se detienen tan solo en las ilustraciones.

Comentarios

Es interesante observar que el porcentaje de aciertos no es alto, pero sí bastante aceptable para

Ítem N° 25

La ilustración recomienda que antes de servir los alimentos, hay que:

- A) ayudar a preparar la comida.
- B) hervir los alimentos.
- C) comer mucha fruta.
- D) evitar comer pescado.

Resultados: A) 23,4% B) 62,7% C) 6% D) 3,3% Omitidos) 4,5%

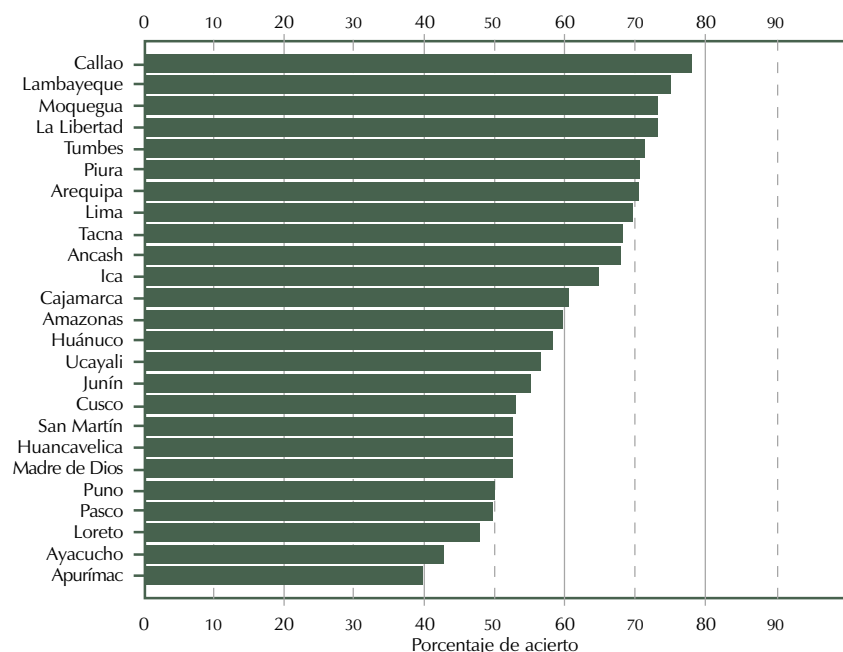
cuarto grado, el 62,7%. Nuestra atención debe centrarse en aquel 23,4% que eligió la alternativa A, que acabamos de analizar: Falta integrar la lectura de imágenes con la lectura de las expresiones verbales en un afiche. El resultado demuestra la conveniencia de incrementar la práctica de lectura de afiches en los que el mensaje se presenta visual y verbalmente y exigir leer ambos medios, pues se complementan.

Aunque el porcentaje que marcó las alternativas C y D suma 9% y es bajo, la elección de estas opciones sugiere posibles dificultades en el manejo de estructuras complejas del castellano, como son las oraciones con subordinadas. Obsérvese que la oración que debe completar el niño es *La ilustración recomienda que antes de servir los ali-*

mentos, hay que hervir los alimentos, para lo cual debe interpretarla en su totalidad, como una unidad. La longitud de la oración, presentada, además, con un corte, hace difícil su lectura para estos niños. Cabe, incluso, la posibilidad de que se trate de alumnos que solo comprendieron los nombres *fruta* y *pescado*, pero no las expresiones del ítem "*comer mucha fruta*", "*evitar comer pescado*", y las eligieron, sin mayor entendimiento de su significado, para completar la proposición "...antes de servir los alimentos hay que ...". Puede también ser esta la razón por la que encontramos un 4,5% de omisiones.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 25, por departamentos.

Resultados del ítem N° 25 por departamentos



ÍTEM N° 27

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de descubrir la intencionalidad del autor.

Esto quiere decir identificar el propósito o finalidad del afiche y sintetizarla en una forma verbal.

Análisis de la opción correcta

La elección de esta opción significa que se comprendió la finalidad u objetivo educativo del afiche, el cual se interpretó en su integridad.

Análisis de los distractores

- Los que eligieron las alternativas A y C, que son similares, *entretener* – *divertir*, no fueron capaces de entender el mensaje del afiche, el cual se expresa en gráficos y en expresiones verbales. Por tal razón, observaron e interpretaron solo las ilustraciones y quizás imaginaron que se tra-

Ítem N° 27

La ilustración se ha hecho para:

A) entretener
B) educar
C) divertir
D) vender

Resultados: A) 12,2% **B) 66,9%** C) 6,1% D) 9,5% Omitidos) 5,2%

- taba de una historieta, usualmente escritas para entretener.
- Los que marcaron la opción D tampoco pudieron leer el afiche y, guiados por las ilustraciones y el formato, lo confundieron con un aviso publicitario o propaganda comercial, generalmente utilizados para vender.

