



Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998

Resultados de comunicación en cuarto grado de secundaria

SUMARIO

1/ Presentación	1
2/ Análisis de los ítemes	4
Comprensión de lectura: Textos Literarios	5
Análisis de imágenes o la comprensión de lectura de textos visuales	9
Nociones gramaticales y reflexión sobre la lengua, su funcionamiento y sus reglas	11
3/ Conclusiones	18
Anexos	19

BoletínUMC

Nº 17

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.

Hecho el Depósito Legal: 2001-1842

Lima, enero de 2002

1. PRESENTACIÓN

El presente boletín de análisis de preguntas de la prueba CRECER¹ 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) con el objetivo de complementar la información del boletín CRECER 5/6, en el que se presentaron los resultados globales de la evaluación realizada en matemática y comunicación. En el presente boletín se incluyen las tasas de acierto de las preguntas o ítemes de comunicación en cuarto grado de secundaria por departamento, género y gestión (estatal y no estatal). 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 los boletines UMC 10 al 15 se presentó el análisis de ítemes de lógico-matemática y comunicación integral para estudiantes de cuarto y sexto grados de primaria. En boletines complementarios se presentan los resultados de comunicación en quinto grado de secundaria, de matemática en cuarto y quinto grados de secundaria y producción de textos en quinto grado de secundaria.

En este boletín se expone el análisis de 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.

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 se han incluido en la evaluación que realizó la UMC en noviembre del año pasado².

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 de aula depende, en gran medida, de las elecciones de cada docente, hechas sobre la base de las necesidades 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 en cada pregunta en particular. Esperamos que este documento, como los anteriores, lo ayude a reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Los ítemes que presentamos no están exentos de cuestionamientos. Al analizar los resultados de cada pregunta a menudo los especialistas han encontrado que el resultado se podría deber a problemas de aprendizaje de los estudiantes, pero también a deficiencias en la formulación de las preguntas. Se debe tomar en cuenta que la de 1998 fue la primera evaluación nacional en secundaria. Esta experiencia ha dejado muchas lecciones tanto en cuanto a los resultados, como en cuanto a la formulación de las preguntas. A pesar de las deficiencias mencionadas, se decidió publicar los resultados porque pensamos que es preferible difundir información, aunque imperfecta, señalando sus limitaciones, que guardarla hasta que pruebas y resultados sean impecables. Por todo lo anterior, nos gustaría que los ítemes de la prueba de 1998 fueran analizados por el lector de manera crítica.

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 en-

tre 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, razón por la cual muchos países no incluyen la evaluación de contenidos afectivos y conductuales cuando hacen evaluaciones a escala nacional. La UMC incluyó la evaluación de actitudes ligadas al currículo en la prueba de noviembre de 2001.

Por otro lado, el nuevo diseño curricular 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 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, 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. De todos modos, para acortar la brecha que siempre existirá entre la evaluación a escala nacional y la evaluación que realiza el docente en el aula, 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 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. 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. Como se dijo antes, en el boletín CRECER 5/6 se presentan los resultados generales de esta evaluación y otra 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 grupos 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 ver 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 ítemes presentados en el boletín en todos los departamentos, por tipo de gestión (estatal y no estatal) y por género de los estudiantes. 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 grandes aspectos del currículo para facilitar la lectura y el análisis. No pretendemos con ello decir que la evaluación que se ha realizado de cada uno de los aspectos presentados o de las competencias del currículo sea exhaustiva.

Se ha seleccionado un poco menos de la mitad de los ítemes administrados en 1998 para ser presentados en este informe³. Los criterios utilizados para seleccionar los ítemes han sido principalmente: reflejar el rendimiento de los estudiantes en todos los aspectos curriculares evaluados; ilustrar al lector sobre el rango de rendimiento de los estudiantes (para este fin se han seleccionado ítemes con rendimientos 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 cen-

tros 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. Posteriormente, en noviembre de 2001, la UMC aplicó una evaluación que incluyó a 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 la introducción que aquí se presenta le sigue una extensa sección con el análisis de los ítemes propiamente. Esta sección empieza con unas breves precisiones conceptuales relativas al área curricular objeto de análisis. Luego se presenta un análisis para cada ítem organizado en los grandes aspectos curriculares considerados en la prueba.

Al final del boletín se presentan tres anexos. En el primero figuran los porcentajes de acierto para 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 esos centros educativos. En el último anexo del boletín se incluye una copia de los ítems analizados en el cuerpo del boletín, 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 privados).

2. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMES

En el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP, correspondió a la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, a través del proyecto CRECER, iniciar la evaluación de los aprendizajes en dos áreas claves del currículo, comunicación Integral y matemática, tanto en escuelas primarias como en una muestra de colegios secundarios, a escala nacional. Así como se han dado a conocer los resultados y el análisis de ítems de las pruebas nacionales CRECER aplicadas en el nivel primaria, es ahora momento de ofrecer una información similar sobre las pruebas tomadas a alumnos de cuarto grado de secundaria en el área de lenguaje o comunicación.

Antes de presentar el análisis de ítems, es necesario hacer algunas observaciones con respecto a los programas curriculares del nivel secundaria en la última década. La educación primaria, a partir de 1995, inició un proceso de modernización o reforma a escala nacional. En este contexto de cambio, la secundaria como mencionamos líneas arriba, ha venido experimentando

una propuesta curricular para el nivel en un conjunto de colegios pilotos que hasta el año 2001 llegaron a 408. Como resultado de dicha experimentación, este año 2002 se ha lanzado el *Diseño curricular básico de la nueva secundaria*, que se irá generalizando gradualmente a partir del presente año. Por lo tanto, el año en que se tomaron las pruebas CRECER, 1998, los colegios seleccionados trabajaban con los programas no reformados para el cuarto grado de secundaria, como el *Programa curricular de lenguaje y literatura* aprobado en 1992, el cual se organiza en torno de objetivos y contenidos que se agrupan en cinco áreas: leer, escribir, gramática, análisis de imágenes y literatura peruana. Ejemplos de algunos de los contenidos son conocimientos sobre gramática, como: “Clasificación morfosintáctica de las palabras”, “Diferenciación de los verbos...”; sobre literatura: el *costumbrismo*, el *romanticismo*, el *realismo*, etc.; sobre habilidades referidas a la lengua escrita, “Análisis de la estructura del texto”; “Redacción de narraciones y diálogos”; y al lenguaje de las imágenes, “Análisis de texto ilustrado de tipo publicitario”, etc.⁴

La propuesta curricular de secundaria, desde el inicio de la experimentación hasta el actual *Diseño curricular básico de la nueva secundaria* ha considerado el área de comunicación que se adscribe al concepto de competencia comunicativa, “entendida como la capacidad de comprender y producir una diversidad de textos que respondan a distintas intenciones y situaciones comunicativas”⁵. En coherencia, adoptan el enfoque comunicativo y acogen los aportes de la lingüística textual y la pragmática como los nuevos programas de educación primaria. En su presentación, los programas de comunicación se organizan en torno de un nuevo concepto de contenido de aprendizaje, el cual distingue contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, y cuatro componentes: comunicación oral (ausente en los programas anteriores), comunicación escrita, literatura y comunicación audiovisual.

La diferencia sustancial en la concepción de uno y otro programa implica, además, diferentes aproximaciones

metodológicas a la enseñanza de lengua. Es por esto que el *Diseño curricular básico de la nueva secundaria* reclama la comprensión de un nuevo enfoque y la utilización de recursos didácticos que consoliden procesos de producción, comprensión y reflexión con un énfasis que no se le daba en los programas anteriores.

Cabe agregar, también, que los docentes que han venido aplicando la propuesta experimental así como, a partir del presente año, el currículo de la nueva secundaria, reciben capacitación a través del PLANCAD (Plan Nacional de Capacitación Docente). Los profesores que aún trabajan con los programas de 1992 no recibieron capacitación alguna para desarrollar áreas novedosas para muchos de ellos, como la de análisis de imágenes, cuyo objetivo es “Interpretar signos, símbolos, dibujos, fotografías y carteles y analizar programas de televisión y películas”⁶. Es de esperar que, a partir de este año, con la generalización gradual del nuevo currículo, la capacitación habilite a los docentes para trabajar con sus alumnos contenidos tan sofisticados como “El lenguaje de la imagen: Encuadre, planos, ángulos, movimientos, color, fotografía, iluminación”⁷.

Indudablemente, los resultados de las pruebas aplicadas en 1998 deben ser juzgados en el marco del *Programa curricular de lenguaje y literatura* para el cuarto de secundaria; sin embargo, para ser consistentes con el lenguaje empleado en informes anteriores sobre las pruebas CRECER, usaremos términos referidos a competencias, como la comprensión de lectura y la reflexión sobre la lengua, pues ellas son las que se busca evaluar con determinados ítems. Por otra parte, el currículo de la nueva secundaria mantiene como concepto clave el de competencia comunicativa y también el enfoque comunicativo, tal como se planteó desde el inicio de la experimentación. Por lo tanto, es importante conocer, aun parcialmente, los logros y vacíos en el desarrollo de esa competencia que se observan en alumnos que están próximos a culminar sus estudios de secundaria, para muchos, su nivel más alto de educación escolarizada. La importancia de evaluar algunas de las competencias lingüísticas, como se

menciona en anteriores informes, se relaciona con la función del lenguaje como el instrumento más valioso para el desarrollo cognitivo y afectivo. Por esta razón, al margen de que los egresados de la secundaria opten y logren su inserción en alguna institución de educación superior, la educación básica debe garantizarles un desarrollo tal de competencias comunicativas que les permita desenvolverse eficazmente en una diversidad de situaciones comunicativas, orales, escritas y audiovisuales, y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

La prueba de lenguaje y literatura para cuarto grado de secundaria que nos ocupa consta de dos partes, la primera compuesta por 40 ítems de respuesta múltiple y otra de respuesta abierta destinada a eva-

luar la producción de textos escritos. El presente informe se concentra en el análisis de diez ítems seleccionados de la primera parte: los ítems 14, 15 y 17 que miden la comprensión de un texto literario; 22, 23, 26, 33, 37 y 39 referidos a gramática y riqueza y manejo de vocabulario (llamado también razonamiento verbal) y un ítem, el 31, que evalúa la habilidad para analizar imágenes.

