



USAID
DEL REINO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

PERU | SUMA

Evaluación de aprendizaje de los niños y niñas del 2do grado de primaria en las áreas de comunicación y matemática en las escuelas que reciben la intervención del PELA, región Ucayali

Informe Final

Marzo 2012

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	3
CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN	4
<i>I.1</i> Programa Estratégico “Logros de aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular” - PELA	4
<i>I.2</i> Objetivo de la evaluación	6
<i>I.2.1</i> Objetivo General:	6
<i>I.2.2</i> Objetivos Específicos:.....	6
<i>I.3</i> ¿Qué evalúan las pruebas de SUMA?	6
a) Área de Comunicación.....	6
b) Área de Matemática	7
<i>I.4</i> ¿Cómo se reportan los resultados de la evaluación de SUMA?	7
<i>I.5</i> Momento de la evaluación	8
<i>I.6</i> Aplicación de las pruebas	8
<i>I.6.1</i> Grupo evaluado.....	8
<i>I.6.2</i> Condiciones de aplicación de las pruebas	9
CAPÍTULO II: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN: PELA UCAYALI	10
<i>II.1</i> Resultados: área de Comunicación	10
<i>II.1.1</i> Competencia: Comprensión lectora.....	10
<i>II.1.2</i> Competencia: Producción de textos	19
<i>II.2</i> Resultados: área de Matemática	27
<i>II.2.1</i> Competencia: número, relaciones y operaciones.....	27
CAPÍTULO III: RECOMENDACIONES	37
<i>III.1</i> Área de Comunicación - 2do grado	37
<i>III.1.1</i> Recomendaciones para la mejora de aprendizajes en el área	37
<i>III.2</i> Área de Matemática - 2do grado.....	41
<i>III.2.1</i> Recomendaciones para la mejora de aprendizajes en el área	41
Anexos	42
Anexo 1: Matriz de evaluación - Comunicación.....	43
Anexo 2: Matriz de evaluación – Matemática	45

PRESENTACIÓN

Durante el año 2011, el proyecto **USAID/PERÚ/SUMA** inició un proceso de evaluación de aprendizajes de los niños y las niñas de las escuelas que reciben la intervención del Programa Estratégico: Logros de Aprendizaje al culminar el III ciclo (PELA) de la región Ucayali. El proyecto **USAID/PERÚ/SUMA** apoya la ejecución de este programa a través de la asistencia técnica que brinda a los equipos técnicos locales en tres líneas: planificación y financiamiento, monitoreo y evaluación y formación docente en servicio.

El objetivo de este proceso fue obtener información sobre el progreso de los estudiantes de 2do, grado de Primaria en las áreas de Matemáticas y Comunicación de las escuela que SUMA apoya sobre las siguientes competencias: Números, relaciones y operaciones (Matemáticas), y comprensión lectora y producción de textos (Comunicación), de manera que esta información sea utilizada por los diversos actores educativos para que puedan establecer metas de mejora de logros de aprendizaje a corto plazo y ejecutar acciones concretas para el fortalecimiento de los aprendizajes de los niños y niñas evaluados.

Para ello, se evaluó el progreso de los aprendizajes de los niños en dos momentos del año: el primero hacia la mitad del año escolar, en el mes de julio; y el segundo, al término del año, en el mes de diciembre. Ello, con el fin de que se pudiera observar los avances de los estudiantes entre la primera y la segunda evaluación; así como evaluar si se alcanzaron las metas establecidas a partir de los resultados de medio año.

Asimismo, este estudio tuvo por finalidad brindar una alternativa de evaluación de aprendizajes a las aplicadas anualmente, por ejemplo la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). En primer lugar, porque, a diferencia de este tipo de evaluaciones, la propuesta de evaluación de SUMA busca valorar en el transcurso del año el avance de los aprendizajes previstos para el 2do grado, de forma que puedan establecerse estrategias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no solo involucren a docentes, sino también a padres de familia, miembros y directores de escuelas y autoridades en este proceso de mejora.

En segundo lugar, porque las evaluaciones construidas por el equipo de SUMA permiten obtener información sobre las capacidades al interior de competencias más amplias como la comprensión lectora, la producción de textos, y los números, relaciones y operaciones; lo cual brinda la posibilidad de identificar con mayor precisión los aprendizajes que se han consolidado y aquellos que faltan reforzarse en los estudiantes a lo largo del año escolar.

En ese sentido, el presente informe busca comunicar a los diferentes actores educativos, los objetivos y características de la evaluación, así como presentar las principales conclusiones y recomendaciones pedagógicas que se han elaborado a partir de los resultados obtenidos, con el fin de que esta información sirva de insumo para continuar con la mejora en los aprendizajes de los niños y niñas en el nuevo año escolar 2012.

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

1.1 Programa Estratégico “Logros de aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular” - PELA¹

¿Qué es el PELA?

El Programa Estratégico “Logros de aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular”, en adelante PELA, se enmarca en la Ley del Presupuesto del Sector Público, que establece la aplicación progresiva de la gestión presupuestaria basada en resultados, en todas las instancias y entidades de la administración pública.

El Presupuesto por Resultados es una modalidad de gestión del presupuesto que integra la programación, formulación, aprobación, ejecución y evaluación del presupuesto, en una visión de logros de resultados a favor de la población, retroalimentando los procesos anuales para la reasignación, reprogramación y ajustes de las intervenciones.

El PELA es un programa de alcance nacional que se formula con la finalidad de revertir los resultados de las evaluaciones nacionales que mostraban problemas importantes de calidad en los logros de aprendizaje de los estudiantes, tanto en comprensión de textos como en habilidades lógico matemáticas, puesto que la mayoría de estudiantes no alcanzaban los niveles de desempeño esperados para el grado.

En ese sentido, el PELA concentra su atención en los niños y niñas de Educación Inicial y de los dos primeros grados de Educación Primaria, el cual desarrolla intervenciones en cuatro áreas clave que inciden en la calidad de la educación: i) la gestión educativa; ii) la capacitación y especialización de los docentes; iii) la infraestructura educativa adecuada; y iv) el acceso con calidad de las niñas y niños a la Educación Inicial. Por su dimensión compromete la participación del Ministerio de Educación y de las instancias descentralizadas de gobierno en todas las regiones del país, en la medida que existe una responsabilidad compartida y que por ende requiere de un accionar coordinado.

¿Cuál es el principal resultado del PELA?

El PELA está orientado al incremento de la calidad educativa en las IIEE donde interviene, y, en ese sentido, el incremento en los niveles de aprendizajes en Comunicación y Matemáticas para los alumnos al finalizar el III ciclo de la educación básica regular (2º grado de primaria) se convierte en el principal resultado para el cual se planifica y presupuesta.

Asimismo son objetivos intermedios del PELA:

- Niñas y niños cuentan con las competencias básicas en Comunicación y Matemática al concluir el II ciclo de la EBR.
- Docentes de 1º y 2º grado eficaces para el logro de aprendizajes en Comunicación y Matemática.
- Docentes aplican prácticas pedagógicas eficaces para la enseñanza en el nivel Inicial.
- Familias participan a favor de la educación de los niños de Inicial y primaria.
- Directores de las IIEE focalizadas conocen las actividades del PELA y participan activamente.
- DRE y UGEL gestionan eficiente y oportunamente las actividades planificada para el PELA.

¹ MED-DGEBR (2010) “Lineamiento para la organización y funciones del PELA”

PELA Ucayali 2011²

En el presente año (2011), a través del PELA, en la región Ucayali, se viene interviniendo en 222 Instituciones educativas (135 del nivel primaria y 87 del nivel inicial), atendiendo a un total de 337 docentes de aula (227 primaria y 110 inicial) y 7945 niños y niñas del nivel inicial y primaria (1ro y 2do grado).

Tabla N° 1: Meta de atención del PELA Ucayali para el 2011

UGEL	Educación Inicial			Educación Primaria			Total		
	N° de I.I.E.	N° de acompañantes	N° de docentes acompañados	N° de I.I.E.	N° de acompañantes	N° de docentes acompañados	N° de I.I.E.	N° de acompañantes	N° de docentes acompañados
Coronel Portillo	69	8	86	99	18	182	168	26	268
Padre Abad	18	3	24	22	3	29	40	6	53
Atalaya				14	2	16	14	2	16
TOTAL	87	11	110	135	23	227	222	34	337

Fuente: POA – PELA Ucayali 2011

En términos de resultados, la región Ucayali, se ha planteado como meta 2011, los siguientes indicadores:

Tabla N° 2: Metas de logro de aprendizaje PELA Ucayali 2011

Logros de Aprendizaje	Fuente	Línea de Base ECE	Metas				
			2009	2010	2011	2012	2013
Desempeño suficiente en Comprensión Lectora	Pruebas de rendimiento UMC	9,5%	10,7%	17,39%	25,36%	36,42%	
Desempeño suficiente en Matemáticas	Pruebas de rendimiento UMC	4,4%	3,4%	9,95%	22,85%	32,26%	

Fuente: POA – PELA Ucayali 2011

En este marco, el proyecto **USAID/PERÚ/SUMA** colabora con los equipos técnicos locales del PELA de la región Ucayali, brindando asesoría técnica en las siguientes líneas: planificación y financiamiento, monitoreo y evaluación, y formación docente en servicio.

Es en esta relación de colaboración que se lleva a cabo la evaluación de aprendizajes en las escuelas que reciben la intervención del programa.

² POA – PELA Ucayali 2011

1.2 Objetivo de la evaluación

1.2.1 Objetivo General:

Medir el nivel de logro de los aprendizajes en las áreas de comunicación y matemática de los niños y niñas de 2do grado de primaria de las instituciones educativas de la región Ucayali que reciben la intervención del PELA.

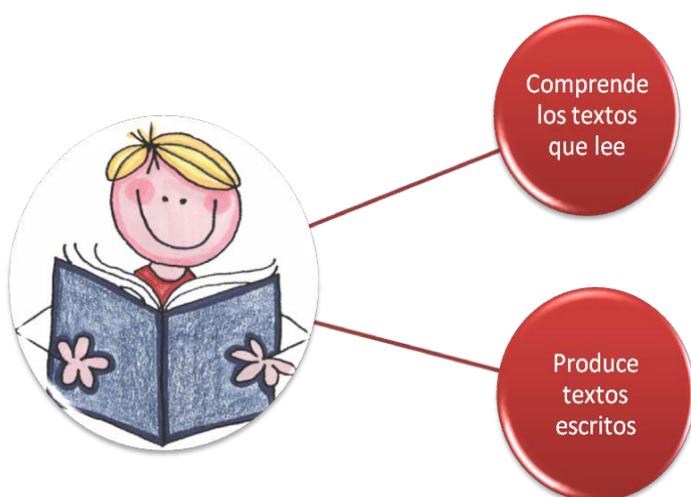
1.2.2 Objetivos Específicos:

- Evaluar los avances de los estudiantes de 2do grado de primaria entre la primera y la segunda evaluación en las áreas de Comunicación y Matemática.
- Evaluar el logro de las metas establecidas con los actores educativos y locales, a partir de los resultados de la evaluación de medio año.
- Establecer planes de acción, así como metas, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el nuevo año escolar 2012.

1.3 ¿Qué evalúan las pruebas de SUMA?

a) Área de Comunicación

Para evaluar el área de Comunicación en 2do grado, se elaboró un instrumento que evalúa dos competencias diferenciadas: **comprensión lectora** y **producción de textos**. Para el caso de la primera competencia, se evaluaron tres capacidades: comprensión literal, inferencial y criterial; mientras que en producción de textos se evaluaron las siguientes capacidades: nivel de escritura, adecuación al tipo de texto, coherencia textual, cohesión, vocabulario y legibilidad.