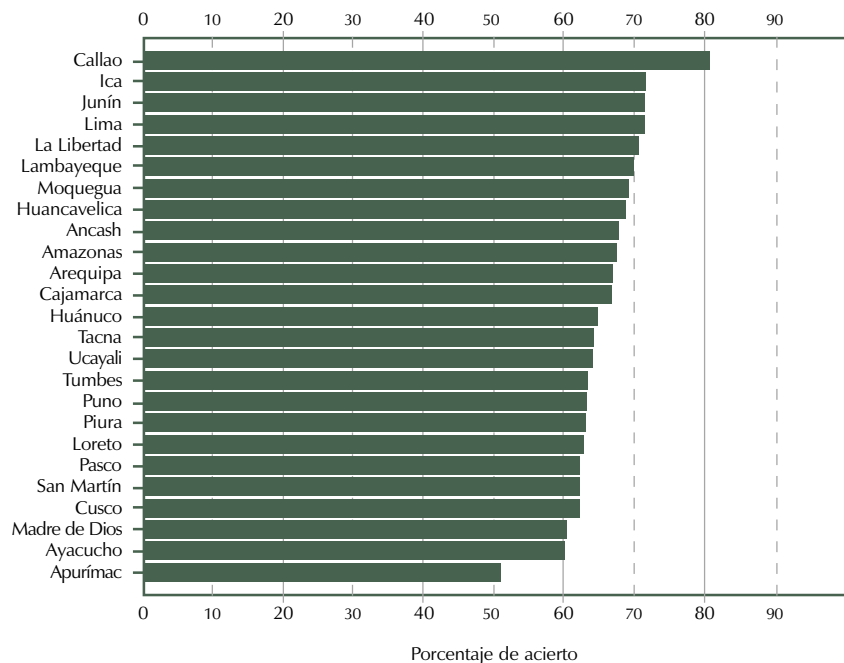
Comentarios

El porcentaje de aciertos es bastante bueno para este grado, 66,9%; sin embargo, aproximadamente un tercio de la muestra erró en su elec-

ción de alternativa, lo que indica la conveniencia de ejercitar a los alumnos en la lectura de diversos tipos de afiches y así desarrollar la capacidad de identificar la intencionalidad de los mismos. La elección de las alternativas A, C y D, como hemos visto, es señal de dificultad en interpretar integralmente esta clase de textos, en los que se combinan imágenes con textos verbales.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 27, por departamentos.

Resultados del ítem N° 27 por departamentos



REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA, SU FUNCIONAMIENTO Y SUS REGLAS

En esta sección analizaremos los ítemes relacionados con tres capacidades y contenidos dentro de la competencia de reflexión sobre la lengua que trae el programa curricular para el área. Los dos primeros son parte de los ítemes para evaluar vocabulario que se incluyeron en la prueba; en el primer caso, ítem Nº 13, se buscaba saber si los niños eran capaces de deducir el significado de una palabra en un contex-

to determinado. El segundo, ítem Nº 22, ha servido para conocer el manejo de vocabulario en relación de oposición, es decir, reconocer antónimos o palabras contrarias.

Se analiza también un ítem sobre identificación de categorías gramaticales básicas, en este caso, los sustantivos (ítem Nº 18); el reconocimiento de una función sintáctica, el predicado (ítem Nº 17), y, por último, la capacidad de aplicar el co-

nocimiento del orden alfabético para encontrar palabras en un diccionario, ítem Nº 29. Todos estos temas, incluyendo el de vocabulario, tradicionalmente han formado parte de los programas curriculares de lengua, por lo que los maestros deberían manejar recursos y estrategias para desarrollar las capacidades afines a ellos. A continuación, los resultados obtenidos y el análisis de los mismos.

Lee el siguiente texto y luego contesta las preguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13

EL PERRITO NEGRO

Este era un perrito negro
llamado Carbo-Carbón.

Era un perrito travieso,
bullanguero y juguetón.
A su dueña con sus gracias
le robaba el corazón.

Este era un perrito negro
llamado Carbo-Carbón.

Era un perrillo engreído.
¡Qué bien se hacía escuchar!

atronaba con sus ladridos
a toda la vecindad.

Este era un perrito negro
llamado Carbo-Carbón.

Al perrillo le encantaba
dar brincos y correr.
Y a veces, muy raras veces,
también sabía morder.

Este era un perrito negro
llamado Carbo-Carbón.

(Matilde Indacochea)

ÍTEM N° 13

¿Qué se evaluó?

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de identificar el significado de palabras desconocidas por el contexto.

Análisis de la opción correcta

Los que marcaron esta alternativa estuvieron en capacidad de inferir un significado o de relacionar semánticamente la palabra “atronaban” con vocablos como *trueno* o *sonido fuerte*.

Análisis de los distractores

- La elección de la alternativa B se explica por el contexto; en efecto, si analizamos el poema vemos que las características del perro tienen una connotación positiva (travieso, juguetón, engreído). El alumno, al “adivinar” el significado ha buscado probablemente un rasgo también positivo como *muy agradables*.
- La misma explicación que se considera para la elección de B podría ser válida para la alternativa A; es decir, como se trata de un perrito descrito como simpático, se le pueden asociar afirmaciones como: “sus ladridos eran muy suaves”.
- Optar por la D, en cambio,

Ítem N° 13

¿Qué significa “atronaba con sus ladridos a toda la vecindad”?

A) Sus ladridos eran muy suaves.
 B) Se escuchaban unos ladridos muy agradables.
 C) Sus ladridos producían un ruido muy fuerte.
 D) Casi no se escuchaban sus ladridos.

Resultados: A) 18.9% B) 22.2% **C) 48.5%** D) 8.4% Omitidos) 2%

muestra una falta de comprensión del tema central del poema, que es: el perro es encantador y se hace notar.

Comentarios

El resultado en el ámbito nacional nos señala que la capacidad para inferir el sentido de una palabra a partir de la lectura no está aún suficientemente desarrollada, pues solo se logró un 48,5% de aciertos. Es importante señalar que deducir palabras por el contexto es una actividad diferente según se trate de textos informativos, narrativos o líricos. En el caso de los poemas, en una estrofa se pueden mostrar ideas distintas o contrarias. Un conocido poema de Neruda nos sirve de ilustración:

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir por ejemplo: “La noche está estrellada”.