A semejanza de los informes sobre la evaluación en primaria, el análisis de los ítems incluye la presentación del **ítem**, seguido de los **resultados** obtenidos a escala nacional, en porcentajes, y la especificación sobre **qué se evaluó**, en términos de las habilidades. El análisis en sí se inicia con la explicación de la **opción correcta**, por qué es la

que debió elegirse, para luego presentar el **análisis de los distractores**, esto es, de las opciones que podían atraer al alumno pero que debieron ser descartadas por ser incorrectas. Finalmente, se ofrece un **comentario** sobre la dificultad encontrada en la solución del ítem, reportando los porcentajes alcanzados por los distractores, las respuestas erradas. La intención de esta última sección es compartir con los docentes nuestras impresiones sobre lo que indujo a los alumnos a acertar o a errar en su selección de respuestas. Paralelamente, es una invitación a reflexionar sobre cuáles deberían ser las capacidades de comunicación que nuestros alumnos deben haber desarrollado en un nivel óptimo, o cercano al óptimo, al terminar su educación secundaria.

COMPRESIÓN DE LECTURA: TEXTOS LITERARIOS

El objetivo del área *Leer* en el Programa de lengua y literatura con el que estudian los alumnos de cuarto de secundaria es “Comprender el significado de textos no literarios”. Pero es indudable que la comprensión lectora debe también ejercitarse con textos literarios, si no,

podría lograrse el objetivo descrito para el área *Literatura peruana*, “Lee obras de autores representativos de la literatura peruana (...) analizando su estructura e identificando el mensaje que el autor quiere expresar”. Por esta razón, en la prueba aplicada encontramos dos textos li-

terarios que sirven para evaluar la comprensión de lectura. De ellos se ha seleccionado uno de los poemas más conocidos de José Santos Chocano, *Blasón*, incluido en la gran mayoría de los textos de uso en los colegios secundarios y que seguidamente leeremos.

Lee atentamente el siguiente texto y luego responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

Soy el cantor de América autóctono y salvaje:
mi lira tiene un alma, mi canto un ideal.
Mi verso no se mece colgado de un ramaje
con un vaivén pausado de hamaca tropical...

Cuando me siento Inca, le rindo vasallaje
al Sol, que me da el cetro de su poder real;
cuando me siento hispano y evoco el Coloniaje,
parecen mis estrofas trompetas de cristal.

Mi fantasía viene de un abolengo moro:
los Andes son de plata, pero el León de oro;
y las dos castas fundo con épico fragor.
La sangre es española e incaico es el latido;
iy de no ser Poeta, quizás yo hubiera sido
un blanco Aventurero o un indio Emperador!

(José Santos Chocano)

De los seis ítems elaborados en torno del poema, uno explora el conocimiento para identificar el género del texto; los otros cinco se orientan a conocer la habilidad para comprender el texto, como se su-

giere en el programa mencionado, y están más en concordancia con el enfoque del nuevo programa en experimentación. No se indaga sobre los posibles conocimientos de los alumnos sobre el autor y su ubica-

ción dentro de un determinado contexto cultural o corriente literaria. Para el presente informe se han seleccionado tres de los seis ítems sobre comprensión de lectura del poema, que pasamos a analizar.

ÍTEM N° 14

Qué se evaluó

La habilidad para identificar un tipo de texto incluyéndolo en una de las categorías de género estudiadas.

Análisis de la opción correcta

Este soneto de Chocano es fácilmente reconocible como un poema, incluso por su forma. La dificultad del ítem radica en recordar y establecer la correlación entre el concepto de poesía y el concepto de lírica. Se puede decir que los alumnos que acertaron con la respuesta tenían un adecuado dominio de la terminología referida a los géneros literarios.

Análisis de los distractores

- Se debe mencionar que los nombres de los géneros empleados en los distractores son diferentes de los usados corrientemente en las clases. Así, por ejemplo, en A se usa “*novelístico*” en lugar de “*narrativo*”, lo que podría haber generado cierta confusión entre los alumnos. Sin embargo, no es difícil relacionar “*novelístico*” con *novela* y, definitivamente, el texto, solamente con su estructura, se descarta como perteneciente a ese género.
- La opción C actúa como distractor porque el contenido del poema puede interpretarse como dramático, pero el ítem apunta a identificar el género literario que, en este caso, es el lírico.
- La opción D presenta un término nada usual al hablar de géneros literarios, “*ensayístico*”, aunque puede relacionarse con *ensayo*, un tipo de texto poco conocido por alumnos de secundaria en general. Elegir esta opción significa apartarse totalmente de la opción correcta. Los alumnos que la eligieron probablemente desconozcan su significado.

Ítem N° 14

¿A qué género pertenece el texto leído?

A) Novelístico
 B) Lírico
 C) Dramático
 D) Ensayístico

Resultados: A) 7% B) 65% C) 14% D) 9% Omitidos) 5 %

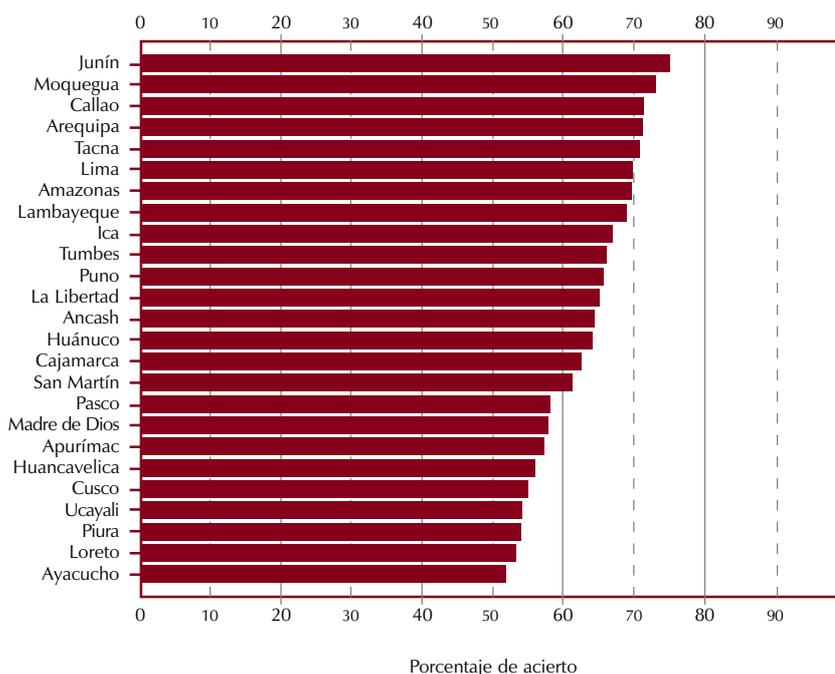
Comentarios

En general, es probable que los alumnos estén poco familiarizados con la distinción de géneros, puesto que este es un tema que se desarrolla en años anteriores y que no necesariamente se refuerza en cuarto año de secundaria. La mayoría de los alumnos, el 65%, ubicó al texto poético dentro del género lírico, lo que indica, en general y a escala nacional, un adecuado conocimiento de los géneros literarios tradicionales. Sin embargo, y a pesar de la claridad de la pregunta, un considerable 35%, más de la tercera parte de los alumnos evaluados, no pudo diferenciar los géneros literarios. Esta noción, el género al que pertenece un determinado tex-

to, es de gran ayuda para iniciar el análisis del mismo, de allí que hagamos notar su importancia. Una de las primeras preguntas para el análisis de textos nuevos es, sin duda, ¿a qué género pertenece? La habilidad para poder identificarlo sin mayor dificultad debe desarrollarse y reforzarse en las clases.

Es interesante observar el 14% que seleccionó la opción C “*dramático*”, probablemente porque se captó el tono del poema, lo cual revela haber entendido el texto, pero desconocer lo que son los géneros literarios. De allí la necesidad de contar con material en el aula y en las bibliotecas para familiarizar a los alumnos con los diferentes tipos de textos de todos los géneros.

Resultados del ítem N° 14 por departamentos



ÍTEM Nº 15**Qué se evaluó**

La habilidad para encontrar una frase que sintetice apropiadamente el sentido general del texto.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que acertaron lograron encontrar la frase que expresa el sentido general del soneto, “*La unión de dos culturas*”. Esta es la idea principal y no está explícita, debe ser deducida de la lectura. Es posible que los alumnos hayan tenido un conocimiento previo del poema en clase; en este caso, la habilidad evaluada es también recordar el tema principal de ese texto, que es la admiración del poeta ante la cultura incaica y la española.

Análisis de los distractores

- Los alumnos que optaron por la opción A interpretaron, como el resumen del poema, una idea presente en él, aunque secundaria. Faltó aquí la habilidad para discriminar la importancia o jerarquía de las ideas.
- La opción C podría considerarse como la que expresa el sentido contrario a la interpretación del texto, puesto que en ninguna parte del mismo se menciona una lucha o enfrentamiento. Optar por esta alternativa implica entonces un desconocimiento del poema y, además, una lectura errada de este. De otro lado, elegir este distractor puede reflejar que los alumnos están apelando a su conocimiento sobre la historia del Perú, más que a su interpretación del poema.
- Los términos “*conquista*” e “*incanato*” se presentan de manera alternada en el poema y pueden dar lugar a una interpretación que, si bien es extratextual, corresponde a los conocimientos históricos de los estudiantes. Los alumnos que optan por la alternativa D no se detienen a leer atentamente el poema y probablemente marcan una frase que les parece correcta por ser, históricamente, verdadera: “*La conquista del incanato*”.

Ítem Nº 15

¿Cuál es la frase que resume mejor el poema?

