



# Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998

## Producción de textos en quinto grado de secundaria

### SUMARIO

1/ Presentación .....	1
2/ Análisis de los ítemes .....	3
3/ Comentario final .....	13
Anexos .....	14

### BoletínUMC

Nº 20

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, enero de 2002

### 1. PRESENTACIÓN

El presente boletín de análisis de preguntas de la producción de textos de la prueba CRECER<sup>1</sup> 1998 ha sido escrito por personal de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). El objetivo de esta publicación es complementar la información del boletín CRECER 5/6, en el que se presentaron los resultados globales de la evaluación en matemática y lenguaje. En los boletines UMC 10 al 15 se presentó el análisis de ítemes de opción múltiple de lógico-matemática y comunicación integral para estudiantes de cuarto y sexto grados de primaria; y en los boletines UMC 16 al 19, los análisis correspondientes a cuarto y quinto de secundaria. El presente boletín ofrece información sobre el desempeño de una muestra de alumnos de quinto grado de secundaria en la prueba de respuesta abierta extensa, adecuada para evaluar la producción de textos.

Pensamos que este informe puede ser de interés para muchos sectores, pero está especialmente dirigido a docentes y estudiantes de educación. No pretendemos sugerir recomendaciones universales sobre enseñanza, porque pensamos que el sistema de trabajo en el aula depende, en gran medida, de cada docente, de los recursos con los que cuenta y de los estudiantes con quienes trabaja. Nuestra intención es hacer un breve análisis que ayude al lector a generar criterios propios para la calificación de las producciones escritas de los estudiantes y analizar algunas muestras a las que se han aplicado estos criterios. Esperamos que el presente boletín, como los anteriores, lo ayude a reflexionar sobre su práctica pedagógica. El ítem que presentamos no está exento de cuestionamientos; definitivamente, nos gustaría que fuera analizado por el lector de manera crítica.

Por último, invitamos al lector docente a probar el ítem contenido en el presente boletín con sus estudiantes, así como a aplicar los criterios de evalua-

ción propuestos para verificar y comparar resultados con los de los estudiantes cuyas producciones aquí se muestran. Esta información le podría ser útil para definir el nivel de logro de aprendizaje de sus estudiantes y cuánto trabajo les queda por delante.

### Evaluación a escala nacional y evaluación en el aula

En secundaria, el currículo vigente es el *Programa curricular de lenguaje y literatura* que prescribe los objetivos y contenidos de aprendizaje. Paralelamente a este, en el contexto de reforma curricular, se ha venido experimentando, solamente en los 408 colegios piloto, una nueva propuesta curricular entre los años 1996 y 2001. Este año 2002 se ha lanzado el *Diseño curricular básico de la nueva secundaria* que se irá generalizando gradualmente a partir del presente año.

Así, de manera similar a la de primaria, la nueva estructura curricular de secundaria se basa en un enfoque de aprendizaje de competencias y no de memorización de contenidos. Además, el nuevo currículo enfatiza 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.

La prueba CRECER 1998 incluyó 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 estos aspectos supone procedimientos bastante más complejos que los requeridos para la evaluación de aspectos cognoscitivos, por tal razón, muchos países no incluyen la evaluación de contenidos afectivos y conductuales cuando hacen evaluaciones a escala nacional. La UMC en el 2001 evaluó actitudes ligadas al currículo.

Por otro lado, el currículo en fase piloto de secundaria 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 variedad de metodologías, que finalmente deberían reflejar 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, 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. En la evaluación de 2001 se incorporaron nuevas metodologías de evaluación del desempeño inspiradas en un currículo por competencias.

Adicionalmente, el nuevo currículo requerirá flexibilidad por 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. Tal vez la más notable sea que los docentes pueden, a menudo, evaluar procesos, mientras que en la evaluación nacional solo se pueden 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 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.

### 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. 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. Sin embargo, posteriormente, la UMC evaluó a fines de 2001 una muestra de estudiantes de centros educativos urbanos y rurales de todo el país.

### 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 sección con el análisis de los textos. En los informes sobre pruebas de opción múltiple se presentaron porcentajes de acierto a escala nacional, por departamento, género y gestión (estatal o no estatal). En cambio, para el análisis de producción de textos se han escogido muestras de algunos estudiantes para analizarlas siguiendo criterios que permiten explicar cuáles son sus logros y sus necesidades. No se da, en este caso, una valoración cuantitativa a la producción, sino solamente comentarios que, por ejemplo, podrían ser útiles a un docente para hacer correcciones y sugerencias a un estudiante. Las muestras seleccionadas no son necesariamente representativas del rendimiento de los estudiantes a escala nacional; no fueron seleccionadas con esa intención, sino, más bien, para dar una idea de una gama de rendimientos de estudiantes peruanos.

En el anexo del presente documento se incluye la prueba analizada en el cuerpo del boletín, de modo que el o la docente que lo desee pueda fotocopiarla directamente y administrarla a sus estudiantes.