Es claro que “la noche está estre-

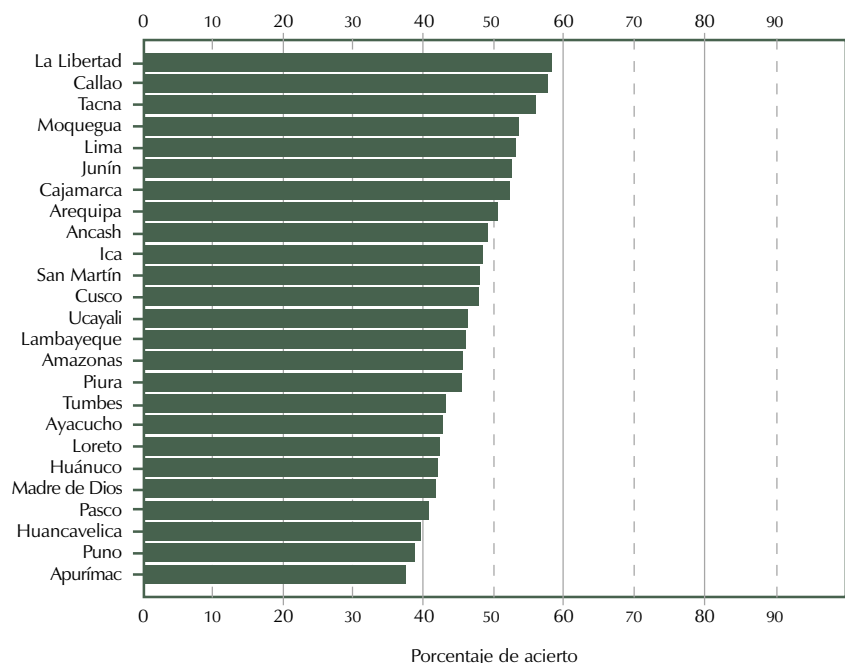
llada” no es ningún ejemplo de verso triste, solo es un recurso poético.

La elección de las alternativas A y B suma aproximadamente un 41%, porcentaje que revela la necesidad de ejercitar mucho más a los niños en descubrir el significado de palabras nuevas por el contexto, mas aún cuando este se trate de un texto poético. Es un trabajo constante de los maestros el tratar de enriquecer el léxico de los alumnos a través de la lectura y el ejercicio con palabras relacionadas, campos semánticos, juegos de palabras, derivados, etc.

El 8.4% de niños que optaron por la alternativa D vuelve a ponernos frente a un grupo de escolares de cuarto grado en escuelas urbanas del país, que parecen no tener un buen dominio del castellano.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 13, por departamentos.

Resultados del ítem N° 13 por departamentos



ÍTEM Nº 22

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de encontrar significados opuestos a palabras simples. Reconocimiento de antónimos.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que marcaron la alternativa C mostraron que conocen la palabra y pueden deducir el antónimo. Se trata de un término de uso corriente.

Análisis de los distractores

- La alternativa A es posible y tiene sentido si se la incluye en la oración. Lo mismo se puede aplicar a la alternativa B, pero en los dos casos las elecciones indican no haber seguido la consigna.
- La alternativa D es una palabra conocida que no encaja en la oración; no tiene sentido en ella.

Comentarios

Los resultados muestran una habilidad que todavía está en proceso. El 35% que marcaron A y B pue-

Ítem Nº 22

¿Qué palabra significa **lo contrario** de la palabra subrayada?

El niño trabajó con mucha rapidez.

A) viveza
B) eficacia
C) lentitud
D) actividad

Resultados: A) 25.3% B) 10.2% C) 41.8% D) 19.4% Omitidos) 3.3%

den haber realizado una lectura incorrecta de la consigna. Ambas respuestas (“viveza”, “eficacia”) encajan con la oración aunque no son antónimos de “rapidez”. Puede haberse hecho una lectura rápida, sin detenerse a interpretarla, de forma que se asume que se pide algo que no corresponde. Este es un comportamiento bastante usual entre los escolares de toda edad.

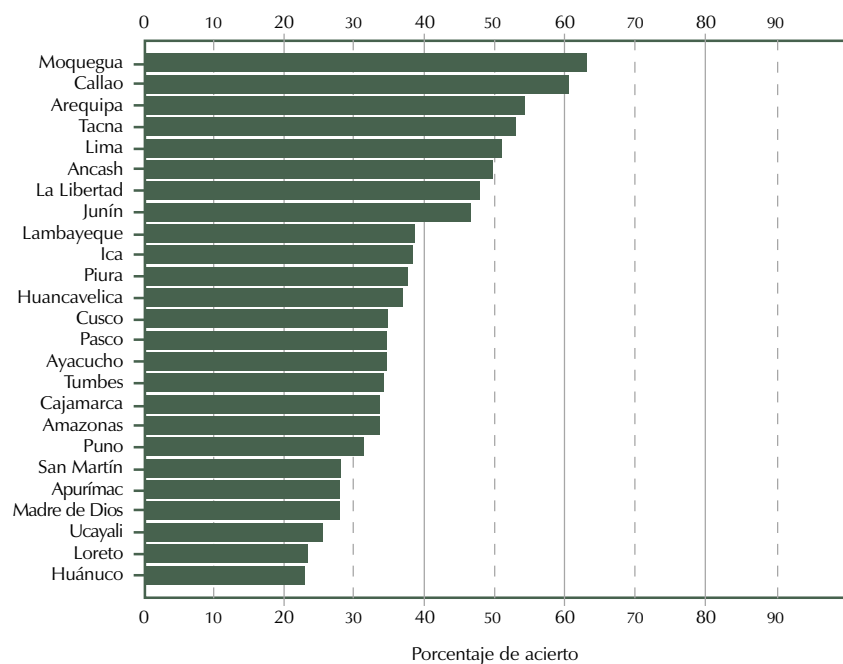
Es importante observar el porcentaje de respuestas de la alternativa D, 19%, que produciría una oración agramatical: *El niño trabajó con mucha actividad*. Es posible que los

niños que eligieron esta opción tampoco leyeron atentamente la instrucción, pero también cabe la posibilidad de estar frente a niños que no manejan el castellano estándar, aun siendo monolingües hispanohablantes.