- A) El poder del imperio español
 B) La unión de dos culturas
 C) El enfrentamiento de dos culturas
 D) La conquista del incanato

Resultados: A) 16% B) **58%** C) 10% D) 13% Omitidos) 3%

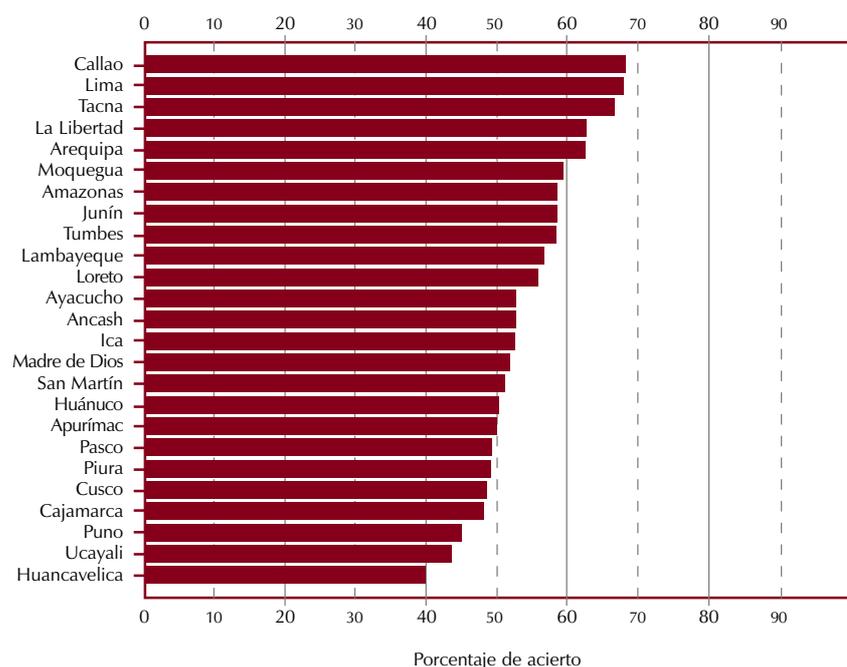
Comentarios

El poema *Blasón* de Chocano es uno de los textos literarios que se estudian frecuentemente en este grado, por lo que se podría esperar que los alumnos lo reconocieran y recordaran sus características. Sin embargo, este ítem presenta un nivel de dificultad considerable: no solo se trataba de interpretar correctamente el poema (en el caso de que el alumno no lo conociera), sino de descartar respuestas que son parcialmente correctas. Habría que considerar, también, la dificultad para comprender el vocabulario poco usual del poeta, como las palabras “*vasallaje*”, “*abolengo moro*”, “*épico fragor*”. De allí que solamente el 58% eligiera la opción correc-

ta; el 39% de los alumnos optó por los distractores.

Si sumamos los porcentajes de los alumnos que marcaron C y D, veremos que el 23% de estudiantes evaluados seleccionó respuestas que estaban muy alejadas de una interpretación correcta de la lectura. Este es el resultado que debe llevar a reflexionar sobre la necesidad de insistir en fomentar la lectura en el aula. Además, al realizar los ejercicios de comprensión de textos es recomendable llevar a los alumnos a discriminar las ideas principales de las secundarias; esta es una práctica necesaria que contribuye a analizar y comprender mejor todo tipo de textos.

Resultados del ítem Nº 15 por departamentos



ÍTEM N° 17

Qué se evaluó

La habilidad para encontrar información puntual en un texto poético.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que acertaron relejeron el texto y encontraron la relación significativa entre la primera y la cuarta estrofa del poema. Descubrieron, por lo tanto, que *“el cantor de América”* era el poeta que, de no haberlo sido, en la cuarta estrofa expresa que se habría convertido en *“aventurero”* o *“Emperador”*.

Análisis de los distractores

- Los alumnos probablemente marcaron la opción A porque presenta de entrada una declaración explícita sobre la profesión del autor: *“Soy el cantor de América”*. Quizás en una lectura apresurada de la pregunta hayan confundido la palabra *“replantea”* con *“plantea”*.
- El distractor B, es decir, la segunda estrofa, presenta expresiones como *“me siento Inca”*, *“me siento Hispano”*, que podrían haber sido consideradas como vocaciones, lo que puede haberlos llevado a marcar esta respuesta.

Ítem N° 17

¿ En qué estrofa el autor replantea su vocación?

A) Primera estrofa
 B) Segunda estrofa
 C) Tercera estrofa
 D) Cuarta estrofa

Resultados: A) 28% B) 13% C) 5% **D) 52%** Omitidos) 2 %

- Los alumnos que marcaron C no interpretaron correctamente el poema ni entendieron la pregunta, puesto que la tercera estrofa carece de referencias a la vocación del autor.

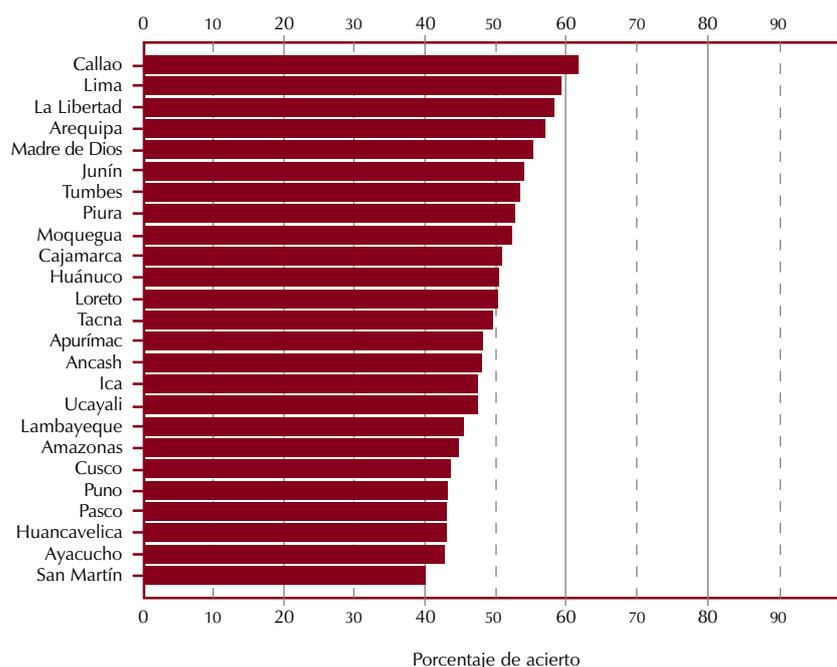
Comentarios

El ítem exigía que el alumno leyese con cuidado la pregunta y relejese el poema para buscar la respuesta adecuada; es posible, sin embargo, que esto no haya ocurrido, de allí que apenas un poco más de la mitad de los alumnos evaluados, el 52%, eligiera la alternativa correcta D. El alumno puede haber leído solo el primer verso y, al encontrar allí una respuesta aceptable *“Soy el cantor..”*, marcó sin seguir leyendo. Esto explicaría el 28% de alumnos que escogieron como respuesta correcta la opción A.

La formulación de la pregunta presenta problemas para el alumno que responde la prueba. El primero es la palabra *“replantea”*, ya que implica la búsqueda de una doble información: ¿dónde la plantea y dónde la vuelve a plantear? Pensamos que la dificultad de la pregunta ha llevado a resultados no totalmente satisfactorios, incluso puede haber inducido a marcar al azar. La claridad en la formulación de los ítems es una ayuda para que el profesor pueda evaluar adecuadamente a sus alumnos.

De otro lado, cabe preguntarse cuánta poesía se lee y se analiza en las clases de secundaria. Quizás se haya desarrollado el gusto por la memorización y el recitado de poemas, pero no la capacidad de leerlos comprensivamente para disfrutar aun más de ellos.

Resultados del ítem N° 17 por departamentos



ANÁLISIS DE IMÁGENES O LA COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS VISUALES

La conciencia de vivir en sociedades en las que crece la importancia y necesidad de saber leer imágenes llevó a los diseñadores de los programas curriculares de la década pasada a incluir el análisis de imágenes como área en los programas de secundaria. Al momento de la prueba, 1998, el área debía haber sido trabajada por los docentes durante cinco o seis años, tiempo de vigencia de los programas desde su aprobación, 1992. No obstante saber que la mayoría de profesores

no debe haber recibido capacitación específica para desarrollar esta área, el tiempo transcurrido para ir ganando experiencia en el tema era suficiente como para incorporar en la prueba ítemes que midieran la habilidad de los alumnos para leer un texto compuesto de imágenes. De otro lado, debemos recordar que el análisis de imágenes es el antecedente del componente sobre comunicación audiovisual en los programas en experimentación (o por experimentarse) que exige el desa-

rollo de capacidades más complejas aun para comprender y producir textos audiovisuales, por lo tanto, es necesario conocer qué se ha logrado hasta el momento en este campo.

La prueba de lenguaje y literatura para cuarto de secundaria incluye cuatro ítemes sobre lectura de imágenes, entre los que hemos escogido uno cuyos resultados pasamos a analizar.

En la evaluación realizada se presentó la siguiente imagen:

Observa atentamente la imagen y contesta las siguientes preguntas



ÍTEM Nº 31

Qué se evaluó

La habilidad para interpretar imágenes.

Análisis de la opción correcta

La elección de esta alternativa revela la habilidad de los alumnos para interpretar una escena como parte de un conjunto de imágenes relacionadas con comportamientos que se dan durante un sismo.

Análisis de los distractores

- Los alumnos que marcaron la opción A o la alternativa D hicieron una lectura doblemente errada de la escena 4. En primer lugar, leyeron la escena aislada, la sacaron de su contexto, un sismo. En segundo lugar, no la interpretaron adecuadamente, pues no hay ninguna señal que indique que se “está arreglando el radio”, o que “el hombre está sintonizando la radio”, como se lee en el ítem. El sostener el radio con las dos manos y acercarla al rostro bien puede ser señal de que se está escuchando la radio.
- Los que eligieron la opción B, aparentemente, leyeron las cuatro escenas como una serie relacionada con un sismo, pero las interpretaron como partes de una secuencia y erraron en el ordenamiento de la misma. No tiene mayor sentido iniciar la secuencia con alguien “escuchando la radio antes del sismo”.