Para un análisis cuantitativo del rendimiento de los estudiantes en producción de textos a escala nacional remitimos al lector al documento *¿Y cómo estamos en escritura? Resultados de la Prueba de Expresión Escrita Crecer 1996*, elaborado por Patricia McLauchlan de Arregui y publicado por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP; Documento de Trabajo 6, 2001) del Ministerio de Educación. En este informe se presentan resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos a partir de una muestra representativa de estudiantes de cuarto grado de primaria a escala nacional.

## 2. ANÁLISIS DEL ÍTEM DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La competencia en producir textos escritos, qué duda cabe, es la más difícil de lograr en la educación básica. Podemos afirmar que no bastan los doce años de escolaridad y

que el desarrollo de la competencia continúa y depende, en mucho, de las necesidades de comunicación escrita y los usos que se hagan de ella al dejar la educación básica. Si nos insertamos en el nivel de educación superior y más aun en alguna rama de las llamadas humanidades, es probable que el ejercicio no solo de la lectura, sino también de la escritura sea constante, lo cual favorecerá el desarrollo de la competencia. La experiencia demuestra que todavía en los primeros años de universidad o algún instituto de enseñanza superior, los alumnos requieren de orientación y monitoreo para mejorar su capacidad de redactar. Al momento de preparar las monografías, tesis o tesis no son pocos los egresados que recurren a personal “especializado” en redactarlas, un hecho lamentable que se observa casi con naturalidad.

Con la aplicación del nuevo enfoque comunicativo y textual optado para las actividades del área de comunicación en la *Estructura curricular básica de la educación primaria* se espera formar niños lectores y productores de textos y superar las deficiencias que hasta el momento encontramos en el manejo de lengua escrita. Como es por todos conocido, se ha iniciado el programa Nueva Secundaria, que será paulatinamente generalizado en los próximos años. No obstante, los alumnos que cursan actualmente la secundaria deben ejercitarse en la producción de textos escritos, y, por tanto, al margen del tipo de prácticas en las aulas, las pruebas CRECER aplicadas en 1998 consideraron un ítem que permitiría apreciar la capacidad de redactar que poseían los alumnos de la muestra, por ser ella uno de los objetivos fundamentales de la educación básica.

A continuación presentamos la consigna empleada en la evaluación de esta área.

**Construir una escena teatral en la que sólo predominen los diálogos. Por ejemplo:**

**Manuel.- ¡Hola! ¿Cómo estás, Jesús?**

**Jesús.- Mal, Manuel. Preocupado por mi hermano Ernesto...**

**Manuel.- ¿Qué le pasa a Ernestito? ¿De nuevo en problemas?**

**Y así sucesivamente. La escena teatral que escribas deberá girar en torno al siguiente tema:**

**“Todo en su tiempo y con responsabilidad”**

**En algún momento de los diálogos, deberás poner esta frase en boca de alguno de los personajes. Los personajes deberán argumentar sus puntos de vista.**

Si el lector está familiarizado con los boletines de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, UMC, sobre las pruebas CRECER de 1998, encontrará que esta vez se ha optado por un formato diferente para la presentación del análisis de los resultados de la prueba de producción de textos aplicada a los alumnos de quinto año de secundaria. Si bien, de alguna manera, los criterios que orientan la evaluación siguen siendo los mismos, las demandas de la consigna y la gama de textos producidos por los alumnos, nos llevaron a optar por otra estructura para el informe. Esta vez incluimos un primer momento para analizar la consigna en sí, luego de lo cual, en vez de seleccionar y analizar cinco textos completos de diferente nivel de producción, comentamos catorce extractos de diferentes escritos, con los cuales esperamos ofrecer muestras de la gama de resultados obtenidos. En términos generales, los criterios que se tuvieron en cuenta en el análisis de los textos producidos en cuarto y sexto de primaria subyacen al comentar los extractos, aunque el tipo de texto requerido en la consigna —una escena teatral—, el contenido y la extensión de los escritos nos llevaron a priorizar algunos de los criterios frente a otros, como se verá más adelante.

Antes de pasar a analizar la consigna, es importante señalar que, si bien la lectura de textos teatrales se incluye en los programas curriculares, la creación o producción de textos o escenas teatrales no es una exigencia del currículo en vigencia para la educación secundaria, ni tampoco en los programas experimen-

tales de los últimos años. La lectura de obras o extractos de teatro es la base para desarrollar la capacidad de escribir escenas teatrales; sin embargo, es muy probable que la mayoría de los colegios no tenga posibilidades de brindar a los alumnos la oportunidad de leer obras teatrales o extractos de estas, clásicas o modernas, con lo cual se hace más difícil que lleguen a desarrollar la capacidad de producir escenas teatrales. La prueba, por lo tanto, pedía que los alumnos produjeran un tipo de texto poco leído y menos practicado en la educación secundaria, una tarea, sin duda, difícil.