Lograr incrementar la riqueza del vocabulario es una tarea ardua, que requiere de mucha y constante actividad de lectura y de juegos con las palabras.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem Nº 22, por departamentos.

Resultados del ítem Nº 22 por departamentos



ÍTEM N° 18

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de diferenciar clases de palabras en un texto. Reconocimiento de sustantivos.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que optaron por la alternativa A mostraron que saben distinguir los sustantivos de otras categorías gramaticales y llamarlos por su nombre técnico.

Análisis de los distractores

Los distractores ofrecían respuestas semejantes; todos indicaban categorías gramaticales (*adjetivos, verbos, pronombres*) conocidas por los alumnos de este grado.

Comentarios

El porcentaje de respuestas correctas es 50,3%; sin embargo, la semejanza en los porcentajes de los

Ítem N° 18

¿Qué clase de palabras son las palabras subrayadas?

Era un niño que soñaba un caballo de cartón. Abrió los ojos el niño y el caballito no vio.

A) Sustantivos.
 B) Adjetivos.
 C) Verbos.
 D) Pronombres.

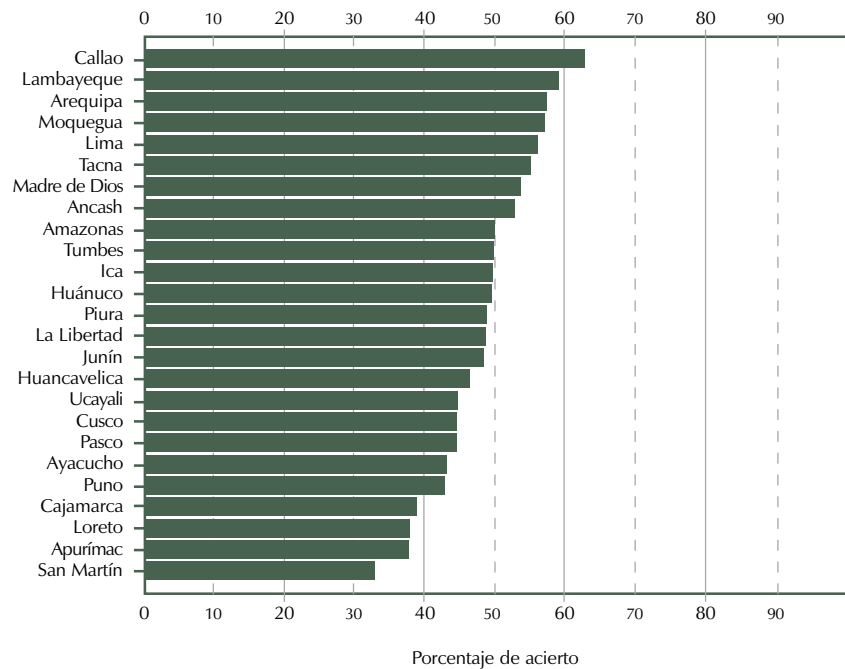
Resultados: A) 50.3% B) 14.6% C) 18.3% D) 13.9% Omitidos) 2.8%

que eligieron las respuestas incorrectas 14,6 (B), 18,3 (C) ó 13,9 (D) indica que a la mitad de los estudiantes evaluados les es difícil identificar esta categoría gramatical fundamental. La pregunta incluía sustantivos comunes concretos (*niño, caballo, ojos*) que se utilizan en los ejemplos típicos; por lo tanto, deberían haber sido reconocidos sin mayor dificultad, incluso sin sa-

ber aun cuáles son los pronombres o adjetivos. Es importante recordar que la noción de sustantivo y la de verbo son básicas, y deberían ser manejadas por los alumnos de este grado.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 18, por departamentos.

Resultados del ítem N° 18 por departamentos



ÍTEM Nº 17**¿Qué se evaluó?**

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de diferenciar las funciones de las palabras en una oración nueva. Identificación del sujeto y predicado en una oración.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que marcaron la alternativa C hicieron la pregunta adecuada (*¿Qué tuvo la gata?*) para llegar a reconocer el predicado, *“tuvo cuatro gatitos”*.

Análisis de los distractores

- El marcar los distractores A y B indica que hay una confusión entre los conceptos de sujeto y de predicado. B contiene el sujeto completo (*“La gata dormilona”*); la alternativa A (*“La gata”*) tiene un grado mayor de incorrección al indicar solamente una parte del sujeto.
- Elegir la alternativa D supone una probable confusión en el momento de marcar la alternativa, puesto que le falta un elemento (*“cuatro”*) que no puede ser separado de la unidad que conforma el predicado en el análisis sintáctico,

Ítem Nº 17

¿Cuál es el predicado de la siguiente oración?

La gata dormilona tuvo cuatro gatitos.

A) La gata.
B) La gata dormilona.
C) Tuvo cuatro gatitos.
D) Tuvo gatitos.

Resultados: A) 7.6% B) 19.5% C) **61.8%** D) 9.2% Omitidos) 1.9%

“tuvo cuatro gatitos”.

Comentarios

El porcentaje de respuestas acertadas (62%) muestra que los maestros ejercitan a los alumnos en el análisis sintáctico, si bien la práctica constante debe incidir en respetar la oración tal como se presenta, es decir, sin quitar ni agregar elementos. Es importante observar que no se está evaluando comprensión lectora -por la que se podría aceptar como correcta la respuesta *tuvo gatitos*, sino la capacidad de análisis de un todo -la oración- en sus partes -sujeto y predicado.