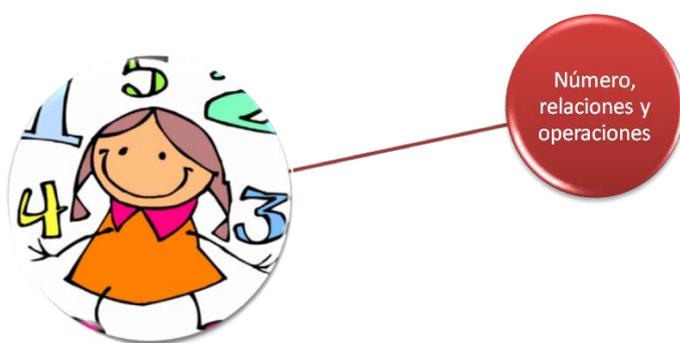


- Identifica información explícita en un texto
[Comprensión literal]
- Deduce información (hechos, ideas, etc.) a partir de indicios de un texto
[Comprensión inferencial]
- Elabora juicios de valor a partir del contenido de un texto
[Comprensión criterial]
- Escribe un texto haciendo uso del sistema alfabético
[Nivel de escritura]
- Elabora un texto narrativo respetando las características del mismo
[Adecuación al tipo de texto]
- Organiza las ideas de un texto en torno a un tema central
[Coherencia textual]
- Articula las ideas de un texto haciendo uso de conectores
[Cohesión textual]
- Utiliza palabras que se ajustan a lo que quiere expresar en un texto
[Vocabulario]
- Escribe un texto en el que se distinguen los grafemas
[Legibilidad]

Para el caso de comprensión literal e inferencial, se utilizaron preguntas cerradas de tres alternativas; en cambio, para la evaluación de la comprensión criterial se hizo uso de preguntas abiertas. En el caso de producción de textos, los estudiantes debían crear un texto frente a una secuencia de imágenes.

b) Área de Matemática

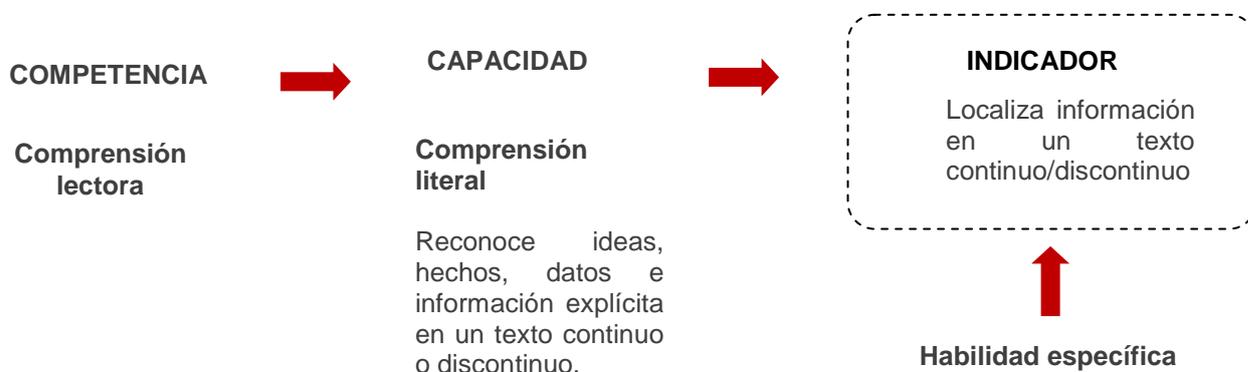
Para el área de Matemáticas, se elaboraron pruebas basadas en las competencias en que plantea el Diseño Curricular Nacional (DCN) para el 2do grado en esta área. La evaluación de SUMA, sin embargo, se concentra en la competencia **de Número, relaciones y operaciones** y evalúa de manera específica las siguientes capacidades: manejo de número, cálculo de operaciones aritméticas y resolución de problemas. Para evaluar estas capacidades se utilizaron preguntas abiertas y cerradas.



- Interpreta y representa números [**Manejo de número**]
- Calcula con precisión operaciones aritméticas [**Cálculo de operaciones aritméticas**]
- Resuelve problemas matemáticos [**Resolución de problemas**]

1.4 ¿Cómo se reportan los resultados de la evaluación de SUMA?

Las evaluaciones de SUMA del año 2011 permiten reportar los resultados a nivel de **indicadores**, es decir de **habilidades específicas** dentro de cada una de las capacidades evaluadas. En el siguiente esquema se muestra un ejemplo del nivel en que se reportan los resultados de las evaluaciones de SUMA.



Se considera que un niño o niña muestra la habilidad específica, si ha respondido correctamente todas las preguntas que evalúan esta habilidad; o, en algunos casos, a un gran porcentaje de estas preguntas. En ese sentido, los resultados que muestran las evaluaciones de SUMA indican el porcentaje de niños y niñas evaluados que muestran cada una de las habilidades específicas evaluadas en la prueba.

Asimismo, para facilitar la comprensión de estos porcentajes se establecieron 3 puntos de corte o intervalos, que representan a cada uno de los colores del semáforo, que nos indican el progreso en los aprendizajes del grupo evaluado. Va desde el rojo (0-49.9%) que significa que un porcentaje muy bajo del grupo evaluado muestra la habilidad; hasta verde que señala que un alto porcentaje de los estudiantes demuestra haber desarrollado la habilidad (80 – 100%).



80-100 %. Entre el 80 al 100% de los estudiantes del grupo evaluado muestra la habilidad evaluada.



50 – 79.9 %. Entre el 50 y 79.9 % de los estudiantes del grupo evaluado muestra la habilidad evaluada



0 – 49.9 %. Menos de la mitad de los estudiantes del grupo evaluado muestra la habilidad evaluada.

1.5 Momento de la evaluación

La evaluación se realizó en los meses de julio (1ra evaluación) y diciembre (2da evaluación)

1.6 Aplicación de las pruebas

1.6.1 Grupo evaluado

Tabla N°3: Número de alumnos participantes por área evaluada y distrito

Distritos	Matemática	Comunicación
Coronel Portillo	1001	997
Padre Abad	161	157
Total de niños y niñas evaluados	1162	1154

1.6.2 Condiciones de aplicación de las pruebas

Las condiciones de aplicación de la prueba fueron homogéneas en cada aula y escuela. En ese sentido, las aplicaciones se dieron de manera colectiva. Asimismo, se estableció un tiempo límite para la presentación de las instrucciones por parte de los aplicadores (10 minutos), así como para la resolución de las pruebas (90 minutos). Esta información se señala en la siguiente tabla:

Tabla N°4: Tiempo de aplicación de los instrumentos

Pruebas de Lógico Matemática 2do grado	
Total	1 hora y 30 minutos
Prueba de Comunicación 2do grado	
Parte 1: Comprensión Lectora	45 minutos
Parte 2: Producción de Textos	45 minutos
Total	1 hora y 30 minutos

CAPÍTULO II: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN: PELA UCAYALI

El presente capítulo tiene como propósito compartir los resultados y el análisis pedagógico de los mismos, de manera que puedan ser útiles para la mejora de la intervención pedagógica en las instituciones educativas que reciben la intervención del PELA en la región de Ucayali. Se inicia esta sección presentando los resultados del área de comunicación y, posteriormente, los correspondientes al área de Matemáticas.

II.1 Resultados: área de Comunicación

En el área de Comunicación se han evaluado dos competencias, la comprensión lectora y la producción de textos. En el primer caso se han considerado tres capacidades: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión criterial. En el segundo caso se evaluaron las siguientes competencias: nivel de escritura, adecuación al tipo de texto, coherencia, cohesión, construcción de oraciones, vocabulario y legibilidad.

La sección referida a la **comprensión lectora** parte por presentar la competencia, la capacidad y los indicadores evaluados en cada capacidad. Luego se analiza cada indicador explicando lo que evalúa con un ejemplo, posteriormente se presentan los resultados cuantitativos y a partir de ellos se realiza un análisis planteando posibles causas. Al final, se presenta un análisis global de la capacidad. Cabe mencionar que los ejemplos que se han incluido no corresponden a las pruebas aplicadas, pues se ha reservado su uso. Se han utilizado como ejemplos ítems de la Evaluación Censal 2010 cuya naturaleza es similar.

La sección referida a la **producción de textos** parte por presentar la competencia, la capacidad y la explicación de lo que significa, así como los indicadores evaluados en cada grado referidos a la capacidad en mención. Luego, para comprender mejor los indicadores, se presentan ejemplos de escritos de niños y niñas que demuestran poseer la capacidad y los que aún están en proceso de lograrlo. Finalmente, se presentan los resultados cuantitativos y a partir de ellos se realiza un análisis planteando posibles causas. Cabe mencionar que, a diferencia de la comprensión lectora, en la producción de textos solo se ha considerado un indicador por cada capacidad.

II.1.1 Competencia: Comprensión lectora

II.1.1.1 Capacidad: Comprensión literal

Es la capacidad que posee el estudiante para reconocer ideas, hechos, datos e información explícita en textos continuos y discontinuos. Los indicadores que se han evaluado en esta capacidad se indican en la siguiente tabla:

Tabla N°8: Indicadores evaluados en comprensión literal

Grado	Indicadores
2do	1.1.1 Localiza información en un texto narrativo.
	1.1.2 Localiza información en un aviso.

Analizaremos cada uno de los indicadores.

- **Indicador:** Localiza información en un texto narrativo/ descriptivo

Este indicador ha sido medido tanto en segundo, cuarto y sexto grado. Consiste en evaluar la posibilidad que posee el estudiante para ubicar información que se encuentra explícita en un texto continuo, es decir, aquel que está estructurado por párrafos, como son por ejemplo los cuentos y las descripciones.

Específicamente se ha evaluado si el estudiante es capaz de encontrar datos e ideas en un cuento o en una descripción. En algunos casos la información era fácil de ubicar pero en otros

requería de mayores capacidades para reconocer y recordar elementos del texto. Veamos un ejemplo de segundo grado:

EJEMPLO 2do Grado

Comprensión Literal

Lee con atención:

Liliana es una profesora en una escuela Primaria del distrito de San Mateo. Ella enseña a niños de segundo grado.

Liliana es de estatura pequeña y tiene un largo cabello negro que ~~peina con una cola~~. Cuando va a trabajar al colegio, ella viste un uniforme azul.

A la hora de recreo, Liliana lleva una guitarra al patio. Le gusta cantar con sus alumnos. A los niños les gustan las tonadas que ella toca con su guitarra y las cantan con alegría.

Todas las tardes, después de la escuela, Liliana se pone su buzo y zapatillas, y sale a jugar vóley con sus amigas. Juega para el equipo de la Municipalidad de San Mateo y quiere ganar muchos partidos.

Tomado de: Evaluación Censal 2010

¿Cómo se viste Liliana cuando va a a trabajar?

- a) Con un buzo.
- b) Con uniforme**
- c) Con unas zapatillas.

Los **resultados obtenidos** al mes de julio y diciembre se indican en la siguiente tabla:

Tabla N°9. Resultados referidos a localiza información en un texto continuo

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio – Diciembre
1.1.1 Localiza información en un texto narrativo.	44% (545 de 1239 niños evaluados)	65% (755 de 1154 niños evaluados)	21%

Los resultados muestran que hubo un incremento del 21% entre la evaluación de julio y diciembre en la cantidad de estudiantes que son capaces de localizar información o datos explícitos en un texto. En la evaluación final, un 65% de estudiantes alcanzó dicha habilidad. Estos estudiantes han demostrado la capacidad para localizar datos e ideas que se encuentran explícitas en los textos.

Es probable que este avance se deba a que los docentes desarrollaron estrategias de comprensión lectora como localizar y organizar información que se obtiene a través de preguntas ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?

Sin embargo, se aprecia que un 35% de los estudiantes que participaron de la segunda evaluación no han desarrollado esta capacidad. Es probable que ellos muestren dificultades para:

- Localizar información más amplia, como una idea, en un texto.
- Leer de convencionalmente lo cual que les impide captar información para luego recordarla y evocarla cuando esta es solicitada.

- **Indicador:** Localiza información en un aviso / afiche

Al igual que el indicador anterior, este también evalúa la capacidad del estudiante para ubicar información explícita en un texto, pero, en este caso, se trata de un texto discontinuo, es decir un aviso en el caso de segundo grado. Veamos un ejemplo:



Comprensión Literal

¿Dónde se realizará el concurso de canto?

- a) En el aula de sexto grado.
- b) En el patio de la escuela.
- c) En la dirección de la escuela.

Tomado de: Evaluación censal 2010 (UMC – MED)

Como se aprecia en el ejemplo, la distribución de la información en un texto discontinuo varía de manera considerable con respecto a un texto continuo, en este caso el estudiante requiere de mayores capacidades para localizar la información que se solicita. Los resultados obtenidos en los meses de julio y diciembre se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°10. Resultados referidos a localiza información en un texto discontinuo

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio- Diciembre
1.1.2 Localiza información en un texto discontinuo (aviso).	47% (581 de 1239 niños evaluados)	68% (780 de 1154 niños evaluados)	21%

Como se puede observar en la tabla, es importante notar que hubo un avance significativo del 21% de estudiantes que pueden localizar información explícita en este tipo de texto. En ese sentido, En la evaluación de diciembre un 68% de los estudiantes logró realizar esta tarea.

Es probable que este avance se deba a que los docentes promovieron la lectura de este tipos de textos en el aula (avisos), desarrollando actividades para que los estudiantes identifiquen qué información contienen y cómo está distribuida, reconozcan la función de la imagen y detecten pistas que aportan al significado del texto; así como estrategias de comprensión lectora, tales

como localizar y organizar información que se obtiene a través de preguntas como: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién?