### Análisis de la consigna

La novedad de la consigna merece ser comentada para poder juzgar la variedad de textos que produjeron los alumnos. En primer lugar, el uso de ciertos términos o expresiones como “Construir una escena teatral...” como indicación al alumno, no es frecuente en ambientes escolares. Sobre la construcción de escritos se les habla a los maestros en las reuniones de capacitación, pero no es un lenguaje que utilice el docente con sus alumnos. Por otro lado, debemos recordar que los profesores del quinto año de secundaria en 1998, cuando se aplicó la prueba, no habían sido convocados por el Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD, por lo que es posible que ese lenguaje no fuera aún parte de su práctica pedagógica.

En segundo lugar, se trata de una consigna larga y compleja, que podría no haber sido bien comprendida a través del ejemplo que se ofrece. La consigna pide lo siguiente:

1. *La producción de una escena teatral*, lo cual implica no solamente escribir diálogos —lo único que se lee en el ejemplo— sino también presentar personajes en un espacio o contexto determinado. Habitualmente, además, la preparación de una escena teatral incluye las llamadas acotaciones.
2. La elaboración de una escena teatral *en torno a un tema* enunciado como “Todo a su tiempo y

con responsabilidad”, que no es propiamente un tema, como pueden ser la amistad, la soledad, la corrupción, la contaminación, el terrorismo, etc. La frase propuesta es, más bien, una recomendación o consejo, por eso se pide que, en algún momento, debe estar “...en boca de alguno de los personajes...”.

3. El tema del escrito debe ser pensado por los alumnos, hecho que se desprende de la interpretación señalada en el punto anterior, lo cual añade una dificultad más a la tarea.
4. Los diálogos deben ser argumentativos; explícitamente la consigna dice “Los personajes deberán argumentar sus puntos de vista”. En suma, los alumnos deben escoger un tema polémico o sobre el cual se presentan al menos dos puntos de vista, sostenidos por personajes que interactúan en una situación dada en el marco de lo que podemos identificar como una escena teatral.

La respuesta a esta consigna ha sido, comprensiblemente, muy variada. El abanico de escritos producidos por los alumnos es amplio. Se han dado casos en los que el alumno no ha podido ni siquiera copiar el ejemplo, algo que solo se explicaría si este no comprendió la consigna ni el texto, así como por un desconocimiento de signos de puntuación básicos. En un extremo del abanico encontramos textos que demuestran la imposibilidad de redactar algo propio; en el otro hallamos la construcción de una escena con todas las características que esta debe tener, incluyendo las acotaciones. En medio, la gama de producciones es difícil de estratificar.

### Criterios para el análisis de los escritos producidos

Los criterios empleados en informes anteriores para evaluar los escritos de los alumnos fueron: la adecuación a la consigna, la estructura del texto, el contenido y la creatividad del mismo, el manejo de la lengua, el vocabulario y el uso de la norma escrita. Estos criterios sirvieron para analizar una selección de

escritos completos producidos por los alumnos, esto es, una narración o una carta cuya extensión variaba entre cinco y veinte líneas, pero que nos permitía hacer un juicio sobre cada uno de los criterios mencionados. Esta vez, en cambio, nos encontramos con textos que van desde las siete o diez líneas, hasta las cincuenta o más. Los primeros, por su brevedad, no soportan un análisis completo en el marco de los criterios antes usados; en el caso de los segundos, hay bastante reiteraciones o frases usadas para alargar el escrito, pero que no le dan mayor valor, es decir, no demuestran necesariamente más capacidad de expresarse por escrito. Por tal motivo, sentimos que no es necesario conocer el escrito en toda su extensión para apreciar la capacidad de redacción de los alumnos.

El primer criterio, la **adecuación a la consigna**, nos llevó a evaluar la dificultad inherente en la complejidad y especificidad de la misma y fue un factor determinante en nuestra forma de leer y comentar los textos. Por tal razón, hemos preferido seleccionar muestras que pueden dar una idea de la gama de producciones en relación con las exigencias de la consigna, en las cuales también es posible apreciar el manejo de lenguaje y el uso de las reglas de la norma escrita.

En lo que concierne al criterio **contenido y creatividad**, por ejemplo, el hecho de inducir el tema a través de la frase “Todo a su tiempo y con responsabilidad”, redujo la gama de posibles temas de interés para los adolescentes que dieran lugar al uso de esa expresión. Por tanto, los temas escogidos por la mayoría de los estudiantes giraron en torno a las relaciones sexuales tempranas e irresponsables, al consumo de drogas, a las tareas escolares o, en menor cuantía, a tareas de la casa o la obediencia a los padres, todos ellos temas con contenidos que permiten emplear la frase clave como un consejo o moraleja. La creatividad se advirtió, en algunos casos, en la forma de insertar la frase obligada y eludir la elección de un tema con mayor contenido.