La habilidad para reconocer al sujeto y al predicado se ve incrementada con la práctica del análisis sintáctico, pero también con la construcción de oraciones. Por ejemplo, ela-

borar ejercicios en los que se construyan tres predicados para un sujeto o tres sujetos para un predicado.

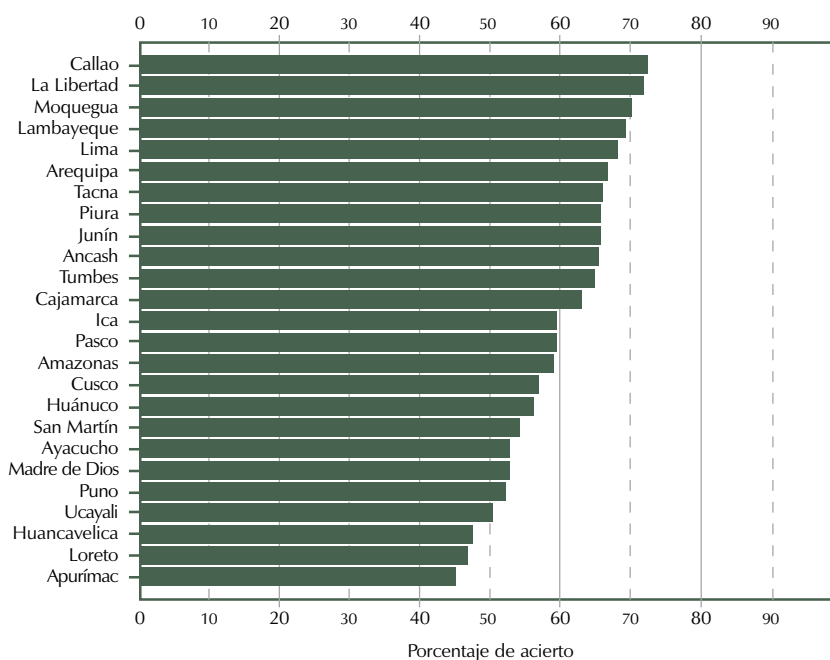
Otro ejercicio muy útil para reflexionar sobre sujeto y predicado, es analizar oraciones que presenten las funciones en otro orden. Por ejemplo:

Apagaron el incendio los valientes bomberos.

Por las tardes, los jugadores entrenan en La Videna.

Aunque no se evaluó en la prueba, debe señalarse que los alumnos de este grado ya estarían en capacidad de distinguir los sujetos de los predicados en estas oraciones, haciendo las preguntas adecuadas.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem Nº 17, por departamentos.



Resultados del ítem Nº 17 por departamentos

ÍTEM N° 29

Qué se evaluó

El ítem aplicado permitió obtener información relacionada con la capacidad de recordar el orden de las letras del alfabeto para usarla en una situación concreta, como al buscar palabras en el diccionario.

Análisis de la opción correcta

La selección de esta alternativa significa que se conoce el orden de las letras del alfabeto y se es capaz de aplicar ese conocimiento para buscar palabras en el diccionario.

Análisis de los distractores

- Los que marcaron las opciones B y D al parecer intentaron “adivinar” la respuesta correcta, al no saber ordenar alfabéticamente las palabras del ítem.
- La alternativa C reproduce exactamente el orden de las palabras en el ítem. Los que la eligieron apostaron a ella sin saber el orden alfabético.

Ítem N° 29

¿En qué orden se encuentran las siguientes palabras en el diccionario?

isla - montaña - estrella - rama

A) estrella - isla - montaña - rama
B) montaña - rama - estrella - isla
C) isla - montaña - estrella - rama
D) rama - montaña - isla - estrella

Resultados: A) 34,1% B) 11,2% C) 36,5% D) 11,1% Omitidos) 7,1%

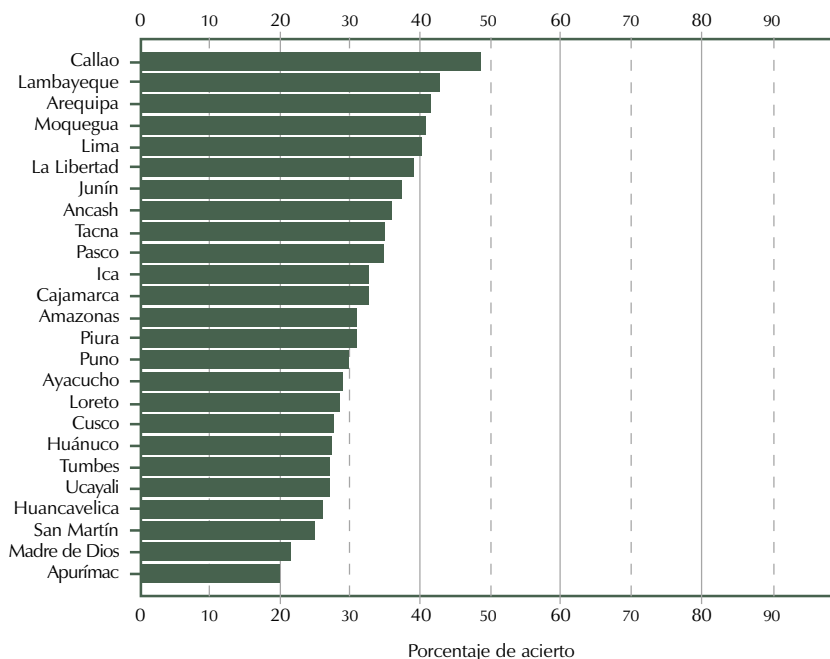
Comentarios

El bajo porcentaje de aciertos, 34,1%, es índice de que los niños no están familiarizados con este tipo de ejercicio, o que no dominan aún el orden alfabético. El 36,5% de la elección errada de la alternativa C es otro indicador de que la capacidad específica que demanda la solución del ítem no ha sido suficientemente desarrollada. Es importante recordar que conocer el orden alfabético nos permite utilizar eficientemente todo tipo de direc-

torios y no únicamente el diccionario. Por lo tanto, es recomendable ofrecer a los alumnos la oportunidad de practicar la búsqueda de nombres en una guía telefónica, en una placa recordatoria, así como animarlos a preparar sus propios directorios con los nombres de los compañeros de clase, de los familiares, etc., en orden alfabético.