Comentarios

El 56%, poco más de la mitad de los alumnos evaluados a escala nacional, demostró poder hacer una lectura adecuada de una serie de ilustraciones relacionadas con un tema, en este caso, un sismo. Es importante señalar que en los ítems anteriores para evaluar la lectura de las imágenes, se indica que se trata de ilustraciones en torno de un sismo, es decir, para los alumnos no puede haber duda de que ese es el marco de referencia.

Ítem Nº 31

En la escena 4, el hombre:

- A) está tratando de arreglar el radio.
- B) está escuchando la radio antes del sismo.
- C) se informa sobre las medidas de defensa civil.
- D) está sintonizando la radio.

Resultados: A) 3,5% B) 17,5% C) 56% D) 18,1% Omitidos) 4,9%

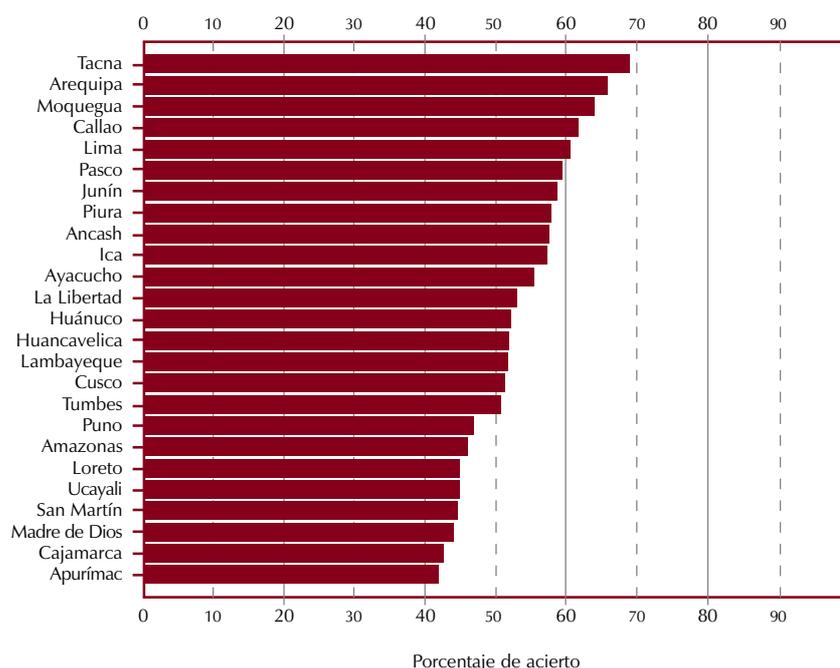
Si bien solamente un 3,5% estuvo bastante alejado de la interpretación correcta de las imágenes y eligió la alternativa A, el 17,5% optó por la alternativa B, evidenciando su dificultad para interpretar las imágenes en conjunto. Cabe, también, la posibilidad de una lectura apresurada en la que los alumnos no leyeron el final de la oración, “antes del sismo”, clave para descartar esa interpretación de la escena 4. Así mismo, el 18,1% centró su atención en una escena aislada del conjunto, por lo tanto, no advirtió el marco referencial que le da su sentido exacto y marcó la opción D. Esta lectura es similar a la de las personas que comprenden las ideas secundarias en un texto, pero no identifican las ideas principales.

En resumen, los resultados ponen de manifiesto las dificultades de los alumnos para interpretar imágenes,

tanto ilustraciones individuales —por no observar los detalles pertinentes para una justa interpretación— como ilustraciones que conforman una unidad temática, lo cual exige una lectura del conjunto como marco para la lectura de cada ilustración en particular.

La lectura de imágenes y de textos ícono-verbales —como se ha manifestado— es una de las novedades incluidas en los programas curriculares de la última década; sin embargo, resultados como el que hemos analizado ponen de manifiesto que se requiere más ejercicio en aula para desarrollar esta habilidad. Los docentes deben estar especialmente preparados para hacerlo y deben, además, contar con un bagaje muy variado de material gráfico para utilizarlo en prácticas regulares, no ocasionales, de lectura e interpretación de imágenes.

Resultados del ítem Nº 31 por departamentos



NOCIONES GRAMATICALES Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA, SU FUNCIONAMIENTO Y SUS REGLAS

La diferencia de enfoque entre el *Programa curricular de lengua y literatura* y el del área de comunicación del *Diseño curricular básico de la nueva secundaria* para el cuarto grado de secundaria se advierte claramente en la presentación y aproximación a los temas gramaticales, debido al enfoque asumido. En el programa curricular vigente, el objetivo del área de gramática es *“Adquirir nociones gramaticales básicas para mejorar la expresión y comprensión”*. La adquisición de nociones gramaticales puede derivar en prácticas de memorización de definiciones y de reglas; sin embargo, se deja en claro que el conocimiento gramatical debe ayudar a mejorar la expresión y comprensión, esto es, la comunicación. Este propósito de la enseñanza de gramática es correcto, siempre y cuando las prácticas de enseñanza de gramática conduzcan y se relacionen constantemente con

textos, orales y escritos, es decir, formas de comunicación.

Las referencias a temas gramaticales en el *Diseño curricular básico de la nueva secundaria* para cuarto grado son escasos y se encuentran entre los contenidos de aprendizaje de la competencia en comunicación escrita, como por ejemplo, *“El discurso. Característica del discurso escrito: progresión temática, cohesión y coherencia”*. Estos contenidos implican que, en los grados anteriores y en el presente, los alumnos deben tener oportunidades de construir textos manejando las relaciones de cohesión y coherencia.

La prueba de lenguaje y literatura aplicada en 1998 intenta explorar no solamente si los alumnos poseen nociones gramaticales básicas, sino también si son capaces de identificar incorrecciones de orden sintáctico, para lo cual deben simplemente aplicar las reglas gramati-

cales del castellano estándar, su *gramática en uso*, o traerlas a la conciencia para ver si se cumplen o no. En la prueba encontramos ocho ítems sobre gramática, entre los que se seleccionaron tres que inciden más en el buen uso que en la memorización de nociones y reglas.

En lo que respecta a vocabulario, la prueba también indaga sobre la habilidad de los alumnos para establecer relaciones entre los significados de las palabras, sea por sinonimia, oposición, forma, lo que se conoce como *razonamiento verbal*, así como sobre su conocimiento de nociones básicas de morfología. Entre los nueve ítems para evaluar vocabulario, se eligieron tres referidos a la identificación de antónimos, sinónimos y a familias de palabras, aspectos del léxico que son tratados desde la educación primaria. Veamos los resultados.

ÍTEM Nº 22

Qué se evaluó

La habilidad para reconocer la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo en una oración simple.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que seleccionaron esta opción fueron capaces de reconocer la falta de concordancia entre el sujeto, “*muchos barcos*”, que está en tercera persona del plural, y el verbo, “*vino*”, que está en tercera persona del singular. Para ello, los alumnos debieron identificar primeramente el sujeto y el predicado de la oración, que no aparecen en el orden convencional —sujeto – predicado—, lo cual les permitió reconocer claramente la falta de concordancia de número entre el núcleo del sujeto, “*barcos*”, y el núcleo del predicado, “*vino*”. La oración correcta debió ser: *Vinieron muchos barcos a socorrer a los naufragos*.

Análisis de los distractores

- Los que eligieron la opción B no analizaron debidamente la oración. Es probable que, por su ubicación al inicio de la oración, le hayan otorgado la función de sujeto al circunstancial “*por el camino*”, por tal razón, creyeron que el verbo debería estar en singular, *venía*, para concordar con “*camino*”, y no “*venían*”, como aparece en el ítem. En realidad, el sujeto de la oración es “*muchos excursionistas*”, que concuerda en número y persona con el verbo “*venían*”. La oración B es correcta.
- Los que seleccionaron la opción C tampoco analizaron la oración. Es probable que asociaran la usual expresión *les gusta*, con el verbo en singular, como la forma verbal que debía aparecer en la oración. Un análisis de la misma los hubiera llevado a reconocer que el sujeto del verbo *gustar* en ella es “*los dulces*”, por lo que el verbo conjugado en plural, “*gustan*”, es el correcto. La estructura profunda de la oración es, en verdad, *Los dulces gustan mucho a los niños*. La estructura superficial, es decir, la que se produce al hablar, es la de la alternativa C, “*A los niños les gustan mucho los dulces*”, que es correcta.

Ítem Nº 22

¿Qué oración presenta un error de concordancia?

A) Vino muchos barcos a socorrer a los naufragos.
 B) Por el camino venían muchos excursionistas.
 C) A los niños les gustan mucho los dulces.
 D) La hermosa residencia fue construida por el arquitecto.

Resultados: A) 62,3% B) 9,3% C) 9,3% D) 13,2% Omitidos) 5,9%

- En la elección de la opción D los alumnos tampoco hicieron el análisis adecuado, por el que hubieran descubierto que sujeto y predicado concuerdan pues los dos están en singular. El hecho de ser una oración en voz pasiva puede haberlos desorientado.