En lo que respecta al **manejo de la lengua y vocabulario** es importante señalar, por un lado, que la producción de diálogos indujo a los alumnos a usar formas coloquiales y entre pares, por lo que, en la mayoría de los casos, el vocabulario empleado fue el de uso cotidiano, sin dar muestras de mayor riqueza. Por otro lado, una vez más se encontraron evidencias del uso de un castellano andino no estándar en los colegios secundarios de esa zona. Hallamos formas verbales y sintácticas que se apartan de lo que es la estructura de la lengua castellana, por lo que, si se tratara de alumnos de un curso regular de una lengua extranjera, por ejemplo, podrían ubicarse en un nivel intermedio, pero definitivamente no en un nivel avanzado.

El criterio relacionado con la **norma escrita** fue un criterio cuya aplicación nos condujo a hallazgos preocupantes, dado el grado de estudios de los alumnos. Las faltas de ortografía y de puntuación fueron una constante y, en no pocos casos, abundantes. Así mismo, la caligrafía de muchos de los alumnos evaluados no corresponde a lo esperado para el quinto año de educación secundaria. La producción escrita de diálogos colocó a los alumnos ante el imperativo de emplear signos de uso poco frecuente, como los guiones, pero también otros que suelen practicarse desde la educación primaria, como los signos de interrogación y de exclamación que, no obstante, fueron ignorados o confundidos en los escritos de alumnos del último año de secundaria.

### Textos seleccionados para el análisis

A continuación transcribimos citas textuales extraídas de catorce escritos, algunas de ellas tomadas de un mismo escrito, a través de las cuales esperamos ofrecer una muestra del abanico de escritos producidos por los alumnos evaluados.

Los textos se presentan en su forma facsimilar para apreciar la letra de los alumnos y su uso del espacio. Para facilitar la lectura de los textos, estos se ofrecen también en una transcripción que respeta todos los rasgos del texto original. Cabe anotar que en el análisis mismo de cada texto, las citas de los escritos que no se refieran a la evaluación del criterio ortográfico se presentan escritas correctamente.



## MUESTRA 1

El siguiente es un ejemplo de caso extremo en el que el alumno no ha sido capaz ni siquiera de copiar el ejemplo que se presenta en la consigna. El alumno no distingue bien los personajes que interactúan, hace caso omiso de la puntuación que presenta el modelo e incurre en fallas de ortografía que no se espera en la copia de un texto. Después de este intento de reproducir el ejemplo, el alumno no extiende su escrito para ofrecernos una muestra de su capacidad de producción propia. Se queda en el ejemplo.

### Transcripción

Manuel Tiena  
 Manuel hola como estás, jesús  
 pero jesús – Mal Manuel sea preocupado  
 por su hermano Ernesto pero Manuel

Manuel Tiena  
 Manuel hola como estás, jesús  
 pero jesús - Mal Manuel sea preocupado  
 por su hermano Ernesto pero Manuel  
 ¿Qué le pasa a Ernestito?  
 El Ernestito Tiena denuebo proble  
 ma  
 pero no que queria termena con la  
 ploblima

¿Qué le pasa a Ernestito?  
 El Ernestito tienea denuebo  
 problema  
 Pero no que queria termena  
 con la ploblima

Asumimos que, tal como se encontró en el análisis de otras pruebas que ya han sido objeto de informes anteriores en esta serie,<sup>2</sup> estos casos se presentan entre alumnos que no manejan la variedad estándar

de castellano y que provienen de ciudades andinas con significativa presencia de población quechua hablante. De otra manera, es difícil explicar este comportamiento de parte de alumnos al término de la educación secundaria. Una reflexión por hacer es cómo llegó este estudiante al quinto de secundaria con esas dificultades para expresarse por escrito.

## MUESTRA 2

Las muestras del castellano no estándar son numerosas; entre ellas se encuentran los siguientes extractos de un mismo escrito:

### Transcripción

(...) ¿en ¿donde nos vamos a encontrar?  
 Nos encontramos en el parque  
 María responde si si a la hora exacta.

En mes de Junio empezaron a Juntarse y vivieron muy feliz así tuvieron sus hijos q' se llamaron David y Ruth así sus hijas también crecieron y estuvieron estudiando en la escuela de varones.

En el ejemplo es clara la dificultad en la conjugación y en el mane-

¿endonde nos vamos a encontrar?  
 Nos encontramos en el parque.  
 María responde si si a la hora exacta.  
 En mes de Junio empezaron a Juntarse  
 y vivieron muy feliz así tuvieron  
 sus hijos q' se llamaron David y  
 Ruth así sus hijas también crecieron  
 y estuvieron estudiando en la escuela  
 de varones.

jo de los tiempos verbales; se cometen errores como usar “encontrar” y “encontramos” por encontrar y encontramos, que no son comunes entre hablantes nativos de castellano. Lo mismo se puede afir-

mar con respecto al uso de “tenieron” por tuvieron. Paralelamente podemos advertir la dificultad para escribir diálogos, así como la incoherencia al referirse a “David y Ruth” como “varones”.

### MUESTRA 3

En el siguiente ejemplo es más evidente aun el uso del castellano andino no estándar, con expresiones como “le contesto diciendo” o “se falleció”.