Análisis global de la capacidad: Comprensión literal

En el segundo grado, se evaluó la capacidad del estudiante para obtener información explícita (datos e ideas) en textos continuos (cuento y descripción) y discontinuos (aviso y afiche).

La complejidad para localizar información literal estuvo determinada por la extensión de la información solicitada (un simple dato o una expresión más larga), su ubicación en el texto (visible, poco visible o entretelado al interior de un párrafo), y, a su vez, por la complejidad del texto presentado.

Si bien los resultados de la evaluación muestran que se incrementó en 21% la cantidad de estudiantes que logran comprender un texto a nivel literal, estos resultados siguen siendo bajos. En la segunda evaluación, solo un 65% de estudiantes logra localizar información explícita en un texto continuo y un 68% lo consigue en un texto discontinuo. De esta manera, aproximadamente un 33% de los estudiantes, al finalizar el 2do grado de primaria, no logra ubicar información explícita en ninguno de los tipos de textos.

Es probable que algunos de estos alumnos aún no lean convencionalmente o que lo hagan con muchas dificultades, lo cual les impide captar información para luego recordarla y evocarla cuando es solicitada.

Al parecer los estudiantes tuvieron más éxito frente al texto discontinuo. Esto podría dar cuenta de que los docentes están trabajando con mayor énfasis este tipo de textos con sus estudiantes.

II.1.1.2 Capacidad: Comprensión inferencial

Es la capacidad que posee el estudiante para inferir hechos o ideas a partir de indicios que se presentan en textos continuos y/o discontinuos. Los indicadores que han evaluado esta capacidad en los estudiantes de segundo grado, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°11. Indicadores evaluados en comprensión inferencial

Grado	Indicadores
2do	1.2.1 Establece la relación de causa – efecto en un texto narrativo.
	1.2.2 Identifica el tema central en un texto narrativo.
	1.2.3 Identifica el tema central en un texto discontinuo (aviso).
	1.2.4 Deduce el propósito de un texto narrativo.
	1.2.5 Deduce el propósito de un texto discontinuo (aviso).

Analizaremos cada uno de los indicadores correspondientes a la comprensión inferencial:

- **Indicador:** Establece relaciones de causa – efecto en un texto narrativo.

Este indicador consiste en evaluar la posibilidad que posee el estudiante para relacionar ideas o hechos que se encuentran en un texto continuo y así inferir la causa o una idea que no está explícita en el texto.

En este caso, se requiere que el estudiante primero localice ideas o afirmaciones que aparecen en el cuento o descripción, luego las parafrasee y finalmente establezca una relación causal entre ambas. Veamos un ejemplo:

EJEMPLO 2do Grado

Comprensión inferencial

Lee con atención:

Una hormiga y su familia regresaban a su casa. Habían salido a pasear por el campo y se encontraban hambrientas y cansadas. De pronto, al llegar al río, vieron que no podían cruzar. Las aguas del río se habían llevado el puente.

Las hormiguitas, muy asustadas, se pusieron a llorar. Entonces, el papá las abrazó y les dijo:

- Hijas, tranquilas, no lloren. Pronto llegaremos a cada y estaremos bien.

Una araña que estaba en lo alto de un árbol se dio cuenta de lo que pasaba. Llamó a otras arañas que se encontraban cerca y les dijo:

- Me dan pena las hormiguitas. El río está creciendo rápidamente y pronto se saldrán sus aguas. Las hormigas podrían ahogarse. Hay que hacer algo antes de que sea demasiado tarde para ellas (...)

Tomado de: Evaluación Censal 2010 – UMC - MED

¿Por qué las hormigas no podían cruzar el río?

- a) Porque el río se había llevado el puente.
- b) Porque las hormigas estaban muy cansadas.
- c) Porque cerca del río había muchas arañas.

Como se puede apreciar, el estudiante requiere relacionar dos ideas para inferir la causa de un hecho: “al llegar al río vieron que no podían cruzar” y “las aguas del río se habían llevado el puente”. Los **resultados obtenidos** de los meses de julio y diciembre se indican en la siguiente tabla:

Tabla N°12. Resultados referidos a establece la relación causa-efecto en un texto narrativo

Indicador	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio – Diciembre
1.2.1 Establece la relación de causa – efecto en un texto narrativo.	35% (436 de 1239 niños evaluados)	41% (475 de 1154 niños evaluados)	6%

Según la información que se presenta en la tabla, menos de la mitad de los estudiantes (41%) que fueron evaluados en el mes de diciembre logran establecer relaciones de causa-efecto entre los hechos o ideas en un texto. Además se muestra un pobre avance de 6% entre las evaluaciones realizadas en julio y diciembre.

En el caso de los estudiantes que lograron realizar la tarea, podemos decir que no solo han conseguido establecer una relación temporal de los hechos, sino que son capaces de determinar una causalidad entre los mismos. El estudiante ubica el hecho explícito en el texto y revisa las ideas cercanas que pudiesen ser la causa del hecho que se formula en la pregunta.

Por el contrario, es probable que el alto porcentaje de estudiantes (59%) que no logra relacionar los hechos, se deba a que los docentes no promueven que los estudiantes identifiquen que en un texto de tipo narrativo, los hechos guardan una relación lógica de causalidad; es decir, que un hecho previo puede desencadenar el hecho o los hechos siguientes. Probablemente los docentes realicen actividades para obtener información que mayormente responden a preguntas ¿quién? ¿qué? ¿cómo?, y no a interrogantes que buscan establecer relaciones entre los hechos, como por ejemplo ¿por qué? ¿A qué se debe que...?

- **Indicador:** Identifica el tema central en un texto narrativo/en un texto discontinuo (aviso)

Los ítems que integran este indicador buscan explorar la capacidad que posee el estudiante para reconocer el tema principal del texto. Esto lo puede realizar en la medida que haya logrado una comprensión global, en este caso, de un cuento, descripción, aviso o afiche.

La obtención del tema central de un texto pasa por la integración de la información relevante del texto y la síntesis de la misma, en una proposición o idea que exprese de manera breve su contenido y/o mensaje.

Como se aprecia en el ejemplo, para identificar el tema central el estudiante requiere relacionar los diferentes subtemas del texto, como por ejemplo: las hormigas paseaban y no podían cruzar el río, el papá las consuela, una araña llama a otras arañas y tejen una larga telaraña, las hormigas pudieron cruzar el río. Es decir deben encontrar una idea que engloba las otras ideas o subtemas, para darse cuenta de que este cuento no trata sobre una parte del cuento, por ejemplo que las hormigas hicieron un puente (una escena), sino sobre las hormigas que recibieron ayuda de las arañas.

Los **resultados obtenidos** en los meses de julio y diciembre se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°14. Resultados referidos a identificación del tema central de un texto

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio – Diciembre
1.2.2 Identifica el tema central en un texto narrativo.	38% (473 de 1239 niños evaluados)	60% (692 de 1154 niños evaluados)	22%
1.2.3 Identifica el tema central en un texto discontinuo (aviso).	41% (513 de 1239 niños evaluados)	58% (669 de 1154 niños evaluados)	17%

Los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes que consiguen identificar el tema central de un texto, se incrementó entre una y otra evaluación tanto para el caso del texto narrativo como el aviso; no obstante se aprecia un avance ligeramente mayor en cuanto al texto narrativo (60% y 58%, respectivamente)

Estos resultados indicarían que un porcentaje importante de los estudiantes ha desarrollado la capacidad para realizar una comprensión global de un texto, lo cual supone identificar la idea que es común o transversal a las diferentes partes del mismo.

Con respecto al texto discontinuo, estos resultados señalarían que estos estudiantes son capaces de identificar las diferentes secciones de un aviso e integran apropiadamente la información que provee cada una de ellas para construir una idea general de lo que trata el texto. Asimismo, podría dar cuenta de que los alumnos se apoyan en información paratextual, como por ejemplo el tamaño de las letras o las imágenes que se incluyen en el aviso, para construir esta idea.

A pesar de estos progresos, en promedio el 40% de los estudiantes evaluados no consigue reconocer de qué trata un texto. Esto puede deberse a que los estudiantes no han tenido experiencias de aprendizaje que les permita desarrollar la capacidad para relacionar e integrar en una idea general, los hechos que se narran en los diferentes momentos de una narración o en las diferentes partes de un aviso.

Indicador: Deducir el propósito de un texto narrativo y de un aviso

Este indicador busca indagar sobre la posibilidad que poseen los estudiantes para deducir el propósito o función social que cumple el texto que lee. Esta habilidad también tiene relación

con la situación comunicativa que es capaz de identificar el estudiante, cuando se pregunta para qué habrá escrito el autor este texto, es decir la intencionalidad.

Identificar el propósito de un texto se puede lograr en la medida que el estudiante haya comprendido globalmente el texto. A continuación podemos apreciar un ejemplo:



Comprensión Inferencial

¿Para qué se escribió este aviso?:

- a) Para informarnos sobre los premios del concurso.
- b) Para invitarnos a participar en el concurso de canto.
- c) Para explicarnos cómo podemos cantar mejor.

Los **resultados obtenidos** en este indicador en los meses de julio y diciembre se señalan en la siguiente tabla:

Tabla N°15. Resultados referidos a deduce el propósito de un texto continuo y discontinuo

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
1.2.4 Deduce el propósito de un texto narrativo.	29% (359 de 1239 niños evaluados)	39% (449 de 1154 niños evaluados)	10%
1.2.5 Deduce el propósito de un texto discontinuo (aviso).	25% (306 de 1239 niños evaluados)	39% (449 de 1154 niños evaluados)	14%

Como podemos observar en la tabla, solo el 39% de estudiantes evaluados en el mes de diciembre logró deducir el propósito, tanto en un texto narrativo como en un aviso, es decir lograron determinar para qué fueron escritos.

Los estudiantes que han desarrollado esta habilidad son capaces de realizar una lectura global de los textos que leen e infieren apropiadamente del tipo de información que se comparte en el texto, el propósito del mismo.

Si bien se observan avances en el mes de diciembre en cuanto al porcentaje de logro en la deducción del propósito en textos continuos y discontinuos (10% y 14% respectivamente), más de la mitad de los estudiantes no demostró esta capacidad (61%).

Es probable que en el trabajo de aula la lectura de los textos esté desligada del contexto y la situación comunicativa. Asimismo, es posible que los docentes sigan promoviendo que sus estudiantes lean sin sentido y no reflexionen para qué o por qué tienen que leer un determinado texto.

Análisis global de la capacidad: Comprensión inferencial

En este nivel de lectura se requiere que el estudiante interprete y deduzca información implícita a partir de lo que está escrito literalmente o de manera explícita en un texto continuo (cuento y descripción) o discontinuo (aviso y afiche). Un estudiante es capaz de realizar inferencias cuando logra interrelacionar diversas partes del texto entre sí, así como al relacionar el contenido y características de estos tipos de textos con sus conocimientos previos.

Relación causa-efecto

La mayoría de estudiantes del 2º grado no puede establecer relaciones de causa-efecto entre los hechos en un texto narrativo, aunque estos se encuentren cercanos entre sí. Es posible que esto ocurra porque no reconocen la relación lógica de causalidad entre los hechos de una secuencia narrativa (un hecho es causa del siguiente).

El tema central

Un 40% de estudiantes no consigue deducir el tema de un texto continuo y discontinuo. Probablemente esta situación se esté dando porque los estudiantes están habituados a obtener información parcial o fragmentada de un texto. Esto puede generar que no realicen lecturas globales de los textos que les permita, finalmente, construir una idea que sintetice lo que trata dicho texto..

Por otro lado, es probable que los estudiantes que no identifican el tema central en un texto discontinuo, no incorporen en su proceso de lectura elementos importantes en esta clase de textos, tales como el tamaño de las frases, las imágenes que se presentan, entre otros,.

El propósito

Aproximadamente, solo el 39% de estudiantes alcanza a deducir el propósito de un texto continuo y discontinuo. Este bajo porcentaje indicaría que un número importante de estudiantes no puede relacionar el contenido de los textos que leen con sus propósitos o intenciones sociales. Ello supondría que no se promueve la reflexión de los estudiantes sobre las situaciones comunicativas en las que leen y escriben.

II.1.1.3 Capacidad: Comprensión criterial

Es la capacidad que posee el estudiante para elaborar juicios de valor a través de la expresión de su punto de vista sobre el contenido total o parcial de un texto continuo y/o discontinuo. Los indicadores que se han evaluado en esta capacidad se señalan en la siguiente tabla:

Tabla N°17. Indicadores evaluados en comprensión criterial

Grado	Indicador
2do	1.3.1 Expresa opinión y explica la razón de su respuesta a partir de un texto narrativo.