En el gráfico siguiente se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron correctamente el ítem N° 29, por departamentos.

Resultados del ítem N° 29 por departamentos



3. CONCLUSIONES

En términos generales, considerando que los diferentes ítemes seleccionados para su análisis son de dificultad media o, incluso, relativamente fáciles para este grado —como la identificación de sustantivos—, los resultados aquí reportados sugieren que hay todavía caminos que recorrer para que los docentes dominen los nuevos enfoques pedagógicos y cuenten, además, con suficientes materiales de lectura y otros para planificar actividades diversas que ayuden a los niños a desarrollar las competencias deseadas en comunicación integral. Esta exigencia es particularmente urgente de ser atendida en las escuelas de zonas de reconocida pobreza. En este sentido, no llama la atención que en los departamentos en condiciones de pobreza y pobreza extrema se hayan obtenido los rendimientos más bajos.

De otro lado, como se ha mencionado en algunos de los análisis, hay un constante porcentaje de alumnos que, aunque no llega al 10%, nos preocupa porque marca las alternativas más alejadas de la correcta, revelando, indirectamente, sus serias dificultades para comprender consignas e ítemes; en otras palabras, para entender castellano.

Por esta razón, creemos que será necesario hacer estudios de escuelas urbanas en departamentos como Huancavelica, Ayacucho, Puno, Ucayali, Loreto, Madre de Dios, San Martín y Apurímac, en los que probablemente encontremos niños vernáculo-hablantes con un bilingüismo deficiente en castellano, como para poder estudiar en esta lengua. Puede también darse el caso de que estos niños no manejen la variedad estándar del castellano, la que se usa en los textos escolares y en la literatura, esto es, en la que formalmente se estudia.

La lectura apresurada, sin interpretar el contenido de una consigna, instrucción o indicación, ha sido mencionada como una causa probable de error en varios de los ítemes analizados. De allí que recomendamos muy especialmente que, entre los ejercicios de comprensión de lectura, se incluyan instrucciones y consignas, desde los primeros grados de la primaria.

Curiosamente, los porcentajes de aciertos más altos los encontramos en relación a la lectura del afiche, un contenido nuevo en el currículo. Sin embargo, podemos postular que el resultado se debe a que se pedía —además de las imágenes— interpretar los textos cortos y simples que el afiche presenta. De

otra parte, como ya se mencionara, los ítemes correspondientes a temas gramaticales clásicos (antónimos, sustantivos, sujeto y predicado, abecedario) no fueron resueltos satisfactoriamente sino por algo menos o algo más de la mitad de los niños evaluados. Quizás haya contribuido a este resultado el que los maestros no hayan podido dedicarles el tiempo que antes les dedicaban a estos temas, por atender a nuevas demandas curriculares. También puede relacionarse con la inseguridad de algunos maestros sobre temas gramaticales y en el manejo de recursos didácticos que conduzcan a los niños a la reflexión, indagación y, finalmente, descubrimiento de una determinada regla, para hacerla suya. No porque la memorizó, sino porque la entiende, puede recordarla y pasa a usarla sistemáticamente. El ideal es lograr que los docentes comprendan las ventajas de trabajar con textos y, a partir de ellos, realizar los análisis gramaticales deseados. Los resultados obtenidos merecen un estudio o investigación aplicada sobre cómo orientar la reflexión sobre la lengua, de la cual derivarán conocimientos que se reflejarán en la producción de textos.

NOTAS

- 1 CRECER: Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento.
- 2 El resto de ítemes administrados en 1998 debe ser guardado para poder ser utilizado en evaluaciones futuras, de modo que se pueda estimar la evolución en el rendimiento de los estudiantes.
- 3 DINEIP (2000). *Programa curricular del segundo ciclo de educación primaria de menores (tercero y cuarto grados)*. Lima: Ministerio de Educación.

Porcentaje de acierto en los ítems seleccionados de la prueba de comunicación integral de cuarto grado de primaria según departamentos