#### Transcripción

(...) Angel – mal Angel preocupado porq mi tía se falleció Miría le contesto diciendo no te preocupes nunca se despertará pero si tienen que pider a Dios que gozque sus pecados pero Angel estaba muy preocupado de su tía Antonia.

Angel - mal Angel preocupado porq mi tía se falleció Miría le contesto diciendo no te preocupes nunca se despertará pero si tienen que pider a Dios que gozque sus pecados pero Angel estaba muy preocupado de su tía Antonia

En estos dos casos, se advierte el esfuerzo por responder —al menos parcialmente— a la consigna y producir diálogos entre personajes, pero no logran ir más allá. Es decir, no hay un tema sobre el cual se discuta y tampoco se usa la expresión clave, “Todo a su tiempo y con responsabilidad”.

En el próximo ejemplo, si bien tenemos el caso de un intento fallido en la producción de diálogos—ya que

la tarea acaba siendo un texto narrativo—, el alumno demuestra que tiene cierta familiaridad con textos teatrales y empieza su escrito con un título y la presentación de personajes. Sin embargo, en lo que sigue no hay interacción entre personajes, sino una narración con diálogos indirectos. La transcripción refleja también el uso de un castellano no estándar, así como las faltas de ortografía en un vocabulario básico y el mal manejo de la puntuación.

### MUESTRA 4

#### Transcripción

título: por (palabra ilegible)  
 Carlos: el chico que dejo embarazada a carmen  
 Carmen: la hija de Velgica  
 Velgica: la madre de Carmen  
 todo empieza cuando carmen empieza a ir a fiestas sin el permiso de su madre. Carmen invita a carlos diciendole vamos a una fiesta o si quieres a una pollada porque me han dicho que en las polladas va gente  
 Brabaza Carlos dice ¿estas loca?

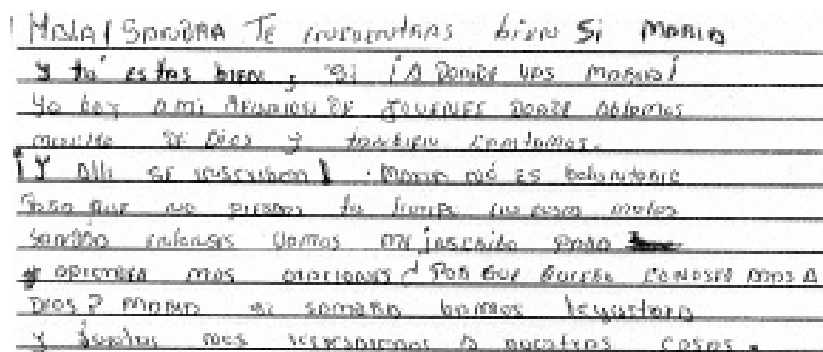
título: por (palabra ilegible)  
 Carlos: el chico que dejo embarazada a carmen  
 Carmen: la hija de Velgica  
 Velgica: la madre de Carmen  
 todo empieza cuando carmen empieza a ir a fiestas sin el permiso de su madre. Carmen invita a carlos diciendole vamos a una fiesta o si quieres a una pollada porque me han dicho que en las polladas va gente  
 Brabaza Carlos dice ¿estas loca? como se te ocurre que yo voy a una pollada mejor vamos a una discoteca carmen: bueno esta bien para cuando

como se te ocurre que yo voy a una pollada mejor vamos a

Un discoteca Carmen: bueno esta vien para cuando (...)

### MUESTRA 5

La producción de diálogos es una capacidad definitivamente no lograda en muchos de los alumnos evaluados. Saben que se trata de una interacción verbal entre dos o más personas, pero desconocen las técnicas o recursos para escribirlos, especialmente lo que concierne a los signos de puntuación necesarios. El siguiente extracto es una evidencia de la confusión en el uso de signos de admiración y signos de interrogación, lo cual debería ser un logro de aprendizaje en el nivel de educación primaria. Esto, añadido al mal uso o ausencia de puntos seguidos y la abundancia de faltas de ortografía, nos coloca frente a escritos inaceptables en quinto año de secundaria.



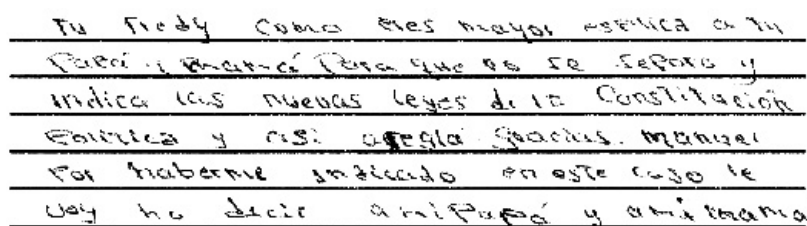
#### Transcripción

*i HOLA ! SANDRA Te encuentras bien Si Maria y tú estas bien , Si iA donde vas maria i Yo boy a mi reunion de jovenes donde ablamos mucho de Dios y tambien cantamos.*