Los ítems propuestos para el segundo grado exploran la capacidad del estudiante para tomar distancia con respecto al contenido de un texto continuo, en este caso, cuento y descripción, y de asumir una posición al respecto. Se trata de la elaboración de un punto de vista con respecto al contenido parcial o total del texto. Veamos algunos ejemplos por cada nivel de logro:

[Nivel 2]: Da su opinión y da una razón para la misma, basada en la información del texto.

8. ¿Qué te pareció el comportamiento del pavo?
¿Por qué?

Me pareció ~~peor~~ ~~por~~ ~~que~~
el pavo era abusivo con
los pollitos

[Nivel 1]: Brinda una opinión congruente con la historia, pero no da razón alguna para justificar su punto de vista.

8. ¿Qué te pareció el comportamiento del pavo?
¿Por qué?

Me parecía Malo

[Nivel 0]: Da una respuesta sin sentido. En este caso, copia parte del texto presentado.

8. ¿Qué te pareció el comportamiento del pavo?
¿Por qué?

en un carnaval había muchos pallitos
y un pavo grande, este pavo
siempre molestaba a los pallitos
les quitaba todas las cosas
que ellos querían los pallitos
decidieron darle una lección.

Tabla N°18. Resultados referidos a comprensión criterial

Niveles	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
2 Elabora un juicio de valor frente al texto y lo justifica en base a la información del mismo	21% (263 de 1240 niños evaluados)	40% (461 de 1156 niños evaluados)	19%
1 Elabora un juicio de valor frente al texto, pero no lo justifica o la justifica en base a sus propias ideas; o brinda su opinión parafraseando partes del texto	10% (119 de 1240 niños evaluados)	25% (290 de 1156 niños evaluados)	15%
0 Brinda una respuesta vaga o sin sentido	28% (349 de 1240 niños evaluados)	18% (203 de 1156 niños evaluados)	-10%

Para evaluar la capacidad de los niños en relación a la comprensión criterial, se establecieron tres niveles de logro, los cuales van desde "0", que significa que el niño o niña no ha elaborado ninguna opinión sobre el texto o lo hace de manera vaga; hasta "2" que significa que el estudiante ha sido capaz de plantear una postura frente al texto, justificando su respuesta en base a la información brindada en el mismo. Los resultados de los meses de julio y diciembre para esta capacidad se presentan en la siguiente tabla:

Si bien es significativo el avance del porcentaje de estudiantes que logra dar razones vinculadas al contenido del texto para sustentar sus opiniones (casi el doble de estudiantes que logró hacerlo en la evaluación de julio), solo el 40% del total de estudiantes evaluados en diciembre mostró dicha habilidad.

Los estudiantes que consiguen hacerlo son capaces de tomar distancia del contenido del texto y justifican sus puntos de vista de manera lógica, con razones que extrae de la información que el escrito le brinda.

Asimismo, existe un 25% de estudiantes que sustenta sus ideas y opiniones únicamente en función a sus vivencias, creencias e intereses personales sin considerar la información del texto y un 18% emite juicios de valor que son vagos o carecen de sentido.

Es probable que esta situación se deba a que cuando los docentes realizan una lectura crítica del contenido de los textos, consideren como válidas todo tipo de opiniones y justificaciones que dan los estudiantes, sin analizar su consistencia lógica o los referentes que tuvieron en cuenta para enunciarlas.

Análisis global de la capacidad: comprensión criterial

Esta capacidad implica que el estudiante emita juicios de valor sobre el contenido de un texto continuo (narrativo y descriptivo) y que los sustenten con razones y argumentos basados en la información del mismo texto, así como con sus conocimientos y experiencias personales.

Solo el 40% del total de estudiantes evaluados en diciembre logran brindar opiniones sobre el contenido del texto y justificarlas lógicamente con la información que el mismo texto brinda.

La gran mayoría de estudiantes no consigue justificar sus puntos de vista o lo hace considerando solamente su experiencia personal, y en otros casos emite opiniones vagas, imprecisas o que no guardan relación lógica con lo que se menciona en el texto.

II.1.2 Competencia: Producción de textos

En el caso de 2do grado, se evaluaron las siguientes capacidades referidas a la producción de textos: nivel de escritura, adecuación al tipo de texto, coherencia textual, cohesión, vocabulario y legibilidad. Cada una de estas capacidades se ha evaluado a través de un único ítem.

Para evaluar estas capacidades, se les presentó a los estudiantes una secuencia de imágenes para que las ordenen y en base a ello elaboren un cuento. A continuación, se analizan cada una de las capacidades y los resultados obtenidos en las evaluaciones de julio y diciembre.

II.1.2.1 Capacidad: Nivel de escritura

El nivel de escritura es la evolución cognitiva que posee el estudiante con respecto a la adquisición de la lengua escrita, donde expresa por escrito el grado de incorporación y comprensión que posee del código escrito (sistema de escritura).

Si bien, según las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky son cuatro los niveles de escritura (pre silábico, silábico, silábico alfabético y alfabético), para efectos de esta evaluación se han discriminado dos grupos, uno conformado por los estudiantes que han alcanzado el nivel alfabético y otro por los que aún no, es decir, son pre-alfabéticos.

Se dice que un niño o una niña ha alcanzado el nivel alfabético cuando ha adquirido el código escrito, por ello, cada grafía que coloca en su texto, corresponde a los valores sonoros convencionales. En esta etapa, para comunicarse, los niños y las niñas utilizan el sistema alfabético con facilidad y su escrito se entiende, aunque todavía juntan palabras, omiten o agregan letras y no aplican reglas ortográficas.

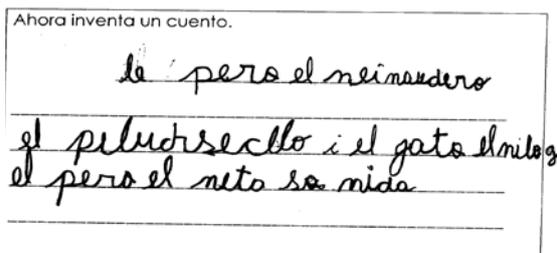
Los indicadores que se han evaluado con respecto al nivel de escritura se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°19. Indicadores evaluados en Nivel de Escritura

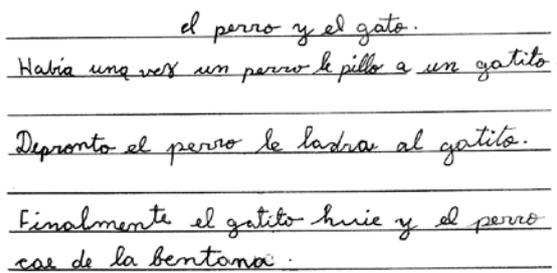
Grado	Indicador
2do	1.4.1 Escribe de manera alfabética, es decir demuestra comprender el sistema de escritura.

Como se explicó anteriormente se ha discriminado la cantidad de niños y niñas que han logrado el nivel alfabético de escritura, pues ello es fundamental para desarrollar la competencia de producción de textos. Veamos los siguientes ejemplos:

[Escritura pre-alfabética]:



[Escritura alfabética]:



Los **resultados obtenidos** en los meses de julio y diciembre se señalan en la siguiente tabla:

Tabla N°20. Resultados referidos a niveles de escritura

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
1.4.1 Escribe de manera alfabética, es decir demuestra comprender el sistema de escritura.	58 % (719 de 1239 niños evaluados)	77% (890 de 1154 niños evaluados)	19%

Como se puede apreciar en la tabla, los resultados de la evaluación del mes de diciembre muestran que se incrementó en 19% el número de estudiantes que logran realizar un escrito en un nivel alfabético. En dicha evaluación un 77% de estudiantes logró dicha capacidad.

Es posible que este avance se haya dado porque los docentes incluyeron actividades para apoyar la construcción del código escrito, tales como: escribir como se piensa que se escribe, dictar escritos al maestro, reflexionar sobre el escrito, entre otras. Es en una situación de producción escrita donde el estudiante puede mostrar su nivel de escritura y comprensión lenguaje escrito.

Por el contrario, es probable que el 23% de estudiantes que no consigue escribir alfabéticamente, no logre comprender aún el principio alfabético del sistema de escritura. Detrás de esta situación es posible que persistan prácticas tradicionales para acceder al código escrito, como la reproducción de escritos, la asociación mecánica de letras y sílabas para formar palabras, y la desvinculación del escrito con el lenguaje oral.

II.1.2.2 Capacidad: Adecuación al tipo de texto

Esta capacidad está relacionada con la habilidad del estudiante para acercarse al tipo de texto que se está solicitando y respetar su estructura, considerando sus características. Los indicadores que se han evaluado en lo que respecta a adecuación al tipo de texto se señalan en la siguiente tabla:

Tabla N°21. Indicadores evaluados en Adecuación al tipo de texto

Grado	Indicador
2do	Escribe una historia con título, en ella hay una secuencia de hechos y guarda relación con la secuencia de imágenes propuesta. Su texto tiene un inicio y un fin.

En el caso del segundo grado se ha pedido que escriban una historia con un inicio y un fin. Veamos algunos ejemplos de que indican los diferentes niveles de logro al escribir una **historia o un cuento**:

Respeta secuencia de imágenes y coloca un título

Ahora inventa un cuento

El gato y el perro

El gato avió tomado su leche del perro y de Fati y grito y se puso triste ya come un queso y le puse un queso.

Posee secuencia

el gato toma su leche y el perro le da y le quita al gato su leche y el gato corre para que no le muerda el perro al gato y el gato sigue corriendo y sigue corriendo.

No posee secuencia

el gato se escapado del perro o chancado la cabeza
 el gato come comida del perro asusto el perro
 el perro camara y el perro salto encima del gato.

Tabla N°22. Resultados referidos a adecuación al tipo de texto

Descripción del código	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
Hizo bien la secuencia de imágenes. Escribe una historia con título donde hay una secuencia de hechos y guarda relación con la secuencia de imágenes. Tiene un inicio y un fin.	19% (232 de 1240 niños evaluados)	30% (341 de 1240 niños evaluados)	11%
No hizo la secuencia de imágenes o lo hizo con dificultades, pero escribe una historia con título y guarda relación con la secuencia de imágenes. Tiene un inicio y un fin.	4% (45 de 1240 niños evaluados)	2% (20 de 1156 niños evaluados)	-2%

Si bien los resultados muestran un incremento de 11% del porcentaje de estudiantes que adecúa su producción al tipo de texto,, es resaltante que únicamente el 30% de estudiantes logre escribir una historia considerando su estructura y características.

Los estudiantes que consiguieron escribir la historia considerando su estructura y sus características, son capaces, en primer lugar, de establecer una secuencia temporal y lógica entre las imágenes presentadas, que respondía a las preguntas ¿Qué pasó primero? ¿Qué sucede luego? ¿Qué pasa al final? o ¿Cómo termina?; en segundo lugar, ordenarlas cuidando la secuencia temporal y de causalidad; y, por último, escribir en una secuencia narrativa cada situación que se presenta en las imágenes, que además presente un título.

Es probable que el hecho de que la gran mayoría de estudiantes no escriba la historia según los criterios establecidos se deba a que los docentes promueven muy poco la producción de textos a partir de diversas situaciones, así como no se reflexione sobre la secuencia en que se organizan los hechos o ideas en cada tipo de texto. Es posible que las prácticas de escritura se centren en actividades mecánicas, como la escritura de oraciones, copia de textos o dictados.

II.1.2.3 Capacidad: Coherencia textual

La coherencia textual está dada por la relación de ideas entre sí a lo largo del texto escrito. Estas ideas deben estar organizadas en torno a un tema central que permite vincularlas. En un texto coherente las ideas no pueden estar sueltas, tampoco puede haber digresiones o contradicciones que no guardan relación con el título o tema central del cuento.

La intromisión de información irrelevante hace que el autor del texto se desvíe del tema, lo que hace que su texto sea confuso y desarticulado. El indicador referido a coherencia textual se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N°23. Indicadores evaluados en coherencia textual

Grado	Segundo grado
2do	Escribe una historia donde las ideas están relacionadas entre sí y no hay contradicción de ideas en su discurso.