Comentarios

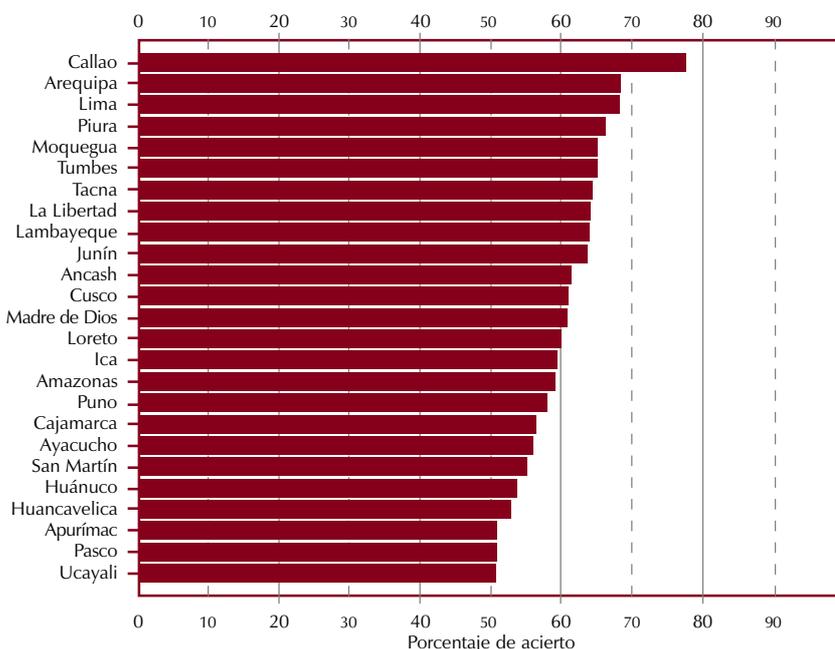
El ítem explora, indirectamente, el conocimiento gramatical de los alumnos, su capacidad de analizar una oración y las relaciones entre sus componentes (concordancia entre sujeto y predicado). Si son buenos usuarios de la lengua castellana, los alumnos pueden seleccionar la opción correcta sin recurrir a un análisis sintáctico. Este solo los ayudará a comprobar su intuición de hablantes del castellano. El 62,3% de respuestas correctas nos indica que, a escala nacional, los alumnos no se sienten del todo seguros sobre este aspecto clave de la gramática castellana, la concordan-

cia entre sujeto y predicado, en oraciones sencillas, como la que presenta el ítem. Un porcentaje cercano al 40% equivocó su elección.

En el caso de la alternativa C, las construcciones con el verbo *gustar* suelen ser un tanto difíciles para un hablante poco cuidadoso, por lo que se comprende el 9,3% que vieron en ella un error inexistente. Pero sí llama la atención el casi 6% de omisiones, así como el 13,2% que eligió la opción D, la oración pasiva, como incorrecta. Tal vez la poca familiaridad con oraciones en voz pasiva pudo llevar a los alumnos a elegirla como errada.

De otro lado, quizás el que se pidiera que seleccionaran la opción incorrecta y no la correcta, como es lo usual, pudo haber inducido a error, pero también demuestra la falta de atención en la lectura de instrucciones, hábito que debería haberse formado luego de diez años de escolaridad.

Resultados del ítem Nº 22 por departamentos



ÍTEM Nº 23

Qué se evaluó

La habilidad para reconocer una oración bien constituida entre otras en las que se transgreden diferentes reglas de construcción sintáctica.

Análisis de la opción correcta

La selección de esta alternativa demuestra que los alumnos pudieron identificar los errores en las otras opciones y reconocer la oración correcta, en la que se cumple la regla de concordancia de número entre el verbo conjugado “se anunciaron” y “medidas”, que es el núcleo del sujeto.

Análisis de los distractores

- Los alumnos que eligieron la opción A no advirtieron la falta de concordancia de género entre el sustantivo femenino “colocación” y el predicativo “prohibido”, que funciona como adjetivo y debió tener forma femenina también. La oración correcta era *La colocación de tranqueras quedó prohibida*.
- La elección de la opción C demuestra que no se reconoció la falla en el uso de los modos verbales en la oración del ítem. En la cláusula inicial debió emplearse el subjuntivo *podieran* y no el condicional “podrían”. La secuencia correcta de verbos en la oración es *Si pudieran, estudiarían más*. Es posible que la presencia de la conjunción condicional “si”, en una cláusula que introduce una condición para el cumplimiento de una posibilidad, haya confundido a los alumnos que aceptaron como correcto el empleo de la forma condicional “podrían”, en vez de *pudieran*.
- Los que marcaron la alternativa D no reconocieron el *dequeísmo* en la oración “*Dijeron de que vendrían tarde*”, que debió ser simplemente *Dijeron que vendrían tarde*. El objeto directo del verbo *decir* no requiere de la preposición *de*. La pregunta para identificar el objeto directo de *decir* es ¿qué + verbo?, en este

Ítem Nº 23

¿Qué oración está construida correctamente?

- A) La colocación de tranqueras quedó prohibido.
- B) Se anunciaron medidas de seguridad.
- C) Si podrían, estudiarían más.
- D) Dijeron de que vendrían tarde.

Resultados: A) 22% B) 45,6% C) 16,2% D) 9,8% Omitidos) 6,3%

caso, ¿qué dijeron? La respuesta a ella es *que vendrían tarde* y no “*de que vendrían tarde*”.

Comentarios

El porcentaje de aciertos para este ítem es bajo en el ámbito nacional, 45,6%, lo cual refleja la inseguridad de los alumnos con respecto a identificar las reglas del castellano estándar y, por tanto, sus propias debilidades como usuarios de esta lengua.

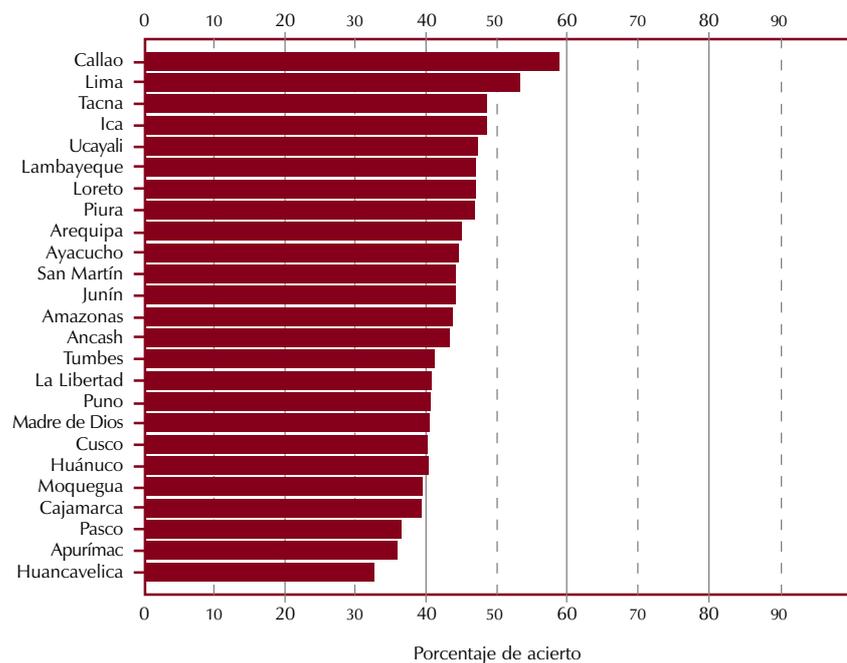
El 22% que eligió la opción A probablemente realizó una lectura apresurada de la instrucción y no advirtió que, a diferencia del ítem anterior, esta vez se pedía reconocer la construcción correcta, no la incorrecta. Pero es también posible que los alumnos que la eligieron no manejen bien las reglas de concordancia sustantivo-adjetivo, especialmente cuando no se presentan juntos en una oración. En este caso, el

uso extendido de la expresión *está prohibido* o simplemente *Prohibido ...*, en carteles y avisos, lleva a olvidar la necesidad de la concordancia en frases como las del ítem.

Teóricamente, la alternativa C era la más difícil de identificar como errada pues este es un uso bastante difundido en nuestro medio. El uso adecuado del subjuntivo y los condicionales requiere de práctica consciente y exposición a buenos modelos de lenguaje.

Es interesante observar que otro uso extendido entre los hablantes de cualquier variedad del castellano, el *dequeísmo*, sí fue detectado como errado por la mayoría, de ahí que solo el 9,8% seleccionara la alternativa D como correcta. Esto puede deberse a que el *dequeísmo* es un tema que se trata en las clases, por lo que los alumnos saben que su uso es incorrecto, aunque lo usen y lo escuchen con frecuencia.

Resultados del ítem Nº 23 por departamentos



ÍTEM N° 26

¿Qué se evaluó?

La habilidad para reconocer el buen uso del adverbio como modificador de un verbo, un adjetivo u otro adverbio.

Análisis de la opción correcta

La elección de esta alternativa demuestra que los alumnos la reconocieron como correcta porque el adverbio “donde” inicia y forma parte de la frase circunstancial de lugar “donde tú quieras”, que modifica al verbo “veremos”.

Análisis de los distractores

- Los que eligieron la opción A asumieron como correcta la frase “donde Manuel”, en la que el adverbio aparece modificando a un sustantivo, lo cual es incorrecto en la gramática normativa del castellano. La frase correcta debió ser *donde vive Manuel*, que cumple funciones de adverbio de lugar y modifica al verbo “iremos”.
- Los que marcaron la opción B y también la alternativa C, siguieron el mismo patrón de la alternativa A, es decir, consideran correcto que el adverbio “donde” modifique a los sustantivos “Ana” y “el joyero” en esas alternativas.

Ítem N° 26

¿En cuál de las siguientes oraciones el adverbio está usado correctamente?

A) El jueves iremos donde Manuel.
 B) Donde Ana será la fiesta.
 C) Juan comprará donde el joyero.
 D) Nos veremos donde tú quieras.

Resultados: A) 27,7% B) 9,5 C) 9,7% **D) 44,4%** Omitidos) 8,7%

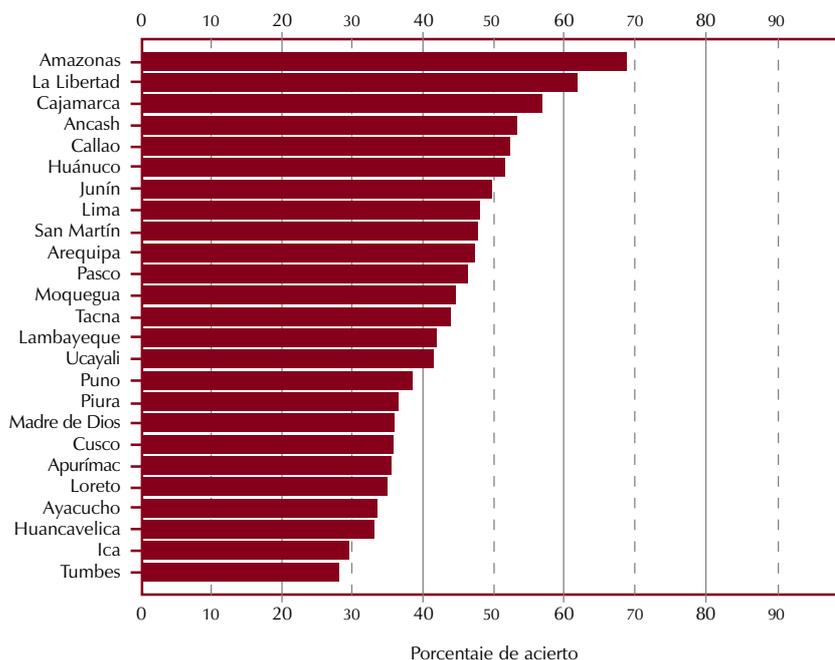
Comentarios

El porcentaje de aciertos en este ítem es bajo, 44,4%. Se debe señalar que expresiones como “donde Manuel”, “donde Ana”, “donde el joyero” y otras similares, son de uso coloquial muy frecuente y aceptado por los hispano hablantes de diferentes regiones y sectores sociales en el Perú. De ahí que, para identificar esos usos como errados, se requiere de un conocimiento gramatical explícito y un ejercicio constante de aplicación de las normas del castellano estándar que la educación formal y escolarizada está llamada a propiciar.