*iY allí se inscriben i Maria nó es voluntario para que no pierdas tu tiempo en cosas malas sandra entonces vamos me inscribo para aprender mes oraciones ¿por que quiero conoser mas a dios? Maria si sandra bamos tegustara y juntas nos regresaremos a nuestras casas.*

### MUESTRA 6

He aquí un ejemplo más de lo que hemos afirmado: la total ausencia de signos de puntuación:



#### Transcripción

*Tu Fredy como eres mayor explica a tu papá y mamá para que no se separe y indica las*

*nuevas leyes de la Constitución Política y así areglá gracias Manuel por haberme indicado*

*en este caso le voy Ha decir a mi papá y a mi mamá*



## MUESTRA 7

La dificultad para escribir diálogos y lograr un texto coherente se evidencia en muchas de las pruebas analizadas, de allí que hayamos seleccionado otro ejemplo más que ilustra lo expresado. En él se observa que no hay diálogos y tampoco hay unidad temática, puesto que se pasa de un posible tema a otro sin ilación. Lo que se observa, en todo caso, es la intención de seguir la consigna, de allí la búsqueda de un tema sobre el cual escribir, meta que no se logra; por lo tanto, tampoco se llega a usar la frase clave en boca de algún personaje. La deficiencia en el manejo de la normativa es, nuevamente, un aspecto fácil de advertir en el escrito, aunque en menor proporción que en otros de los ejemplos hasta el momento citados.

mery ihola! Como te va en los estudios del colegio carmen muy bien.  
 Roberto como actuaste ayer en el teatro marco muy bien por que no viniste al teatro Roberto no pude vener por x motivos.  
 Alicia está mas grave que hayer Rosa sí se puso mas grave tenemos que llevarla a un medico mas capasitado para que la pueda salvarle su vida de Carmelita.

## Transcripción

mery ihola! Como te va en los estudios del colegio carmen muy bien.  
 Roberto como actuaste ayer en el teatro Marco muy bien por que no viniste al teatro Roberto no pude vener por x motivos.  
 Alicia está mas grave que hayer Rosa sí se puso mas grave tenemos que llevarla a un medico mas capasitado para

que la pueda salvarle su vida de Carmelita.

Podemos identificar otro nivel de producción de textos en los que hay mayor adecuación a la consigna. Se trata de textos en los que hay diálogos bastante bien escritos aunque no hay un tema definido y se introduce la frase clave de manera forzada, casi descontextualizada, en el afán de seguir con las instrucciones.

## MUESTRA 8

## Transcripción

Eduardo: No tengo recursos para pagar el Hospital  
 Ahora está interna. Esta en emergencias  
 Felipe: Qué pena. ¿Quieres que te ayude?  
 Eduardo: No gracias.  
 Es que quiero trabajar y ganarme con el sudor de mi frente.

Eduardo: No tengo recursos para pagar el Hospital  
 Eduardo: Ahora está interna. Esta en emergencias  
 Felipe: Qué pena. ¿Quieres que te ayude?  
 Eduardo: No gracias  
 Felipe: Es que quiero trabajar y ganarme con el sudor de mi frente  
 Felipe: Pero esto es a Todo un Tiempo y Responsabilidad.  
 Eduardo: Es que tú crees que es facil como tu no tienes hijo por eso hablas así.

Felipe: Pero esto sera a "Todo su tiempo y Responsabilidad".

Eduardo: Es que tú crees que es facil como tu no tienes hijo por eso hablas así.

### MUESTRA 9

A continuación presentamos algunos ejemplos en los que los alumnos, además de haber logrado escribir diálogos, han usado diferentes estrategias para introducir la frase “Todo a su tiempo y con responsabilidad”, aunque no como un tema, sino como parte de una conversación o como moraleja de otro tema. En estos casos es que se puede apreciar creatividad o ingenio en los alumnos. He aquí un primer ejemplo:

#### Transcripción

Jose.- Hola ¿cómo estas Carlos?  
 Carlos.- Bien Jose

Jose.- Hola ¿cómo estas Carlos?  
 Carlos.- Bien Jose  
 Jose.- hiciste la tarea a su tiempo y con responsabilidad.  
 Carlos.- Si hice toda la tarea y muy bien  
 Jose.- ojala todos los compañeros puedan ser muy responsables.  
 Carlos.- Si yo también digo eso.  
 Jose.- algunos compañeros no piensan en el futuro

Jose.- hiciste la tarea a su tiempo y con responsabilidad  
 Carlos.- Sí hice toda la tarea y muy bien  
 Jose.- ojala todos los compañeros puedan ser muy responsables

El tema es las tareas escolares, pero la expresión se emplea como una frase coloquial simplemente, al inicio del texto, con lo cual, el alumno cumple prontamente con lo que se le pide en la consigna.

### MUESTRA 10

El siguiente caso es un ejemplo de uso de la frase clave como una moraleja, apropiada para la historia que se cuenta. El tema, fácil de deducir, es el de la irresponsabilidad en las relaciones sexuales de los jóvenes, de allí que basta el final de la historia para ejemplificar la intención de adecuación a la consigna.