Texto sin coherencia

Ahora inventa un cuento
oparda los Animales
 Migato se bañaba en una bañera
 y Mi perro le mira a Migato
 Migatito esta comiendo
 y Mi perro le esta mirando de
 un peduche le ajustado a Migatito
 y Migatito se asusto i corrio
 Muó fuerte dejando sus platos

Texto con coherencia

el perro y el gato
 el perro le corrio a el gato y el gato corrio
 diai el perro lo allo comiendo su comida
 y lo miro por la ventana y le dijo paque
 estas comiendo mi comida le dijo el perro
 y lo allo sentado y le habro al gato
 y el gato lo miro a sus lado

Los **resultados obtenidos** en los meses de julio y diciembre se señalan en la siguiente tabla:

Tabla N°24. Resultados referidos a coherencia textual

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
1.6.1 Escribe una historia donde las ideas están relacionadas entre sí y no hay contradicción de ideas en su discurso.	34% (425 de 1239 niños evaluados)	53% (615 de 1154 niños evaluados)	19%

Como podemos observar, un poco más de la mitad de estudiantes del segundo grado (53%) logra escribir con coherencia un escrito al finalizar el año escolar, es decir estos estudiantes muestran capacidad para relacionar de manera coherente las ideas y hechos que se presentan en sus producciones con el tema del mismo. De igual manera, son capaces de plantear estas ideas y hechos en una secuencia lógica y organizada.

A pesar de ello, aún un porcentaje importante de estudiantes, no ha conseguido demostrar estas habilidades.

II.1.2.4 Capacidad: Cohesión textual

La cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual, las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes, conectores y signos de puntuación. Esta propiedad del texto está estrechamente relacionada con la coherencia del texto. Los indicadores que se han evaluado para esta capacidad se señalan en la siguiente tabla:

Tabla N°25. Indicadores evaluados en Cohesión Textual

Grado	Segundo grado
2do	Escribe un texto haciendo uso de conectores temporales (primero, luego, después, finalmente) y de adición ("y")

En el caso de segundo grado, se evalúa la capacidad para hacer uso correcto del uso de conectores temporales. Veamos algunos ejemplos de estudiantes que logran escribir un texto cohesionado y otro que no logra realizar esta tarea:

Texto sin cohesión (sin conectores temporales)

El gato le come al pan.
y el Perro tan bien le come al pan.
y el Perro le come al maduro.
el Perro latra y la come así los Pollitos
comen maíz molido y las gallinas

Texto con cohesión (uso de conectores temporales)

La gallina y sus pollitos
Hace muchos años en una granja
había una gallina y 2 pollitos.
Un día salieron a pasear por un
balle y encontraron granitos, de trigo
dijo la gallina a sus pollitos,
hijos, no comamos este grano de trigo
lo sembraremos y cuando madure arm
una tarta. dijo un pollito inces

Los **resultados obtenidos** en los meses de julio y diciembre se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°26. Resultados referidos a cohesión textual

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
Escribe un texto haciendo uso de conectores temporales (primero, luego, después, finalmente) y de adición ("y")	13% (166 de 1239 niños evaluados)	37% (425 de 1154 niños evaluados)	24%

Como vemos, existe un importante avance del 24% en el porcentaje de estudiantes que logra escribir una historia en la cual los hechos están unidos por conectores temporales y de adición que permiten comprender la secuencia narrativa del texto producido. A diciembre del año 2011, un 37% de los estudiantes evaluados consiguió desarrollar esta habilidad.

Estos estudiantes muestran capacidad para utilizar palabras que permiten dar una secuencia a un texto (p. ej. primero, luego, después, finalmente, etc.), así como aquellas que deben usarse cuando se desea agregar más de un hecho en una parte de la historia que elabora (p. ej. "y").

Este aprendizaje pudo haberse dado porque los docentes promueven a menudo, en la producción textos, la reflexión sobre el uso y función de los conectores.

Por otro lado, observamos que el 63% de estudiantes evaluados no elaboran textos con cohesión. Esta situación puede estar ocurriendo porque en el aula no se desarrollaron actividades que les permitiera reconocer la función de los conectores en los textos que se leen en el aula; así como no se promovió el uso reflexivo de conectores para organizar los hechos e ideas que los niños plantean en sus producciones.

II.1.2.5 Capacidad: Vocabulario

Esta capacidad se refiere a la habilidad que muestran los niños y niñas para usar palabras que se ajusten a lo que se quiere expresar y emplear un vocabulario variado, lo cual permita evitar la repetición de palabras.

En el caso de segundo grado, la evaluación se ha focalizado especialmente en la capacidad para hacer uso de las palabras adecuadas a lo que se quiere expresar, pero no a un vocabulario variado, pues solo se solicita el uso de dos verbos y adjetivos diferentes. El indicador que se evalúa la capacidad de vocabulario en segundo grado se indica en la siguiente tabla:

Tabla N°29. Indicadores evaluados en Vocabulario

Grado	Indicador
2do	Escribe una historia usando palabras que se ajustan a lo que quiere expresar. Coloca más de dos verbos y más de dos adjetivos.

Veamos los siguientes ejemplos:

Uso de vocabulario adecuado

el perro y el gato.
 Había una vez un perro que le estaba mirando al gato y de pronto el perro le empezó a ladear de su ventana al gato y el gato le miró al perro y finalmente el perro se batió de cabeza y salió corriendo estrellado y el gato se escapó del perro corriendo.

Uso de un vocabulario no adecuado

el perro y el gato
 el gato se quería comer su comida del perro y lo la der y comió el gato y muy enojado por tanto el perro y el gato se batió

Los **resultados obtenidos** en los meses de julio y diciembre se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°30. Resultados referidos a Vocabulario

Indicadores	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
1.8.1 Escribe una historia usando palabras que se ajustan a lo que quiere expresar. Coloca más de dos verbos y más de dos adjetivos.	27% (333 de 1239 niños evaluados)	58% (665 de 1154 niños evaluados)	31%

Como se indica en la tabla, los resultados muestran un avance sustantivo de un 31% de estudiantes que emplean un vocabulario adecuado al tipo de texto que se le solicita. En la evaluación de diciembre, un 58% de los niños y niñas evaluados logró usar palabras que se ajustan a lo que desean expresar.

Estos estudiantes han demostrado ser capaces de seleccionar las palabras que son más precisas o que se ajustan mejor a aquello que quieren expresar. Asimismo, hacen un uso variado de palabras que les permiten describir a personajes y acciones.

La variedad de términos que emplee para caracterizar los personajes, los lugares o la explicitación de los hechos dependerá del universo léxico que posea el estudiante. En ese sentido, se torna importante promover su riqueza con diversas actividades como encontrar el significado de palabras en los textos que se leen, identificar palabras que significan lo mismo, leer cuentos e identificar palabras que describen a un personaje, entre otras.

A pesar del resultado anterior, aún existe un 42% de estudiantes que muestran dificultades para emplear un vocabulario que se ajuste a las ideas que se quieren expresar. Es probable que esto ocurra porque los niños y niñas no han tenido oportunidades, en principio para enriquecer su vocabulario, y en segundo lugar para usarlo en los textos que produce. Esto genera que constantemente repitan palabras en toda la narración.

II.1.2.6 Capacidad: Legibilidad

Esta capacidad hace referencia a la facilidad con que se puede leer y comprender un escrito. Es la distinción de los grafemas a través del trazo que realiza el estudiante. Un texto es ilegible cuando las formas de las letras no se distinguen entre sí.

Es importante tener en cuenta que hablar de legibilidad no equivale a hablar de caligrafía porque un texto puede ser totalmente legible aunque su caligrafía no sea buena. Los indicadores que se han evaluado referidos a legibilidad aparecen en la siguiente tabla:

Tabla N°31. Indicadores evaluados en Legibilidad

Grado	Indicador
2do	Escribe usando una letra clara que se puede entender.

Esta capacidad ha sido evaluada en los tres grados con el mismo nivel de complejidad, es decir haciendo referencia al mismo indicador. Cabe mencionar que este criterio solo se ha evaluado en los estudiantes que han alcanzado el nivel alfabético. Veamos algunos ejemplos de escritos legibles:

Texto legible

El gato y el perro
 El gato esta comiendo su comida del perro y luego el gato luego le miro al perro y luego el perro ladra al gato y el perro cayo al piso y el gato corrio a su casa.

Texto ilegible

mi papá a iteboda
 Habia una vez en su casa papá y se acordaron a tiempo cuando comitaban y mi papá se dio papá y mi hermano le dio papá papá donde estaba vinieron a llegar a la 2.30 de la mañana y la mamá le dio papá papá y mi hermano le dio papá papá

Los **resultados obtenidos** en los meses de julio y agosto se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°32. Resultados referidos a Legibilidad

Indicadores	Resultados		
	Julio 2011	Diciembre 2011	Diferencia Julio-Diciembre
1.8.1 Escribe usando una letra clara que se puede entender.	46% (571 de 1239 niños evaluados)	59% (679 de 1154 niños evaluados)	13%

Como se observa en la tabla, un 59% de los estudiantes evaluados escribe de manera legible, es decir, elabora un escrito en el que se puede comprender con facilidad qué quiso decir el autor o autora. Sin embargo, un 41% de estudiantes escribe con letra poco clara que impide que el texto pueda ser comprendido.

El avance que se registra puede deberse a que los docentes proponen situaciones de producción de diversos textos y con destinatarios reales que demanda al estudiante revisar si su escrito es legible o presenta letras y palabras poco claras que dificultarían la lectura y comprensión de los destinatarios de su texto. Asimismo, que se tome consciencia de que cuando un escrito que no es legible no motiva leerlo, genera cansancio y mayor esfuerzo para quien lo lee.

Por otro lado, es posible que los estudiantes del 2º grado que escriben textos en donde las letras son poco claras sea causa de la falta de actividades en el aula que permitan el fortalecimiento de la coordinación motora fina al momento de escribir, por ejemplo la práctica de grafismos.

II.2 Resultados: área de Matemática

II.2.1 Competencia: número, relaciones y operaciones

II.2.1.1 Capacidad 1: manejo de número

En el III Ciclo la construcción de las nociones referidas a número y Sistema de numeración decimal (SND) son esenciales debido a que estos son la base de otras nociones matemáticas. Según el Diseño Curricular Nacional se espera que al término de segundo grado los niños y las niñas hayan consolidado el manejo de número respecto al campo numérico del 0 al 100. Por ello es imprescindible evaluar la comprensión del número en el segundo grado.

En las evaluaciones realizadas se considera el manejo de número a partir de tres aspectos del número: cardinal, ordinal y combinaciones aditivas. Cada uno de estos aspectos está evaluado por un indicador como lo vemos en el siguiente cuadro:

Tabla N°33. Indicadores por grado de la capacidad manejo de número.

SEGUNDO GRADO	ASPECTO QUE EVALUA
1.1 Representa números de hasta 3 cifras con material base 10, indicando su ubicación en el tablero de valor posicional y su escritura en letras.	Cardinal
1.2 Completa secuencias numéricas ascendentes o descendentes con patrón +1 o diferente de +1	Ordinal
1.3 Utiliza las combinaciones aditivas de 10 para hallar el número que falta en una adición.	Combinación Aditiva

En seguida presentamos un ejemplo de cada uno de estos aspectos:

1I Manejo del número cardinal, evaluado con el indicador 1.1.

Ejemplo:

Comprender el número 11 como cardinal implica reconocer su cantidad y representarla con material concreto, con descomposiciones en decenas y unidades, por ejemplo:

$$\begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \square \\ \square \square \square \\ \square \square \\ \square \end{array} = \begin{array}{c} \square \\ \square \end{array} = \begin{array}{l} \text{Once} \\ 1D + 1 U \\ 10 + 1 \end{array}$$

2I Manejo del número ordinal, evaluado con el indicador 1.2.

Ejemplo:

Comprender el número 11 como ordinal implica reconocer su ubicación en una secuencia numérica, indicando el número anterior y posterior.

9, 10, 11, 12.
12, 11, 10, 9.
7, 9, 11, 13.

3I Manejo de combinaciones aditivas, evaluado con el indicador 1.3.

Ejemplo:
Comprender el número 11 implica reconocer y usar sus combinaciones aditivas:

$$\begin{aligned}11 &= 1 + 10 \\11 &= 2 + 9 \\11 &= 3 + 8 \\11 &= 4 + 7 \\11 &= 5 + 6 \\10 &= 0 + 11 \text{ etc.}\end{aligned}$$

En los indicadores también se tiene en cuenta que la comprensión del número implica el conocimiento del número dentro del Sistema de numeración decimal (SND).

Los resultados de la evaluación que apreciamos en el siguiente cuadro:

Tabla N°34. Resultados de 2do grado en el manejo de número

CONCEPTO DE NÚMERO	INDICADOR	RESULTADO PRIMERA EVALUACIÓN	RESULTADO SEGUNDA EVALUACIÓN
Cardinal	Representa números de hasta 3 cifras con material base 10, indicando su ubicación en el tablero de valor posicional y su escritura en letras.	51%	68%
Ordinal	Completa secuencias numéricas ascendentes o descendentes con patrón +1 o diferente de +1	32%	49%
Combinaciones aditivas	Utiliza las combinaciones aditivas de 10 para hallar el número que falta en una adición.	56%	73%

La comparación de los resultados del indicador en las dos evaluaciones muestra un avance en el manejo del número cardinal de 17 puntos porcentuales.