	Comprensión de lectura: Textos funcionales			Comprensión de textos: Ícono--verbales			Reflexión sobre la lengua, su funcionamiento y sus reglas.					TOTAL
	I01	I02	I03	I24	I25	I27	I13	I22	I18	I17	I29	
AMAZONAS	63,51	50,00	58,30	40,73	59,65	67,37	45,56	33,59	50,00	58,88	30,89	50,77
ANCASH	58,71	47,35	59,85	47,73	67,99	67,61	49,05	49,81	52,84	65,34	35,98	54,75
APURÍMAC	36,69	31,85	35,69	36,69	39,72	50,81	37,50	28,02	37,70	44,96	19,96	36,33
AREQUIPA	69,59	56,45	55,74	59,88	70,41	66,63	50,53	54,32	57,40	66,75	41,42	59,01
AYACUCHO	60,11	37,18	48,19	38,45	42,60	60,11	42,60	34,66	43,14	52,71	28,88	44,42
CAJAMARCA	58,35	38,27	57,72	35,31	60,47	66,60	52,22	33,62	38,90	63,00	32,56	48,82
CALLAO	77,84	59,02	65,69	66,47	78,04	80,59	57,65	60,59	62,94	72,35	48,63	66,35
CUSCO	67,16	31,16	42,35	47,20	52,80	62,13	47,76	34,89	44,59	56,72	27,61	46,76
HUANCAVELICA	45,04	43,45	52,18	35,71	52,58	68,65	39,48	36,90	46,43	47,42	25,99	44,90
HUANUCO	57,03	38,15	61,04	43,37	58,23	64,66	41,97	22,89	49,60	56,02	27,31	47,30
ICA	64,37	44,81	57,00	45,77	64,73	71,50	48,31	38,41	49,76	59,42	32,61	52,43
JUNIN	59,96	54,53	66,60	56,14	55,13	71,43	52,52	46,68	48,49	65,59	37,22	55,84
LA LIBERTAD	67,08	51,06	61,44	49,30	73,06	70,60	58,27	47,89	48,77	71,83	38,91	58,02
LAMBAYEQUE	61,33	53,43	58,42	48,65	75,05	69,85	45,95	38,67	59,04	69,23	42,62	56,57
LIMA	68,43	57,61	58,81	58,68	69,55	71,39	53,07	51,10	56,20	68,06	40,14	59,37
LORETO	61,90	28,23	47,98	39,72	47,78	62,70	42,34	23,39	37,90	46,77	28,43	42,47
MADRE DE DIOS	44,69	38,37	46,53	38,16	52,45	60,20	41,63	27,96	53,67	52,65	21,43	43,43
MOQUEGUA	58,35	55,05	55,88	63,71	73,20	69,07	53,61	63,09	57,11	70,10	40,82	60,00
PASCO	54,51	44,12	49,61	46,86	49,61	62,16	40,59	34,71	44,51	59,41	34,71	47,34
PIURA	56,36	44,16	59,11	40,03	70,62	62,89	45,36	37,63	48,80	65,64	30,76	51,03
PUNO	59,88	44,91	46,11	38,72	50,10	63,07	38,72	31,34	42,91	52,10	29,74	45,24
SAN MARTIN	45,42	32,67	45,02	35,06	52,59	62,15	48,01	28,09	32,87	53,98	24,90	41,89
TACNA	67,18	53,46	57,28	57,76	68,26	64,08	55,97	53,10	55,25	65,87	34,84	57,55
TUMBES	60,28	52,77	54,55	39,53	71,34	63,24	43,08	34,19	49,80	64,82	27,08	50,97
UCAYALI	45,96	38,46	46,55	40,24	56,41	63,91	46,35	25,44	44,77	50,30	27,02	44,13
Totales	61,18	47,83	55,03	48,90	62,69	66,90	48,54	41,79	50,32	61,82	34,12	52,65

Anexo 2

Porcentaje de acierto en los ítems seleccionados de la prueba de comunicación integral de cuarto grado de primaria según género

	Comprensión de lectura: Textos funcionales			Comprensión de textos: Icono-verbales			Reflexión sobre la lengua, su funcionamiento y sus reglas.					TOTAL
	I01	I02	I03	I24	I25	I27	I13	I22	I18	I17	I29	
MUJERES	65,56	47,30	56,72	49,89	63,88	66,56	47,37	41,85	51,50	61,59	35,35	53,42
VARONES	56,85	48,36	53,35	47,91	61,51	67,24	49,70	41,73	49,15	62,05	32,91	51,89
Totales	61,18	47,83	55,03	48,90	62,69	66,90	48,54	41,79	50,32	61,82	34,12	52,65

Porcentaje de acierto en los ítems seleccionados de la prueba de comunicación integral de cuarto grado de primaria según tipo de gestión

	Comprensión de lectura: Textos funcionales			Comprensión de textos: Icono-verbales			Reflexión sobre la lengua, su funcionamiento y sus reglas.					TOTAL
	I01	I02	I03	I24	I25	I27	I13	I22	I18	I17	I29	
ESTATAL	58,55	44,66	53,50	46,06	59,72	65,33	46,57	37,71	48,45	59,32	30,21	50,00
NO ESTATAL	76,57	66,38	63,97	65,50	80,03	76,09	60,10	65,62	61,27	76,41	57,00	68,09
Totales	61,18	47,83	55,03	48,90	62,69	66,90	48,54	41,79	50,32	61,82	34,12	52,65

ANEXO 3:

PRUEBA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL Cuarto grado de educación primaria.

Lee atentamente los siguientes textos y luego responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Texto 1

Querida Luna:

Yo soy el Sol. Quería saludarte y contarte que me habría gustado ser Luna. A ti te acompañan las estrellas y todos te miran con amor. En cambio a mí no pueden mirarme. Si lo hacen pueden quedar ciegos, ya que mis rayos son fuertes. Además, nadie se me puede acercar porque quemo.

A veces me siento muy solo. Por eso quisiera pedirte un favor: contéstame pronto. Mil gracias.

Se despide con todo cariño,

El Sol.

Texto 2

Querido Sol:

Yo sí que estoy sola. Estoy cansada del silencio y de la oscuridad. El día es más entretenido. Cuando tú te asomas, los niños salen alegres a jugar. ¿Te imaginas el frío que haría si no fuera por ti? ¡La vida sería imposible!

A veces yo también pienso que me gustaría ser Sol. Pero lo mejor será que sigamos escribiéndonos y nos sintamos felices de ser como somos: ¡Tú, el hermoso Sol y yo, la linda Luna!

Gracias por escribirme. Te mando un beso,

La Luna.