#### Transcripción

Pasados unos 10 meses la criatura ya había nacido.

Pasados unos 10 meses la criatura ya había nacido.  
 Nolberto.- el Wildercito tuvo que pasar de la juventud a la adultez de un solo salto ahora tiene un hijo.  
 Oliver.- Sí, es lo cierto, mi hermano cometió un gran error pero tuvo suerte de que el niño naciera normal y sin complicaciones pero pobre de mi hermanito.  
 Nolberto.- bueno a veces esa es la lección para todos y nos enseña que debemos hacer todo en su tiempo y con responsabilidad.

Nolberto.- Wildercito tuvo que pasar de la adolescencia a la adultez de un solo salto ahora tiene un hijo.  
 Oliver.- Sí, es lo cierto, mi hermano cometió un gran error pero tuvo suerte de que el niño

naciera normal, sin complicaciones pero pobre de mi hermanito.  
 Nolberto.- bueno Oliver esa una lección para todos y nos enseña que debemos hacer todo en su tiempo y con responsabilidad.

## MUESTRA 11

En el ejemplo que sigue, a semejanza del anterior, el tema es el de las relaciones sexuales. El alumno inicia su escrito con la explicación del tema y los personajes. Sobre el tema escribe:

*“Esta obra trata sobre el momento preciso en que se debe tener hijos y cómo asumir las responsabilidades como padres.”*

Luego se inicia la escena teatral propiamente dicha, con el diálogo siguiente. En él, el alumno destaca la frase clave:

- María : ¡Buenos días hija?  
 - Abigail : ¡Buenos días mami? ¿cómo amaneció ud.?  
 - María : Muy bien.  
 - Abigail : Mami ayer en el colegio hablamos sobre las relaciones sexuales y nos dijeron que **todo debe ser en su debido tiempo y con mucha responsabilidad.**  
 - María : Por eso las chicas de ahora deben pensar bien lo que van a hacer antes de que den un paso en falso.

## Transcripción

-María: ¡Buenos días hija!  
 -Abigail: ¡Buenos días mami!  
 ¿cómo amaneció ud.?  
 -María: Muy bien  
 -Abigail: Mami ayer en el colegio  
 hablamos sobre las relaciones

sexuales y nos dijeron que **todo debe ser en su debido tiempo y con mucha responsabilidad.**  
 -María: Por eso las chicas de ahora deben pensar bien lo que van a hacer antes de que den un paso en falso.

Los últimos ejemplos dan evidencia de cómo los alumnos —al margen de los errores en el plano de la normativa (ortografía, puntuación)— presentan personajes, construyen diálogos y ponen la frase motivadora en boca de alguno de los personajes. El siguiente es un ejemplo de mayor conocimiento de un escrito teatral, por lo que el alumno incluye algunas acotaciones, entre paréntesis, como se estiliza, y dirigidas al actor de la escena:

## MUESTRA 12

## Transcripción

Juan: ¡Hola amorcito! ¿Cómo estás? (Todo intrigoso)  
 Abigail: Estoy bien (...)  
 Juan: ¡Bamos al Hotel?

- Juan : ¡Hola amorcito! ¿Cómo estás? (todo intrigoso)  
 - Abigail : ¡Hola! Estoy bien.  
 - Juan : ¡Bamos al hotel?

### MUESTRA 13

La elección de un tema para desarrollar y usar con propiedad la frase clave fue una dificultad que muchos no pudieron salvar. La mayor exigencia de la consigna fue demandar que los personajes argumentaran sus puntos de vista sobre el tema planteado; por tal razón, fueron escasos los escritos en los que encontramos las argumentaciones que se esperaban. A pesar de ello, el último ejemplo que ofrecemos es una muestra del nivel más alto logrado en la producción de una escena teatral como la que pedía la consigna. Observamos que el alumno que produjo el texto está familiarizado con las normas para escribir una escena teatral, aunque persistan los errores de ortografía. El escrito tiene un título, ambientación de la escena, personajes, introduce acotaciones pertinentes y la adecuada elaboración de diálogos. En suma, podemos decir que, en términos formales, el alumno cumplió con la consigna.

"El Debate"

*(Los alumnos estaban sentados he ingreso la profesora)*

Profesora: ¡Alumnos! ¡Buenos días!

Alumnos: ¡ Buenos días profesora!

Profesora: Hoy día vamos a hablar (coge la tiza y escribe en la pizarra) del SIDA

*(Un alumno hace chacota hasta que la profesora empieza a hablar)*

Profesora: ¡Silencio! ¿tienen alguna idea sobre el tema?

*(Un alumno levanta la mano)*

#### Transcripción

**"El Debate"**

*(los alumnos estaban sentados he ingreso la profesora)*

Profesora: Alumnos ¡Buenos Días!

Alumnos: ¡Buenos días profesora!