Los niños y las niñas que han respondido adecuadamente comprenden la cardinalidad del número tanto al representarlo con el material base 10 como al identificar su composición en unidades y decenas en el tablero de valor posicional (TVP), lo cual implica una comprensión del SND. Esto puede deberse a una práctica más constante con el material base diez que les permite no solo representar el número en decenas y unidades sino comprender que la ubicación del material base 10 no afecta la cardinalidad, esto indica que los niños y las niñas han adquirido la conservación de la cantidad.

El desarrollo en este indicador también requiere el manejo del TVP, por lo que se puede pensar que la ejercitación con el material base 10 se realiza a través de estrategias que permiten no solo representar sino también comprender las equivalencias entre los órdenes, lo cual implica comprender la noción de base.

Aunque hay un avance en este ítem no reporta que la mayoría de los niños y las niñas dominen este aspecto del número, aún queda 32% que no lo logra, y es necesario llegar al 100% porque comprender este aspecto de la noción de número proporciona la base indispensable para siguientes aprendizajes, por lo cual este aprendizaje debe seguir siendo atendido por las escuelas.

En el segundo indicador, se entiende al número dentro de la secuencia numérica. Las secuencias presentadas en la prueba son sencillas y de frecuente uso en el aula. En este indicador ha habido un progreso de 17 puntos porcentuales, sin embargo más de la mitad de los alumnos no lo ha podido resolver.

Esto se puede deber a que para encontrar el número que falta en la secuencia no sólo hace falta el conteo verbal (uno, dos, tres, cuatro, etc.) ya que no se trata de recordar el número que se va a decir sino también reconocer el patrón que forma la numeración identificando si la numeración es ascendente o descendente, y la diferencia entre un número y el siguiente.

La mejora en los resultados puede deberse al uso de estrategias que vayan más allá de la repetición de la secuencia numérica e implique comprender las nociones referidas a la secuencia numérica.

En el tercer indicador referido al número representado con diferentes combinaciones aditivas también se observa un incremento de 17 puntos porcentuales en la segunda evaluación quedando 27% de los alumnos sin resolver adecuadamente el indicador.

Esto no solo implica un mejor manejo del número sino la construcción de la estructura aditiva, necesaria para comprender la adición. Además, completar la decena o reconocer las descomposiciones de 10 constituye un recurso básico tanto para el cálculo mental como para el desarrollo de estrategias de cálculo. Habiendo conseguido este aprendizaje es posible una mejor comprensión de los números que facilitara la comprensión al ampliar el campo numérico.

ANÁLISIS GLOBAL DE LA CAPACIDAD

En general, en todos los aspectos evaluados se reconoce una mejora de 17 puntos porcentuales en cada indicador, este podría representar al mismo grupo de alumnos.

El incremento en el porcentaje puede deberse a la práctica con el material base diez para representar el número en su descomposición en decenas y unidades lo que permite a los alumnos el manejo de las equivalencias.

Los indicador que tiene un mejor porcentaje es el referido a la representación del número con sus combinaciones aditivas (73%) esto podría deberse a que se refuerza con la práctica de las adiciones. El siguiente porcentaje (68%) tiene una diferencia de 5 puntos porcentuales respecto al anterior y corresponde al indicador referido a la cardinalidad del número representado en el SND, y el indicador referido al número dentro de la secuencia numérica tiene una diferencia de 19 puntos porcentuales respecto al anterior. Esto evidencia que no hay un desarrollo parejo de estos tres aspectos referidos a la noción de número.

Pero a pesar del incremento hay aproximadamente entre la mitad de los alumnos, respecto al número en la secuencia numérica, y alrededor de la tercera parte referido a los otros dos indicadores que no domina los aspectos evaluados.

La construcción de la noción de número y de SND son tan básicos como complejos, por lo que se requiere seguir trabajándolos a lo largo de la Primaria.

II.2.1.2 Capacidad 2: cálculo de operaciones aritméticas

1) Análisis de capacidades respecto a la adición

Para evaluar la capacidad respecto a la adición se han utilizado dos indicadores, uno referido a la adición sin llevar y el otro referido a la adición llevando, los resultados en estos indicadores se pueden observar en el siguiente cuadro:

Tabla N°35. Indicadores referidos a la adición

SEGUNDO GRADO	RESULTADO PRIMERA EVALUACIÓN	RESULTADO SEGUNDA EVALUACIÓN
Suma sin llevar con números menores que 1 000	74%	85%
Suma llevando con números menores que 1 000	40%	61%

El dominio de la adición es importante no sólo porque es una de las nociones básicas que se trabajan en III ciclo sino además porque es la base para otras nociones.

Con respecto a la adición sin llevar, se muestra un incremento de 11 puntos porcentuales con respecto a la primera evaluación. Este indicador es el que tiene el mayor porcentaje tanto en la primera como en la segunda evaluación, esto indicaría que es el mejor dominado por los alumnos, pero aun así hay 15% de alumnos que no resuelve el ejercicio adecuadamente.

Con respecto a la adición llevando, en la segunda evaluación se tienen un incremento de 21 puntos porcentuales, uno de los mayores incrementos. Pero aún el 39% de los alumnos no domina esta adición.

Los incrementos en el manejo de la operatividad de la adición pueden estar asociados a una mejor comprensión del Sistema de numeración decimal, demostrado en los mejores porcentajes obtenidos en la segunda evaluación. Esto permite sumar los dígitos de cada orden, unidades con unidades por ejemplo, pero además comprender lo que significa llevar como reagrupar en un nuevo orden.

ANÁLISIS GLOBAL DE LA COMPETENCIA

Comparación entre Adición sin llevar y adición llevando

Tengamos en cuenta que la diferencia de sumar sin llevar y sumar llevando no está solo en la complejidad del algoritmo sino que en la segunda se requiere un manejo del SND para realizar los canjes entre decenas y unidades. Veamos:

Adición sin llevar	Adición llevando
$ \begin{array}{r} 52 \\ + 34 \\ \hline 86 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 1 \\ 59 \\ + 34 \\ \hline 93 \end{array} $

Dominar la adición llevando implica conocer el algoritmo de la adición, manejar las combinaciones aditivas de 10 y además las equivalencias en el SND para poder hacer las reagrupaciones, por lo que resulta una capacidad de mayor complejidad a desarrollar con los estudiantes.

La diferencia entre sumar sin llevar y llevando se mantiene en ambas evaluaciones, aunque disminuye en la segunda evaluación, de 34 puntos porcentuales a 24 puntos.

Esta diferencia se puede deber a que a pesar de manejar el algoritmo de la adición aún no se maneja el llevar que consiste en reagrupar en un orden mayor lo cual requiere la comprensión del Sistema de numeración decimal.

Respecto a los tipos de errores registrados, tenemos que:

Tabla N°36. de errores registrados

Contenido operatorio	No suma con el dígito del siguiente orden	El dígito que se lleva no aparece	Respuesta incorrecta
	Ejemplo $\begin{array}{r} 5 \ 9 \\ + \ 3 \ 4 \\ \hline 8 \ 13 \end{array}$	Ejemplo $\begin{array}{r} 5 \ 9 \\ + \ 3 \ 4 \\ \hline 8 \ 3 \end{array}$	
Adición llevando en un dígito	16%	13%	10%

Los dos tipos de errores registrados tienen su origen en el manejo del Sistema de numeración decimal.

En el primer tipo de error, por ejemplo, suman $4 + 9$ y se obtiene 13, no se considera que el número 13 se pueda descomponer como $10 + 3$, ni que al obtener 13 el dígito 1 corresponda a un nuevo orden, en este caso a las decenas.

Para hacer correctamente la adición es necesario comprender que 10 unidades de un orden son equivalentes a una unidad del orden superior, así 10 unidades es igual a 1 decena.

En el segundo tipo de error se considera sólo el dígito de las unidades, primer orden del número obtenido. Por ejemplo, al sumar 4 y 9 se obtiene 13, solo se considera al 3 no se considera que el 1 representa un orden en el SND, en este caso significa 1 decena. Esto muestra que no se entiende el valor de los dígitos por ello se descarta el dígito de la decena. En este tipo de respuesta también es posible que el alumno olvide el dígito que lleva.

Ambos tipos de error demuestran una falta de comprensión de que los dígitos representan diferentes valores dependiendo del orden en que se encuentran y de que los órdenes son agrupaciones en base 10.

El porcentaje de alumnos que comete el primer tipo de error es de 16% y el porcentaje respecto al segundo tipo de error es 13%. La diferencia entre ambos porcentajes es de 3 puntos porcentuales. Por lo cual es probable que los errores los ocasione la falta de comprensión del sistema de numeración decimal y no se deba a omisiones casuales.

2) Análisis de capacidades respecto a la sustracción

Para evaluar la capacidad respecto a la sustracción se han utilizado los indicadores que se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla N°37. Resultados en los indicadores por grado de la competencia referida a la sustracción.

SEGUNDO GRADO	RESULTADO PRIMERA EVALUACIÓN	RESULTADO SEGUNDA EVALUACIÓN
Resta sin prestar con números menores que 100	53	68
Resta prestando con números menores que 100	23	42

Respecto a la sustracción sin prestar en la segunda evaluación se registra un incremento de 15 puntos porcentuales, pero aún no es lo óptimo ya que poco menos de la tercera parte de los alumnos no resuelve esta operación.

En cuanto a la sustracción prestando, en la segunda evaluación, se registra un incremento de casi el doble, con una diferencia de 19 puntos porcentuales respecto a la primera evaluación. Aún así es un resultado que está por debajo de lo esperado al finalizar el segundo grado ya que más de la mitad de los niños no puede realizar esta operación.

Para que los alumnos logren el dominio de la sustracción se requiere desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje reflexivo del algoritmo de la sustracción así como el dominio de aprendizajes previos respecto a la adición, número y SND.

ANÁLISIS GLOBAL DE LA COMPETENCIA

Comparación entre Sustracción sin Prestar y Sustracción Prestando

Al igual que en el caso de la adición, para analizar los resultados de estos indicadores se comparó restar sin prestar con restar prestando.

Recordemos la diferencia entre la sustracción sin prestar y la sustracción prestando:

Sustracción sin prestar	Sustracción prestando
$\begin{array}{r} 67 \\ - 43 \\ \hline 24 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 63 \\ + 47 \\ \hline 16 \end{array}$

La eficiencia para restar depende del manejo que se tenga del número, del Sistema de numeración decimal, de la adición y de las combinaciones aditivas de número, especialmente del 10 como decena:

- La inclusión de cantidad, para comprender que dentro del 7 está incluido el 3, por ejemplo.
- La comparación de los números para encontrar la diferencia entre ellos, por ejemplo que la diferencia entre 7 y 3 es 4.
- La adición como operación inversa a la sustracción, por ejemplo para buscar el número que sumado con 3 da como resultado 7.
- Las combinaciones aditivas de los números, se puede resolver la sustracción $7 - 2$ si se recuerda que $7 = 3 + 4$.
- Con respecto a la sustracción prestando, su eficiencia también depende de la comprensión de las equivalencias entre decenas y unidades. Por ejemplo: Como no es posible restar 7 unidades de 3 unidades es necesario descomponer una de las decenas del número 63, de modo que $63 = 50 + 10 + 3$, luego hay que restar en las unidades: $13 - 7 = 6$, y en las decenas: $5 - 4 = 1$.

Al comparar los porcentajes de la sustracción sin prestar con la sustracción prestando observamos que el mayor porcentaje lo tiene la sustracción sin prestar tanto en la primera como en la segunda evaluación, aunque hay una disminución en la diferencia, siendo en la primera evaluación de 30 puntos porcentuales y en la segunda de 26 puntos. En ambas evaluaciones es el indicador con menor porcentaje esto quiere decir que es la operación más compleja para el segundo grado.

Debido a que en la evaluación de diciembre se ha presentado un incremento similar, alrededor de 20 puntos porcentuales, tanto en el manejo de la adición llevando como de la sustracción prestando, operaciones que requieren de la reagrupación (llevar/prestar), podríamos ser que el incremento se deba a una mejor comprensión de la noción de número y del SND. También la mejora en la adición influye en la mejora de la

sustracción, ya que ambas operaciones son inversas, y la comprensión de ambas ayuda a la mejor comprensión de las nociones del SND.

Por otro lado se puede suponer que el porcentaje incrementado corresponda al mismo grupo de alumnos.

A pesar del incremento en el dominio de la sustracción aún no se alcanzan los niveles de aprendizajes deseables, al finalizar el III ciclo casi el 60% de los alumnos no dominan la sustracción prestando.