La alternativa A, “El jueves iremos donde Manuel”, presenta una forma de construcción sintáctica más frecuente que las de las opciones B y C, probable razón para haber sido elegida como correcta por el 27,7% de los alumnos evaluados, frente al 9,5% y 9,7% que marcaron B y C, respectivamente.

El porcentaje de omisiones es de 8,7%, dato que revela la inseguridad de los alumnos en su manejo del castellano estándar. Sumando los porcentajes de respuestas erradas y el de omisiones, un 55,6% de los alumnos no supo identificar un uso correcto de la lengua castellana entre expresiones que no se ajustan a la norma. Esta capacidad debería haberse desarrollado luego de cuatro años de educación secundaria. Una de las tareas de este nivel educativo es fomentar el buen uso del idioma español, en otros términos, la variedad estándar del mismo, tanto en el nivel oral como escrito. Debemos reconocer, sin embargo, la dificultad de los maestros para enfrentar el empleo extendido de formas incorrectas de hablar y escribir castellano, a las que estamos expuestos todos cotidianamente, y lograr el deseado uso correcto del idioma.

Resultados del ítem N° 26 por departamentos



ÍTEM Nº 33

¿Qué se evaluó?

Se midió la habilidad para relacionar palabras antónimas en analogías.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que marcaron esta opción vieron que era la única que contenía una relación de antonimia. Estos alumnos saben que “*belicoso*” significa ‘agresivo’, o ‘pleitista’ y, por lo tanto, su significado es opuesto a “*pacífico*”. Ellos realizaron la doble tarea que exige una analogía: encontrar primero la relación entre las palabras de la matriz —“*belicoso es a pacífico*”— y luego buscar la alternativa en la cual las palabras tengan entre sí una relación semejante: “*eficiente es a incapaz*”.

Análisis de los distractores

- El marcar las opciones A y B implica posiblemente el desconocimiento del significado de las palabras en la analogía matriz. La palabra “*belicoso*” no es quizás un término de uso familiar como “*pacífico*”. Dado que entre las palabras de los distractores A y B no hay relaciones de sinonimia ni de antonimia, los alumnos erraron al escogerlas pues solo se fijaron en que eran adjetivos calificativos.

Ítem Nº 33

Belicoso es a **pacífico** como:

- A) Conflictivo es a pesimista
- B) Sensato es a incrédulo
- C) Pícaro es a travieso
- D) Eficiente es a incapaz

Resultados: A) 11% B) 18% C) 24% **D) 33%** Omitidos) 12%

- El distractor C presenta palabras que se pueden considerar como sinónimos, “*pícaro*” y “*travieso*”. La relación entre estas palabras, que son más conocidas por los alumnos, puede haberlos llevado a deducir que los términos de la analogía matriz, cuyo significado no les es muy familiar, son también sinónimos, y optaron por esta respuesta.

porcentajes de las respuestas erradas; por ejemplo B que tuvo un 18%, o C un 24%. Los alumnos han mostrado así la inseguridad de su respuesta. A todo ello podemos agregar el 12% que no marcó ninguna opción, quizás por cansancio al responder las últimas preguntas de la prueba, o por la falta de familiaridad con los ejercicios de analogías.

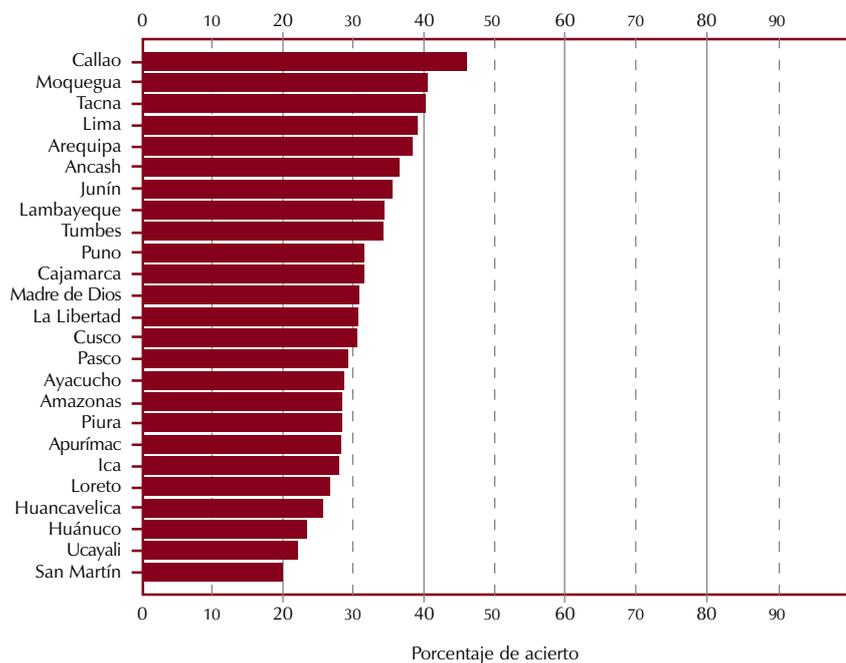
Investigaciones recientes están encontrando evidencias del empobrecimiento del léxico en los jóvenes, lo cual afecta su capacidad de expresión y de comprensión. Por lo tanto, la práctica del vocabulario en las aulas es muy necesaria. Se debe insistir en la lectura variada, en los ejercicios de campos semánticos y también en los juegos de palabras, que estimulan y enriquecen la lengua. Debe propiciarse, también, el uso del vocabulario nuevo en los textos que producen los alumnos.

Comentarios

Este ítem presenta tres niveles de dificultad: conocer las palabras, sus relaciones de significado (sinonimia, antonimia) y tener la práctica de encontrar o establecer la analogía, en un formato como el de la prueba. El bajo volumen de respuestas correctas (33%), es decir, solo la tercera parte de los alumnos evaluados, se explica por esto. El ítem tiene un alto grado de dificultad.

Al analizar los resultados, llama la atención la cercanía entre los

Resultados del ítem Nº 33 por departamentos



ÍTEM Nº 37

Qué se evaluó

La habilidad para identificar los sinónimos adecuados para un enunciado.

Análisis de la opción correcta

Los alumnos que acertaron fueron capaces de establecer una doble identificación de significados: observaron la semejanza entre “izar” y “enarbolar”, que significa ‘poner en alto una bandera o estandarte’, y entre “cúspide” y “cima” que significa ‘lo más alto de los cerros o montes’. Este doble ejercicio implica el manejo de un vocabulario amplio para los alumnos de este grado.

Análisis de los distractores

- La opción B se aproxima mucho a la respuesta si tomamos en cuenta que “izó” se relaciona con “levantó” y “ladera” alude a una parte de la montaña, aunque no sea la más alta. El encontrarse con términos bastante conocidos podría haber llevado a los alumnos a escoger este distractor.
- Las opciones C y D tienen series que son parcialmente correctas, ya que “corona” podría interpretarse como “cúspide”, o, en el caso de D “puso”, que es una palabra de muchos sentidos,

Ítem Nº 37

Reemplaza las palabras subrayadas por **sinónimos**:

José izó la bandera peruana en la cúspide del Huascarán.

A) enarbólo – cima
 B) levantó – ladera
 C) arreó – corona
 D) puso - falda

Resultados: A) 51% B) 20% C) 7% D) 12% Omitidos) 10 %

podría significar “izó”. Sin embargo, en ninguno de los casos se encuentra que las dos palabras sean sinónimas de las que se dan en la oración del ítem. Es posible que este doble ejercicio no haya tenido una práctica constante en clase y esto haya creado cierta confusión en los alumnos.

Comentarios

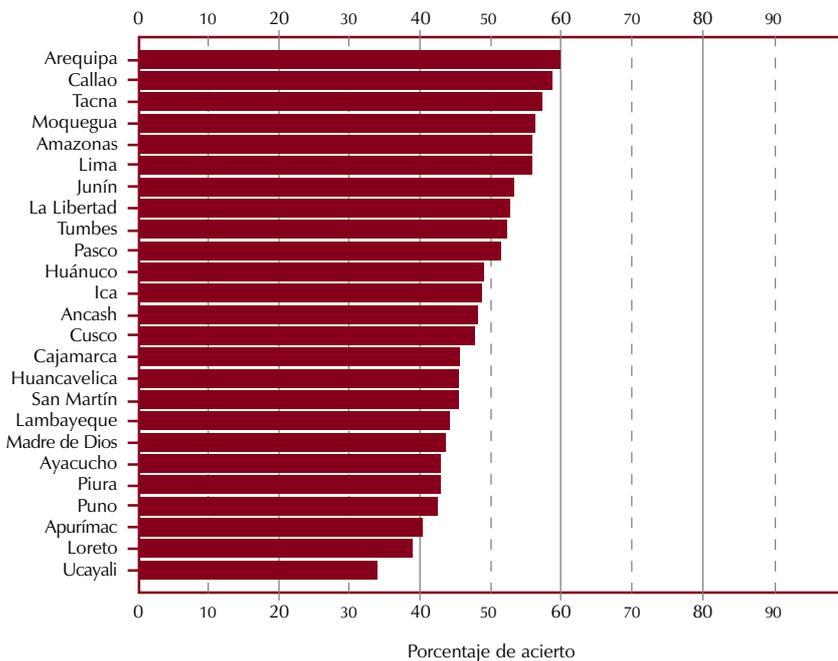
El ítem se podría calificar a simple vista como una pregunta sencilla para un alumno de cuarto grado de secundaria. Las palabras usadas en todo el ítem son términos de uso común. Sin embargo, el resultado poco satisfactorio de respuestas correctas, 51%, hace ver la necesidad de practicar el vocabulario de manera constante, y siempre viendo las palabras en un contexto.