Profesora: Hoy día vamos a hablar (coge la tiza y escribe en la pizarra) del SIDA

*(Los alumnos hacen chacota hasta que la profesora empieza*

*a hablar).*

Profesora: ¡Silencio! ¿tienen alguna idea sobre el tema? (...)

El escrito continúa con sucesivas intervenciones de los alumnos sobre el tema, en las que se reproducen contenidos frecuentes en torno de él, hasta que encontramos una acotación final que sirve para introducir la frase clave, en boca de un alumno que no se identifica, es decir, no se lo presenta como un personaje. Leamos:

### MUESTRA 14

#### Transcripción

*(Entre tantas ideas, se oye una que tiene mucha razón)*  
*Hacer todo a su tiempo y con responsabilidad.*

*(Entre tantas ideas se oye una que tiene mucha razón)*

*Hacer todo a su tiempo y con responsabilidad*

Esto nos demuestra, indirectamente, que la obligación de usar la

frase ha llevado al autor a reproducir una situación por la que han pasado al recibir charlas en relación al

peligro de contraer SIDA. Así el tema resulta poco personal y pierde originalidad, como ya observáramos.

### 3. COMENTARIO FINAL

Aunque las muestras presentadas son bastante elocuentes en lo que concierne a las dificultades de los alumnos para producir textos, reiteramos nuestras observaciones con respecto a la complejidad de la consigna y al tipo de texto seleccionado para la prueba. A este respecto, los docentes deben ejercitarse en la elaboración de consignas o indicaciones que den a sus alumnos, oralmente y por escrito, para la producción de textos. Así mismo, dependiendo de las condiciones en las que labore, en cuanto a disponibilidad de textos en el aula o en biblioteca, tiempo efectivo de clases, número de alumnos por sección, etc., los profesores identificarán los tipos de textos que todos los alumnos deben poder redactar. Entre ellos deben considerar no solamente los de tipo funcional, instrumental, sino tam-

bién aquellos más bien orientados a dar cauce a la fantasía para deleite de los posibles lectores.

Si bien la consigna pudo ser mejor y aquí no se presentan resultados generalizables a la población estudiantil, llama la atención que algunos de los estudiantes cuyos textos se han presentado hayan llegado al quinto de secundaria.

¿Estas producciones son aceptables para algunos de nuestros docentes? ¿Los mismos docentes presentan dificultades similares a las observadas en los estudiantes? Es un hecho que hay mucho que investigar en lo que concierne al desarrollo de competencias en castellano oral y escrito, particularmente por el carácter plurilingüe del país y por nuestra estratificación social, lo cual se evidencia en las diferentes variedades de castellano que surgen no solamente entre los hablantes bilingües en una lengua indígena y cas-

tellano, sino también entre la población de sectores populares.

Sugerimos que los docentes sean exigentes en la evaluación de sus estudiantes, y utilicen analíticamente criterios como adecuación a la consigna, estructura del texto, contenido y creatividad del mismo, manejo de la lengua, vocabulario y uso de la norma escrita. Deben proporcionar, además, modelos adecuados de producción escrita. Lamentablemente, muchos de los textos fácilmente disponibles (periódicos y revistas), presentan errores gruesos en los criterios recién mencionados. Como se dijo al inicio, la competencia en producir textos escritos es muy difícil de adquirir, pero es, al mismo tiempo, de gran importancia en cualquier área en la que se vaya a desarrollar el estudiante, quien pronto dejará la secundaria para ejercer una ocupación o iniciar una formación profesional.

---

### NOTAS

1. CRECER: Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento.
2. Boletín UMC 12 :Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998. Producción de textos en cuarto grado de primaria.  
Boletín UMC 15: Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998. Producción de textos en sexto grado de primaria.





*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

*Boletines dedicados a analizar los ítemes de las pruebas de secundaria:*

**BOLETÍN UMC 16**

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998  
Resultados de matemática en cuarto grado de secundaria

**BOLETÍN UMC 17**

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

**BOLETÍN UMC 18**

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998  
Resultados de matemática en quinto grado de secundaria

**BOLETÍN UMC 19**

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998  
Resultados de comunicación en quinto grado de secundaria

**BOLETÍN UMC 20**

Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998  
Producción de textos en quinto grado de secundaria

# 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)  
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)  
Alberto Torreblanca  
(especialista en análisis de datos)  
José Rodríguez  
(jefe de la UMC)

El responsable de la elaboración de la prueba nacional de lenguaje de quinto grado de educación secundaria fue David Sifuentes.

El Ministerio agradece y alienta la difusión de este informe, cuyo contenido puede ser reproducido citando la fuente. Escríbanos a: Unidad de Medición de Calidad Educativa, Ministerio de Educación, calle Van de Velde 160, San Borja, Lima 41; o a [medicion@minedu.gob.pe](mailto:medicion@minedu.gob.pe)

Visítenos en la página web <http://www.minedu.gob.pe/mediciondelacalidad> y elija *Boletines Informativos UMC* donde podrá encontrar este documento y anteriores boletines.