Respecto a los tipos de errores registrados, tenemos que:

Tabla N°38. Tipos de errores registrados

Contenido operatorio	Restar del dígito mayor el dígito menor indistintamente	No disminuye al número que descompone	Obtiene otras respuestas incorrectas
	Ejemplo: $\begin{array}{r} 63 \\ - 47 \\ \hline 24 \end{array}$	Ejemplo: $\begin{array}{r} 63 \\ - 47 \\ \hline 16 \end{array}$	
Sustracción prestando	14%	11%	22%

El primer tipo de error se refiere a que los estudiantes restan un dígito mayor de uno menor indistintamente si pertenecen al minuendo o sustraendo, por ejemplo:

$$\begin{array}{r} 63 \\ - 47 \\ \hline 24 \end{array}$$

Esto significaría que no hay una comprensión adecuada del número ya que se entiende como dígitos escritos juntos, es decir que el 47 no se entiende como cuarenta y siete sino como 4 y 7. En este tipo de error se tiene el 14%.

El segundo tipo de error que se ha registrado es el de olvidar u omitir el prestar. Esto tiene relación con el manejo del SND, ya que sucede por no considerar que el prestar implica realizar un canje de una unidad de orden superior usando su equivalencia entre ese orden y el orden inferior, y volver a componer el número, por ejemplo:

$$\begin{array}{r} 63 \\ - 47 \\ \hline 32 \end{array} \rightarrow \begin{array}{l} 6 \text{ decenas} \\ 6 \text{ decenas equivalen a } 5 \text{ decenas y } 10 \text{ unidades} \\ 10 \text{ unidades y } 3 \text{ unidades.} \end{array}$$

Este tipo de error tiene 11%.

La tercera columna registra dificultades variadas.

II.2.1.3 Capacidad 3: resolución de problemas

El análisis de los resultados en esta capacidad se realiza a partir del porcentaje de niños y niñas que logran obtener la respuesta correcta para cada uno de los problemas planteados. Solo en el indicador referido al problema de sustracción se tomó en cuenta los procedimientos, categorizado los tipos de errores.

1) Análisis de capacidades respecto a problemas de adición

El siguiente cuadro presenta el indicador que evaluó la capacidad de los niños y las niñas para resolver el problema de adición y los resultados obtenidos en las evaluaciones.

Tabla N°39. Comparación de resultados en los indicadores referido resolver problemas de adición.

SEGUNDO GRADO	RESULTADO PRIMERA EVALUACIÓN	RESULTADO SEGUNDA EVALUACIÓN
Resuelve problemas de adición llevando.	49%	65%

El porcentaje de niños y niñas que resuelve adecuadamente problemas de adición aumentó en la segunda evaluación en 16 puntos porcentuales aún 35% de los alumnos no ha logrado resolver problemas aditivos sencillos.

En el problema usado en la prueba se usaron números menores que 20 lo cual haría que el problema tenga poca demanda cognitiva. Pero el problema se refiere a la adición entendida como la unión de colecciones. Este significado podría ser complejo ya que implica reconocer una categoría mayor que incluya a los elementos que se suman. Por ejemplo: Juanes y maduritos son platos regionales.

Adición como unión de colecciones

Nadia ha traído 20 platos con juanes y Lizeth ha traído 50 platos de maduritos. ¿Cuántos platos de comida regional han traído?

Aunque en el problema se usó una categoría conocida, similar a: margaritas y rosas son flores, podría ser que esta definición de adición resulte compleja para los alumnos.

Observamos que la noción de adición tiene que ser mejor trabajada en la escuela para que facilite la interpretación de problemas que involucran hacer uso de esta noción y para que permita la construcción de otras nociones más complejas que se desarrollan teniéndola como base.

Consideremos analizar las diferencias entre el cálculo de adiciones y la resolución de problemas de adición:

Tabla N°40. Comparación de resultados entre indicadores referidos a operaciones de adición y problemas de adición

Contenido operatorio	Calcula		Resuelve problemas	
	Julio 2011	Diciembre 2011	Julio 2011	Diciembre 2011
Suma llevando	40%	61%	49%	65%

Al observar estos resultados, encontramos que los porcentajes de calcular y resolver problemas de adición son próximos, siendo menor en la segunda evaluación. En la evaluación de julio se tiene una diferencia de 9 puntos porcentuales y en la de diciembre de 4. También se observa que el porcentaje de resolver problemas es mayor en ambas evaluaciones.

La cercanía entre los porcentajes de calcular y resolver problemas podría indicar que el manejo del cálculo ha contribuido a resolver el problema. Pero al ser mayor el porcentaje de resolver problemas que el de calcular se podría explicar porque la adición

del problema tiene números menores que los usados en el indicador de calcula, pudiendo resolverse como una combinación aditiva básica similar a $16 + 5$; o porque los alumnos usaron otras estrategias y no necesariamente la adición, por ejemplo el conteo.

El manejo del cálculo ha permitido afrontar mejor el problema pero para resolverlo es necesario interpretarlo y esto requiere un aprendizaje reflexivo de la noción.

2) Análisis de capacidades respecto a problemas de sustracción

El cuadro presenta el indicador con que se evaluó la capacidad de los niños y las niñas para resolver problemas de sustracción:

Tabla N°41. Comparación de resultados entre indicadores referidos a resolver problemas de sustracción sin prestar

SEGUNDO GRADO	RESULTADO PRIMERA EVALUACIÓN	RESULTADO SEGUNDA EVALUACIÓN
Resuelve problemas de sustracción sin prestar entendiéndola como retirar una parte de un todo.	41%	63%

La mejora en la eficiencia para resolver problemas de sustracción ha mejorado subiendo 22 puntos porcentuales pero aún hay 37% de los alumnos que no logran resolverlo.

El problema de sustracción planteado en la prueba se refiere a la sustracción como retirar una parte de un todo que es el significado más trabajado en la escuela.

Retirar una parte de un todo
Pepe tenía 15 lápices y ha perdido 4 ¿Cuántos le quedan?
15 lápices

En el siguiente cuadro se presentan los errores más frecuentes:

Tipo de respuesta				
Estrategia correcta, error en el cálculo	Suma los números equivocando el calculo	Suma los números no escribe	Otros procedimientos incorrectos, con respuesta incorrecta	No contestó
Ejemplo: $5 - 3$ 	Ejemplo: $5 + 3 = 7$	Ejemplo: $5 + 3 = 7$		
5%	11%	1%	5%	6%

Entre el segundo y tercer tipo de respuesta hay 12% de los alumnos que suman los datos este porcentaje es significativamente mayor que los porcentajes de otros posibles errores, esto quiere decir que los niños y las niñas no identifican la noción de sustracción en la situación del problema esto puede ser porque no la han construido adecuadamente o porque no comprenden la situación planteada en el texto. Al resolver problemas también cuentan las actitudes, algunos niños o niñas frente a no tener

claridad sobre cómo resolver el problema podrían haber usado la adición debido a que se sienten seguros de manejarla, otros por sentirse nerviosos pudieron haber sumado en vez de restar.

El porcentaje de alumnos que no contestaron es de 6% (el segundo porcentaje más alto), esto podría significar que aún hay un grupo de niños que aún no pueden comprender el problema y traducirlo en la operación correcta.

Plantear la sustracción como estrategia de solución pero equivocarse en el cálculo tiene 5%, considerando que en el indicador de sustracción sin prestar, en la segunda evaluación, se tiene 68%, es posible que la disminución en la eficiencia al resolver el problema puede deberse a dificultades en la interpretación del problema.

A pesar de los avances, aún no se ha logrado que el 100% de los alumnos tengan estrategias adecuadas y las lleven a cabo con éxito, lo que se esperaría que pudieran hacerlo al final de segundo grado. Por lo que se deben consolidar las capacidades que les permitan resolver problemas de sustracción a través del aprendizaje reflexivo de las nociones y del lenguaje matemático.

CAPÍTULO III: RECOMENDACIONES

III.1 Área de Comunicación - 2do grado

III.1.1 Recomendaciones para la mejora de aprendizajes en el área

A nivel de las autoridades distritales y comunales

1. Es necesario coordinar y motivar a las autoridades comunales para textualizar³ la comunidad, de esta manera los niños y niñas antes de iniciar su escolaridad tendrían la oportunidad de interactuar con textos.
2. Es fundamental recuperar la cultura oral y recopilar mitos y leyendas propias de las comunidades. Los adolescentes pueden asumir esta tarea y recoger información de las personas adultas de la comunidad. La idea es escribirlas, imprimirlas y hacerlas llegar a las bibliotecas de las escuelas. Para que los niños y niñas tengan acceso a este material escrito.
3. Es importante movilizar a los padres de familia, jóvenes y líderes de las comunidades para realizar actividades a favor de la lectura, por ejemplo, el organizar programas como “el cuenta cuentos”, “ven y lee conmigo” y juegos para leer con agrado. Ello, se puede realizar un domingo en la plaza central.
4. La lectura en familia es otra estrategia interesante, que debe ser impulsada por las autoridades del distrito. Los jóvenes de la comunidad pueden recolectar anécdotas y leyendas propias de la comunidad, escribirlas para luego gestionar su reproducción. Así cada semana puede llegar un texto a cada familia para que lo lean en algún momento del fin de semana. Luego en el aula se puede compartir la lectura y comentar la experiencia.

A nivel de la escuela

1. Es necesario que la escuela se encuentre textualizada no solo con los nombres de los ambientes, sino con mensajes positivos, creados por los maestros y los propios estudiantes.
2. Las escuelas deben convertirse en lectoras. Sería interesante que acuerden un momento a la semana para que todos sus integrantes lean. También pueden hacer la lectura compartida, el director o directora puede ir a leer cada semana algo interesante para los niños y niñas, los maestros y maestras pueden rotar de aula y los estudiantes, en algún momento también.
3. Es necesario que cada escuela reorganice su “biblioteca amiga de la lectura” en donde los niños y niñas participen activamente. Lo primero, es revisar los libros que tienen, limpiarlos, forrarlos. Luego organizarlos por tipos de texto o temáticas. Después, realizar alguna

³ El término “textualizar” hace referencia a la actividad de rotular los distintos ambientes y espacios de las comunidades. Por ejemplo, se puede colocar a la entrada de cada comunidad un letrero en el que se menciona el nombre del mismo y un mensaje de bienvenida.

campaña para recolectar más libros y plantearse como meta que la biblioteca debe ir creciendo poco a poco. Pero lo más importante es organizarse para usarla adecuadamente.

A nivel del aula:

1. Es importante **poner en contacto a los niños y las niñas con variedad de textos de uso social**, no solo para que disfruten de ellos, sino para que reflexionen sobre sus características y su contenido, desarrollando la comprensión de estos textos. Los estudiantes deben leer cuentos, descripciones, anécdotas, noticias, avisos, afiches, instructivos, entre otros.
2. Es necesario, colocar la lectura y escritura en **situaciones reales de comunicación**, donde los estudiantes lean y escriban con propósitos reales y destinatarios auténticos. Por ejemplo: leer una descripción sobre animales para investigar y compartir la información, escribir cuentos para hacer un librito con ellos y compartirlos con los estudiantes de una escuela cercana u otra aula.
3. Es fundamental desarrollar y **fortalecer la interacción entre el docente y los estudiantes**, solo de esta manera se producirá el aprendizaje. Es importante comprender que no basta con aplicar estrategias de comprensión lectora o producción de textos, no es suficiente colocar a los estudiantes en situaciones de lectura o escritura interesantes o lúdicas, se requiere un maestro o maestra “acompañante del aprendizaje” de sus niños y niñas. Ello no significa simplemente “estar cerca o pendiente de sus avances” sino saber preguntar, hacerlos reflexionar, plantear ejemplos y contraejemplos, ayudarlos a comparar y a encontrar las respuestas por sí solos. Es en esos momentos donde se produce el aprendizaje.

A continuación, presentamos recomendaciones para cada una de las capacidades.

a. Comprensión lectora

1. Cuando los niños y niñas leen textos es importante crear situaciones retadoras donde en grupo, en pareja e individualmente deban localizar algún dato o idea relevante y útil para la actividad que están realizando. Por ejemplo, si están leyendo un aviso sobre un festival en el cual deben participar, resulta interesante para ellos, averiguar la fecha y el lugar. Por otro lado, es importante “enseñarles” la estrategia, es decir, primero recordar en qué parte del texto creen que leyeron esa información, luego buscar con calma o releer y finalmente al encontrarla subrayarla o encerrarla con un círculo. El usar organizadores gráficos también es útil para organizar la información que se va localizando en el texto.

Es necesario cuidar que la información que se solicite encontrar no siempre esté en los primeros párrafos sino también en los últimos o con letras más pequeñas en el caso de los textos discontinuos.