Es explicable que el 20% de alumnos marque un distractor como el B, puesto que no es una opción

demasiado lejana de la correcta; pero si observamos al 12% que marcó D y la cantidad de omisiones, 10%, tendremos que concluir que, aunque probablemente el cansancio ya afectaba a los alumnos al resolver los últimos ítems de la prueba, el vocabulario que manejan es limitado, inclusive el más sencillo.

El enriquecimiento del léxico es un área que todos debemos ayudar a desarrollar, frente a la escasa práctica de la lectura en los adolescentes y también al “bombardeo” de las imágenes al que están expuestos. Escoger palabras al azar en cualquier texto —titulares de diarios, por ejemplo— y cambiarlos por sinónimos, primero, y por antónimos, después, puede constituir un ejercicio entretenido y útil para estimular el uso de vocabulario nuevo en los textos producidos por los alumnos.

Resultados del ítem Nº 37 por departamentos



ÍTEM Nº 39**Qué se evaluó**

La habilidad para reconocer palabras que pertenezcan a la misma familia, pues tienen la raíz común.

Análisis de la opción correcta

Los que marcaron esta opción discriminaron adecuadamente la palabra “*páncreas*” como la única que no pertenece a la familia de “*pan*”. La respuesta correcta era la opción 1, 2 y 3, que incluye “*empanada*”, “*panecillo*” y “*panificadora*”. Todos los términos usados en el ítem son de uso cotidiano, por lo que no ha habido mayor dificultad para relacionar los significados de las palabras entre sí.

Análisis de los distractores

- La opción A contenía una respuesta parcialmente correcta, ya que “*panecillo*” y “*panificadora*” efectivamente pertenecen a la familia de “*pan*”. Es muy fácil identificarlas de inmediato y marcar la primera opción que contiene a ambas (2 y 3). En este caso ya no se tomó en cuenta “*empanada*” porque contiene además el prefijo *em* que la hace diferenciarse aparentemente de las otras.

Ítem Nº 39

¿Qué palabras pertenecen a la misma familia de palabras de pan?

1. Empanada
2. Panecillo
3. Panificadora
4. Páncreas

A) 2 y 3
 B) 1, 2 y 3
 C) 1, 2 y 4
 D) Sólo 4

Resultados: A) 25% B) 53% C) 7% D) 5% Omitidos) 10 %

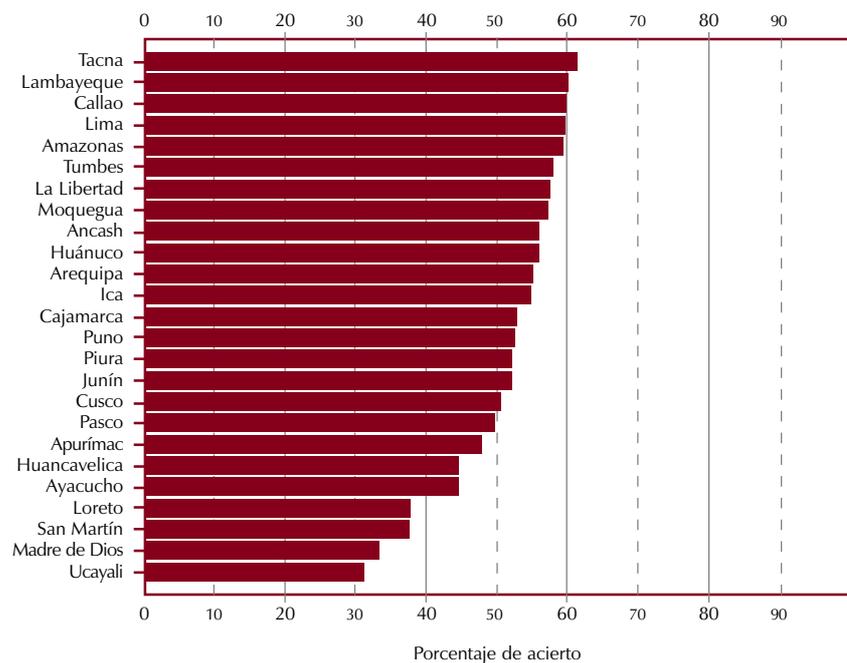
- Tanto C como D contenían el término “*páncreas*” que era la palabra fácilmente descartable porque es conocida como un órgano del cuerpo humano, sin relación con la raíz común “*pan*”. Es posible que el error al marcar estas opciones se haya debido al formato utilizado para presentar las alternativas; el uso de números lo hace más complejo y pudo haber inducido a error.

Comentarios

Las familias de palabras se trabajan en las aulas desde los primeros grados. Por lo tanto, sería de esperar que los alumnos de este nivel pudieran reconocer fácilmente los términos. Sin embargo, el tipo de ítem que se ha expuesto aquí con-

lleva una dificultad: encontrar las respuestas no es suficiente, se tiene que buscar, además, la combinación de respuestas más apropiada. De allí que el porcentaje de aciertos (53%) no haya sido satisfactorio.

La cuarta parte de los alumnos optó por el distractor A que, como se ha mencionado antes, es parcialmente correcto. El apresuramiento o la falta de concentración y cansancio al tratarse de los últimos ítems de la prueba podrían explicar este resultado. Cabe mencionar aquí que si en clase no se ha practicado este tipo de ejercicio, es difícil acertar con él en una prueba nueva. De allí que prácticamente la mitad de los alumnos haya fallado, pese a que se utilizan palabras de uso muy difundido.

Resultados del ítem Nº 39 por departamentos

3. CONCLUSIONES

Una vez más, en esta serie de entregas sobre las pruebas CRECER de comunicación integral aplicadas a escala nacional en 1998, debemos reiterar cuán necesario y a la vez cuán difícil es conocer el desarrollo en el manejo del castellano de parte de los alumnos en los diversos grados de primaria o secundaria. Los instrumentos para medir el dominio de una lengua varían según los conceptos inherentes a la pedagogía y a los métodos de enseñanza de lengua que se adopten. A este respecto, como ya se mencionó, el *Diseño curricular básico de la nueva secundaria* plantea una necesaria transformación con planteamientos que sustentan en conceptos y métodos que difieren bastante de los que sostienen los programas curriculares aún vigentes en algunos centros estatales de secundaria. Por tal razón, aunque los ítemes de las pruebas corresponden a los programas curriculares en uso, en algunos de ellos se advierte la intención de conocer, en parte, el desarrollo de habilidades comunicativas, según el concepto base del currículo de la nueva secundaria. Todo esto ha contribuido a que, si bien en general podríamos afirmar que los ítemes no son difíciles, su elaboración, la forma como se presentan en la prueba, puede haber contribuido a hacerlos más difíciles de lo que se pensó, influyendo así en la obtención de resultados que están por debajo de lo esperado.

En el ámbito nacional, los resultados más altos —entre el 63% y 66%—, los obtuvieron los alumnos que demostraron que habían adquirido conocimientos teóricos sobre géneros literarios y nociones básicas

para identificar una categoría gramatical, la preposición. No se les exigía la cabal comprensión de un texto literario o un uso correcto de la gramática, al margen de recordar o no el nombre de una determinada categoría gramatical. Esos conocimientos, sin embargo, son exigencias del *Programa curricular de lengua y literatura*, aunque no podamos juzgar a través de ellos lo que se reconoce como competencia comunicativa. Paralelamente, los resultados más bajos corresponden a dos ítemes sobre comprensión de lectura: solo 9% eligió la respuesta correcta en el caso de un texto narrativo y 19% en el caso de un texto poético, ítem analizado en este informe.

Una mirada a los resultados a escala departamental, nos lleva a reconocer nuevamente que los departamentos amazónicos (Ucayali, San Martín, Loreto, Madre de Dios) y varios de los andinos (Apurímac, Ayacucho, Puno, Huancavelica) son los que obtienen los resultados más bajos; mientras que departamentos como Tacna, Moquegua, Lima y la provincia del Callao, logran los porcentajes más altos de respuestas correctas. Reiteramos que, aun habiendo aplicado las pruebas únicamente a colegios urbanos, los departamentos amazónicos y andinos mencionados son los que tienen porcentajes significativos de población de habla vernácula en situación de bilingüismo, cuyo manejo del castellano, especialmente el de la variedad estándar, puede no ser óptimo. Su paso por la escuela ha sido fundamental para el aprendizaje de esta lengua, sin embargo, los docentes no han podido brindarles una mejor atención para apoyarlos en su proceso de desarrollo del castellano como una segunda lengua.

El *Diseño curricular básico de la nueva secundaria* se adscribe al enfoque comunicativo y textual, y se orienta a desarrollar el uso de la variedad estándar del castellano, en la que se plasma la norma castellana. De ahí que sea importante conocer cuál es el uso de esta norma entre los alumnos de los colegios secundarios, próximos a abandonar las aulas para insertarse en un nivel de educación superior o en el mercado laboral. Los ítemes seleccionados para el análisis en esta entrega apuntaban a ese objetivo; los resultados, como se ha visto, son reveladores.