- ¿Qué clase de textos son los anteriores?
 - Son noticias.
 - Son poemas.
 - Son cartas.
 - Son fábulas.
- ¿Cuál es la idea principal del **texto 1**?
 - El Sol se siente solo y quisiera ser como la Luna.
 - La Luna se encuentra muy sola y quiere ser amiga del Sol.
 - Si una persona mira de frente al Sol puede quedarse ciego.
 - Las estrellas acompañan al Sol y todos lo miran con amor.
- El Sol cree que no tiene amigos porque:
 - se encuentra muy lejano.
 - sus rayos queman mucho.
 - le gusta estar solo.
 - nadie puede mirarlo con amor.

Observa bien la ilustración y luego responde las preguntas 24, 25, y 26.



24. Esta ilustración es:
- Un afiche.
 - Una noticia.
 - Un cuento.
 - Una historieta.
25. La ilustración recomienda que antes de servir los alimentos, hay que:
- ayudar a preparar la comida.
 - hervir los alimentos.
 - comer mucha fruta.
 - evitar comer pescado.
26. La ilustración se ha hecho para:
- entretener
 - educar
 - divertir
 - vender

Lee el siguiente texto y luego contesta la pregunta 7.

EL PERRITO NEGRO

Este era un perrito negro llamado Carbo-Carbón.

Era un perrito travieso, bullanguero y juguetero. A su dueña con sus gracias le robaba el corazón.

Este era un perrito negro llamado Carbo-Carbón.

Era un perrillo engreído. ¡Qué bien se hacía escuchar!

atronaba con sus ladridos a toda la vecindad.

Este era un perrito negro llamado Carbo-Carbón.

Al perrillo le encantaba dar brincos y correr. Y a veces, muy raras veces, también sabía morder.

Este era un perrito negro llamado Carbo-Carbón.

(Matilde Indacochea)

13. ¿Qué significa "atronaba con sus ladridos a toda la vecindad"?
- Sus ladridos eran muy suaves.
 - Se escuchaban unos ladridos muy agradables.
 - Sus ladridos producían un ruido muy fuerte.
 - Casi no se escuchaban sus ladridos.
22. ¿Qué palabra significa **lo contrario** de la palabra subrayada?
- El niño trabajó con mucha rapidez.*
- viveza
 - eficacia
 - lentitud
 - actividad
19. ¿Qué clase de palabras son las palabras subrayadas?
- Era un niño que soñaba un caballo de cartón. Abrió los ojos el niño y el caballito no vio.*
- Sustantivos.
 - Adjetivos.
 - Verbos.
 - Pronombres.
17. ¿Cuál es el predicado de la siguiente oración?
- La gata dormilona tuvo cuatro gatitos.*
- La gata.
 - La gata dormilona.
 - Tuvo cuatro gatitos.
 - Tuvo gatitos.
29. ¿En qué orden se encuentran las siguientes palabras en el diccionario?
- isla - montaña - estrella - rama*
- estrella - isla - montaña - rama
 - montaña - rama - estrella - isla
 - isla - montaña - estrella - rama
 - rama - montaña - isla - estrella

Boletín UMC

El presente informe ha sido elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Por GRADE participaron:

Madeleine Zúñiga
(responsable de la redacción final)

Zaida Ponce
(especialista en comunicación integral)

Verónica Freundt-Thurne
(especialista en comunicación integral)

Cecilia Ramírez
(supervisora del trabajo por GRADE)

Santiago Cueto
(coordinador de la asesoría de GRADE a la UMC)

Por la UMC participaron:

Hernán Becerra
(especialista en comunicación integral)

Alberto Torreblanca
(especialista en análisis de datos)

José Rodríguez
(jefe de la UMC)

Los responsables de la elaboración de la prueba nacional de comunicación integral cuarto grado de educación primaria fueron:

Ana María Vlásica
Soledad Alva

Agradecemos los comentarios de Pedro Ravela, Director Técnico del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria de Uruguay, y de los especialistas de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) Norma Huerta, Carmen Monroy y Verónica Caffo, especialmente la colaboración de Blanca Encinas, directora de DINEIP.

El Ministerio agradece y alienta la difusión de este informe, cuyo contenido puede ser reproducido citando la fuente. Escríbanos a: Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, calle Van de Velde 160, San Borja, Lima 41; o a medicion@minedu.gob.pe. Visítenos en la página web <http://www.minedu.gob.pe/> luego presione Indicadores en la columna de la izquierda, luego presione Medición de Calidad, y finalmente 'Boletines Informativos UMC', donde podrá encontrar este documento y anteriores boletines.

Boletines anteriores publicados por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC):

BOLETÍN CRECER 1

Algunos aspectos de la formación docente en el Perú

BOLETÍN CRECER 2

¿Te gustan las clases de matemática? ¿Y las de lenguaje?

BOLETÍN CRECER 3

Las tareas escolares

BOLETÍN CRECER 4

La escuela y las expectativas de las madres y los padres

BOLETÍN CRECER 5 / 6

Resultados de las pruebas de matemática y lenguaje.
¿Qué aprendimos a partir de la Evaluación CRECER 1998?

BOLETÍN CRECER 7

Resultados de las pruebas de ciencias sociales y ciencias naturales. Evaluación nacional de 1998

BOLETÍN UMC 8

Efecto de la escuela en el rendimiento en lógico-matemática en cuarto grado de primaria

BOLETÍN UMC 9

El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado

Boletines dedicados a analizar los ítemes de las pruebas de primaria:

BOLETÍN UMC 10

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998
Resultados de lógico-matemática en cuarto grado de primaria

BOLETÍN UMC 11

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998
Resultados de comunicación integral en cuarto grado de primaria

BOLETÍN UMC 12

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998
Producción de textos en cuarto grado de primaria

BOLETÍN UMC 13

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998
Resultados de lógico-matemática en sexto grado de primaria

BOLETÍN UMC 14

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998
Resultados de comunicación integral en sexto grado de primaria

BOLETÍN UMC 15

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998
Producción de textos en sexto grado de primaria