Reiteramos la recomendación hecha en diferentes momentos del informe sobre la importancia de fomentar el hábito de la lectura entre nuestros alumnos y el cuidado en la selección de los textos que se leen en el aula y los que se sugiere leer fuera de ella. Es necesario reconocer que, probablemente, ellos tienen más posibilidades de escuchar y leer textos de la prensa hablada y escrita, en los que no siempre encontramos buenos modelos del castellano. La formación de una conciencia de norma castellana requiere de la exposición a usos prestigiados de la lengua castellana, ricos en expresiones propias de esta lengua. De allí la importancia de la selección de las lecturas, tarea en la que se debe apoyar a los docentes de aula con la dotación de bibliotecas de aula o el enriquecimiento de las bibliotecas del centro educativo con materiales que respondan a los intereses de los alumnos a la vez que contribuyen a alcanzar niveles cada vez mejores de desarrollo de sus competencias comunicativas.

NOTAS

- 1 CRECER: Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento.
- 2 Para una presentación general de la evaluación nacional que realizó la UMC en noviembre de 2001, consultar la revista *Crece 2*, publicada en julio de 2001 por la UMC.
- 3 El resto de ítemes administrados en 1998 debe ser guardado para utilizarse en evaluaciones futuras, de modo que se pueda estimar la evolución en el rendimiento de los estudiantes.
- 4 Ministerio de Educación (1992). *Programa curricular de cuarto grado de secundaria. Resolución Ministerial No. 0179-92-ED.*
- 5 UDCREES, Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria, Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (2001). *Diseño curricular básico de educación secundaria de menores (adolescentes). Propuesta curricular experimental.* Lima: Ministerio de Educación.
- 6 Ministerio de Educación (1992). Op. cit.
- 7 UDCREES (2001). Op. cit.

Anexo 1

Porcentaje de acierto de los ítems seleccionados de la prueba de comunicación de cuarto grado de secundaria según departamentos

	Comprensión de textos			Análisis de imágenes			Nociones gramaticales y reflexión sobre la lengua					
	I14	I15	I17	I31	I22	I23	I26	I33	I37	I39	Totales	
AMAZONAS	69,6	58,5	45,0	44,8	59,0	43,7	68,7	28,3	56,0	59,2	53,3	
ANCASH	64,4	52,7	48,1	51,8	61,2	43,2	53,1	36,4	48,2	56,0	51,5	
APURÍMAC	57,3	50,0	48,1	43,9	50,7	35,9	35,3	28,3	40,3	47,8	43,8	
AREQUIPA	71,3	62,4	57,0	65,7	68,3	44,9	47,1	38,3	59,9	55,0	57,0	
AYACUCHO	51,9	52,7	42,7	51,7	55,9	44,6	33,3	28,7	42,9	44,6	44,9	
CAJAMARCA	62,6	48,0	50,7	44,4	56,2	39,3	56,7	31,5	45,7	52,9	48,8	
CALLAO	71,3	68,3	61,7	68,9	77,5	58,8	52,2	46,0	58,8	59,8	62,3	
CUSCO	55,1	48,5	43,6	52,1	60,8	40,2	35,7	30,4	47,7	50,4	46,4	
HUANCAVELICA	56,0	39,8	43,1	41,9	52,7	32,6	33,0	25,7	45,4	44,6	41,5	
HUÁNUCO	64,2	50,2	50,4	45,9	53,5	40,2	51,4	23,4	49,0	55,9	48,4	
ICA	67,1	52,6	47,6	57,2	59,4	48,4	29,5	28,0	48,8	54,8	49,3	
JUNÍN	75,0	58,4	53,9	58,6	63,6	44,0	49,6	35,5	53,4	52,1	54,4	
LA LIBERTAD	65,1	62,6	58,2	60,4	63,9	40,6	61,6	30,6	52,8	57,5	55,3	
LAMBAYEQUE	69,0	56,6	45,5	59,3	63,8	47,0	41,8	34,3	44,1	60,1	52,1	
LIMA	69,8	67,9	59,3	63,8	68,1	53,1	47,8	39,0	55,9	59,7	58,4	
LORETO	53,3	55,8	50,3	50,5	59,8	47,0	34,7	26,5	39,0	37,7	45,5	
MADRE DE DIOS	57,8	51,7	55,3	46,9	60,7	40,3	35,7	30,7	43,7	33,2	45,6	
MOQUEGUA	73,1	59,4	52,3	57,4	65,0	39,5	44,5	40,4	56,3	57,2	54,5	
PASCO	58,1	49,3	43,1	57,9	50,7	36,2	46,1	29,2	51,4	49,7	47,2	
PIURA	54,0	49,2	52,7	52,9	66,2	46,7	36,5	28,3	42,9	52,1	48,2	
PUNO	65,7	45,0	43,3	42,4	58,0	40,5	38,4	31,6	42,4	52,5	46,0	
SAN MARTÍN	61,2	51,1	40,0	51,3	55,1	44,1	47,7	19,9	45,3	37,5	45,3	
TACNA	70,9	66,5	49,6	61,9	64,3	48,5	43,7	40,2	57,3	61,3	56,4	
TUMBES	66,0	58,3	53,5	55,2	65,0	41,0	27,9	34,2	52,3	57,9	51,2	
UCAYALI	54,2	43,5	47,4	44,9	50,7	47,2	41,4	22,1	34,0	31,2	41,7	
Totales	65,1	57,5	51,8	56,0	62,3	45,6	44,4	33,3	50,6	53,4	52,0	

Anexo 2

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

	Comprensión de textos		Análisis de imágenes	Nociones gramaticales y reflexión sobre la lengua							
	I14	I15		I17	I31	I22	I23	I26	I33	I37	I39
MUJERES	67,4	56,6	54,3	54,5	62,9	45,6	45,7	31,9	49,1	52,7	52,1
VARONES	62,6	58,5	49,0	57,7	61,6	45,7	42,9	34,9	52,2	54,2	51,9
Totales	65,1	57,5	51,8	56,0	62,3	45,6	44,4	33,3	50,6	53,4	52,0

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

	Comprensión de textos		Análisis de imágenes	Nociones gramaticales y reflexión sobre la lengua							
	I14	I15		I17	I31	I22	I23	I26	I33	I37	I39
ESTATAL	62,7	53,6	49,3	53,0	58,8	43,2	42,0	30,0	46,1	51,3	49,0
NO ESTATAL	76,5	75,7	63,5	70,0	78,3	56,7	55,5	48,6	71,4	63,1	65,9
Totales	65,1	57,5	51,8	56,0	62,3	45,6	44,4	33,3	50,6	53,4	52,0

ANEXO 3**LENGUAJE Y LITERATURA**
Cuarto grado de secundaria

Lee atentamente el siguiente texto y luego responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

Soy el cantor de América autóctono y salvaje:
mi lira tiene un alma, mi canto un ideal.
Mi verso no se mece colgado de un ramaje
con un vaivén pausado de hamaca tropical...

Cuando me siento Inca, le rindo vasallaje
al Sol, que me da el cetro de su poder real;
cuando me siento hispano y evoco el Coloniaje,
parecen mis estrofas trompetas de cristal.

Mi fantasía viene de un abolengo moro:
los Andes son de plata, pero el León de oro;
y las dos castas fundo con épico fragor.
La sangre es española e incaico es el latido;
¡y de no ser Poeta, quizás yo hubiera sido
un blanco Aventurero o un indio Emperador!

(José Santos Chocano)

14. ¿A qué género pertenece el texto leído?
- A)** Novelístico
B) Lírico
C) Dramático
D) Ensayístico
15. ¿Cuál es la frase que resume mejor el poema?
- A)** El poder del imperio español
B) La unión de dos culturas
C) El enfrentamiento de dos culturas
D) La conquista del incanato
17. ¿En qué estrofa el autor replantea su vocación?
- A)** Primera estrofa
B) Segunda estrofa
C) Tercera estrofa
D) Cuarta estrofa
22. ¿Qué oración presenta un error de concordancia?
- A)** Vino muchos barcos a socorrer a los naufragos.
B) Por el camino venían muchos excursionistas.
C) A los niños les gustan mucho los dulces.
D) La hermosa residencia fue construida por el arquitecto.
23. ¿Qué oración está construida correctamente?
- A)** La colocación de tranqueras quedó prohibido.
B) Se anunciaron medidas de seguridad.
C) Si podrían, estudiarían más.
D) Dijeron de que vendrían tarde.
26. ¿En cuál de las siguientes oraciones el adverbio está usado correctamente?
- A)** El jueves iremos donde Manuel.
B) Donde Ana será la fiesta.
C) Juan comprará donde el joyero.
D) Nos veremos donde tú quieras.

Observa atentamente la imagen y contesta las siguientes preguntas:



31. En la escena 4, el hombre:
- A) está tratando de arreglar el radio.
 - B) está escuchando la radio antes del sismo.
 - C) se informa sobre las medidas de defensa civil.
 - D) está sintonizando la radio.

33. **Belicoso** es a **pacífico** como:
- A) conflictivo es a pesimista.
 - B) sensato es a incrédulo.
 - C) pícaro es a travieso.
 - D) eficiente es a incapaz.

37. Reemplaza las palabras subrayadas por **sinónimos**:
 José izó la bandera peruana en la cúspide del Huascarán.
- A) enarboló – cima.
 - B) levantó – ladera.
 - C) arreó - corona.
 - D) puso - falda.

39. ¿Qué palabras pertenecen a la misma familia de palabras de pan?

- 1.- Empanada.
- 2.- Panecillo.
- 3.- Panificadora.
- 4.- Páncreas.

- A) 2 y 3.
- B) 1, 2 y 3.
- C) 1, 2 y 4.
- D) Solo 4.

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 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)
Angélica Montané
(especialista en comunicación)
Alberto Torreblanca
(especialista en análisis de datos)
José Rodríguez
(jefe de la UMC)

Los responsables de la elaboración de la prueba nacional de comunicación de cuarto grado de educación secundaria fueron David Sifuentes y Hernán Becerra.

Los autores agradecen a los revisores del presente boletín por sus comentarios, especialmente a Karen Coral y a César Williams.

El Ministerio agradece y alienta la difusión de este informe, cuyo contenido puede ser reproducido citando la fuente. Escribanos 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/mediciondelacalidad> y elija *Boletines Informativos UMC* donde podrá encontrar este documento y anteriores boletines.