2. Para que los niños y niñas hagan inferencias, es importante dialogar con ellos, de manera reflexiva sobre el contenido de los textos que leen, plantear preguntas para que hagan deducciones sobre lo escrito, anotar todas sus ideas sobre el mismo, ayudarlos a establecer relaciones y enseñarles a encontrar “pistas” es decir, elementos que les permitan hacer deducciones sobre el significado de expresiones, el tema central, el propósito del texto y así hallar las respuesta.

Para inferir, los niños y las niñas requieren comprender todo el texto, por ello es importante poner énfasis en la comprensión global y no parcial del texto. Por otro lado, es necesario crear situaciones para que los estudiantes analicen el texto, relacionen ideas, lo asocien con su experiencia y hallen conclusiones.

Es importante retomar las estrategias de comprensión lectora desarrolladas en año 2011 y trabajarlas de manera sistemáticas con los estudiantes.

3. Es necesario para desarrollar la comprensión criterial, promover desde los primeros grados, situaciones de diálogo y de reflexión grupal sobre el contenido de los textos, en principio que escuchan leer y los que leen directamente. Es importante que los niños y niñas opinen sobre el contenido total o parcial de los textos, es decir, sobre la actitud de los personajes o sobre alguna situación que se plantea. Debemos evitar que los estudiantes solamente digan si les gustó o no el texto que leyeron, ellos deben expresar su parecer sobre el texto y señalar las razones de su respuesta.

Cuando los estudiantes están habituados a emitir su opinión y argumentarla, les será más sencillo hacerlo de manera individual cuando leen textos y deben escribir su opinión. Recordemos que todos podemos opinar, desde los más pequeños hasta los estudiantes de sexto grado, solo necesitamos crear un clima de respeto y armonía.

b. Producción de textos

A nivel de aula

1. Para que los niños alcancen el nivel alfabético es necesario que el aula esté textualizada y que se use como un recurso a la hora de escribir o reflexionar sobre el lenguaje.
Si los estudiantes aún no alcanzaron el nivel alfabético es muy importante ofrecerles oportunidades para:
 - Trabajar de manera sistemática con el cartel de asistencia y otros carteles de la convivencia en el aula.
 - Dictar variedad de textos y leerlo juntos, por ejemplo canciones conocidas por los niños y niñas.
 - Interrogar textos.
 - Escribir desde sus niveles de escritura y en situaciones reales de comunicación.
 - Hacer grafismos.
 - Trabajar con letras móviles y ayudarlos reflexionar sobre las palabras o expresiones que construyen.
 - Jugar con pupiletras, crucigramas, bingos de palabras, familias de palabras, tarjetas léxicas, etc.
2. Para que los niños y niñas incorporen la estructura de un texto narrativo, por ejemplo, es muy importante que al leer este tipo de textos, se reflexione de manera intencional sobre los elementos de un cuento, por ejemplo encontrando juntos, el inicio, nudo y desenlace. Las tarjetas de secuencia también ayudan a encontrar de manera clara estos elementos, primero narrando el cuento en forma oral y luego dictando a la maestra o escribiendo directamente el cuento.

3. Para desarrollar la coherencia y la cohesión en la producción escrita de niños y niñas, es importante que primero ellos visualicen cómo se da la coherencia y la cohesión en los textos que leen. Es decir, que de manera reflexiva encuentren cómo todas las ideas del texto están relacionadas con el tema central y cómo el uso de conectores ayuda a tener un texto con mejor calidad. También se les puede hacer comparar con textos que de pronto presenta una idea contradictoria y preguntarles por su opinión. Cuando los niños y las niñas son conscientes de lo que implica la coherencia y la cohesión en un texto tendrán más posibilidades de tenerlo en cuenta al escribir.

Por ejemplo:

- Al leer cada párrafo de un texto descriptivo notamos que todos hablan del mismo tema y que este guarda relación con el título.
- Al leer un texto narrativo podemos pedir al estudiante que encuentre las distintas formas en que se hace mención a un personaje.
- Al leer un texto podemos subrayar las palabras que sirven para conectar las ideas que se presentan en cada párrafo.

Otras actividades que se pueden realizar son las siguientes: presentar ideas de un texto de manera desordenada, para que las ordenen, presentar un cuento sin los conectores respectivos para que completen, encontrar ideas o hechos en un texto que no guardan relación.

Por otro lado, durante la revisión de sus propios textos, es importante incluir en las listas de cotejo, elementos relacionados con la coherencia y la cohesión, para que los mismos niños y niñas reflexionen sobre cómo incorporaron estos elementos en su texto y lo mejoren con ayuda de su maestro o maestra.

4. Es necesario enriquecer progresivamente el vocabulario de los niños y niñas, a través de la lectura de diversos textos, pero sobre todo, de la reflexión sobre el significado de algunos términos a partir del contexto o de las pistas que nos ofrece el texto. Los estudiantes deben ser conscientes de que cuando repiten las palabras, el texto ya no es amigable y que siempre debemos tratar de preguntarnos, “¿de qué otra manera lo puedo decir? o ¿Qué otra palabra puedo usar para no repetir la misma?”
5. Con respecto a la legibilidad de los textos es importante que los niños y niñas sean conscientes que el texto debe ser comprendido por el destinatario, por ello es necesario que cuiden de que la letra esté clara. Como se mencionó anteriormente no se trata de la caligrafía sino de claridad del escrito. En este sentido, las actividades desarrollo corporal, psicomotricidad y prácticas de grafismos son útiles.

III.2 Área de Matemática - 2do grado

III.2.1 Recomendaciones para la mejora de aprendizajes en el área

- 1) Para que niños y niñas superen sus dificultades en la adición y sustracción con reagrupación se requiere que sigan trabajando el concepto de número como cardinal (cantidad), ordinal (orden) y combinaciones aditivas (representación del número como adiciones), además del manejo del Sistema de numeración decimal para representar los números según las equivalencias entre los órdenes.
- 2) Asociar al trabajo con números y Sistema de numeración decimal a situaciones de uso de los números en lectura de información, organización de datos numéricos, otros.
- 3) Ampliar el campo numérico a través de la comprensión de la estructura del SND: construcción de un nuevo orden usando la base, manejo de las equivalencias entre órdenes, ordenamiento en secuencias numéricas con diferentes patrones, uso de las combinaciones aditivas de los números que conocen.
- 4) Aprovechar el aprendizaje de número y Sistema de numeración decimal para favorecer el establecimiento de diversos tipos de relaciones entre los números: relaciones de comparación, de orden, de equivalencia, otras.
- 5) Trabajar las secuencias numéricas poniendo énfasis en el descubrimiento del patrón o regla de formación lo cual contribuye a la comprensión del número y a la identificación de una constante, además de la habilidad para encontrar relaciones que contribuye para la comprensión de problemas.
- 6) Relacionar el aprendizaje de las operaciones de adición y sustracción como operaciones inversas y proponer a los estudiantes la resolución de problemas que les permitan entender los diferentes significados de la adición y de la sustracción.
- 7) Ejercitar la estimación, comprendiéndola a través del uso de la regla y de su ubicación en la secuencia numérica y ejercitándola paralelamente al desarrollo del cálculo exacto escrito, por ejemplo, estimar el resultado de la sustracción que van a resolver. También ejercitarla al resolver problemas que al tener el dominio de la estimación puede servir como medio de comprobar el resultado. Además la estimación podrá ser una estrategia útil para hallar el cociente en una división.
- 8) Para que los niños y las niñas superen sus dificultades en la solución de problemas se requiere trabajar las nociones referidas a las operaciones aritméticas atendiendo a todas las formas de definir las, solo de esta manera, el niño o la niña podrá reconocer la operación que puede representar la situación problemática.
- 9) Se necesita trabajar las nociones y procedimientos en forma reflexiva lo que permita el desarrollo de estrategias pues se muestra que los niños y las niñas cuando solo aplican procedimientos sin llegar a entenderlos no son capaces de adaptarlos a sus necesidades. Por ello se deben comprender a la adición como inversa de la sustracción, y a la multiplicación como inversa de la división.
- 10) Propiciar la resolución de problemas que consideren el contexto de los estudiantes, partir de situaciones cotidianas que faciliten la comprensión e interpretación del problema.

Posteriormente proponer situaciones de otras realidades y realizar actividades de modelización y matematización de la realidad.

Anexos

Anexo 1: Matriz de evaluación - Comunicación

1.1. MATRIZ DE COMUNICACIÓN III CICLO (2do grado)

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
1. COMPRENSIÓN LECTORA	COMPRESIÓN LITERAL Reconoce ideas, hechos, datos e información explícita en textos continuos y discontinuos.	I 1.1) Localiza información en un texto narrativo. I 1.2) Localiza información en un texto discontinuo (aviso).
	COMPRESIÓN INFERENCIAL Infiere hechos o ideas a partir de indicios que se presentan en textos continuos y/o discontinuos.	I 2.1) Establece la relación de causa – efecto en un texto narrativo.
		I 2.2) Identifica el tema central en un texto narrativo
		I 2.3) Identifica el tema central en un texto discontinuo (aviso)
		I 2.4) Deduce el propósito de un texto narrativo
	I 2.5) Deduce el propósito de un texto discontinuo (aviso)	
COMPRESIÓN CRITERIAL Elabora juicios de valor a través de la expresión de su punto de vista sobre el contenido total o parcial de un texto continuo y/o discontinuo.	I 3.1) Expresa su opinión y explica la razón de su respuesta.	
2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS	NIVEL DE ESCRITURA Escribe un texto narrativo haciendo uso del sistema alfabético y su escrito resulta comprensible para otros.	I 4.1) Escribe de manera alfabética, es decir demuestra comprender el sistema de escritura. Su escrito se entiende aunque puede juntar palabras, omitir o agregar letras. Posee errores de ortografía.
	ADECUACIÓN AL TIPO DE TEXTO Escribe un texto narrativo respetando las características del mismo.	I 5.1) Escribe una historia con título, en ella hay una secuencia de hechos y guarda relación con la secuencia de imágenes propuesta. Su texto tiene un inicio y un fin.

	<p style="text-align: center;">COHERENCIA TEXTUAL</p> <p>Escribe un texto narrativo en el cual las ideas se encuentran organizadas en torno a un tema central y guardan relación lógica entre sí.</p>	<p>I 6.1) Escribe una historia donde las ideas están relacionadas entre sí y no hay contradicción de ideas en su discurso.</p>
	<p style="text-align: center;">COHESION</p> <p>Escribe un texto narrativo interconectando las ideas del mismo a través de conectores, signos de puntuación y referentes.</p>	<p>I 7.1) Escribe un texto haciendo uso de conectores temporales (primero, luego, después, finalmente) y de adición (“y”)</p>
	<p style="text-align: center;">VOCABULARIO</p> <p>Escribe un texto narrativo en el cual se utilizan las palabras apropiadas para transmitir las ideas que se quieren expresar y en el que se emplea un léxico variado.</p>	<p>I 8.1) Escribe una historia usando palabras que se ajustan a lo que quiere expresar. Coloca más de dos verbos y más de dos adjetivos.</p>
	<p style="text-align: center;">LEGIBILIDAD</p> <p>Escribe un texto en el cual se distinguen los grafemas en los trazos que realiza, y no resulta confuso para el lector.</p>	<p>I 9.1) Escribe usando una letra clara que se puede entender.</p>

Anexo 2: Matriz de evaluación – Matemática

1.1. MATRIZ DE MATEMÁTICAS III CICLO (2do grado)

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADOR
NÚMERO, RELACIONES Y OPERACIONES	MANEJO DE NÚMERO Interpreta y representa números indicando el valor posicional de sus cifras, en notación desarrollada, en letras o con material concreto; reconociendo su valor cardinal, ordinal y combinaciones aditivas.	I 1.1) Representa números de hasta 3 dígitos con material base 10, indicando su ubicación en el tablero de valor posicional y su escritura en letras.
		I 1.2) Completa secuencias numéricas ascendentes o descendentes con patrón +1 o diferente de +1.
		I 1.3) Utiliza las combinaciones aditivas de 10 para hallar el número que falta en una adición
	CÁLCULO DE OPERACIONES ARITMÉTICAS Desarrolla con precisión el cálculo de adiciones y sustracciones	I 2.1) Suma sin llevar con números menores que 1 000
		I 2.2) Suma llevando con números menores que 1 000
		I 2.3) Resta sin prestar con números menores que 100
		I 2.4) Resta prestando con números menores que 1 000
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Resuelve problemas de texto referidos a las nociones de adición y sustracción	I 3.1) Resuelve problemas de adición llevando.
		I 3.2) Resuelve problemas de sustracción sin prestar, entendiéndola como retirar una parte de un todo.

The logo features the number '50' in a large, blue, sans-serif font. The '5' and '0' are connected. To the left of the '5' is the word 'USAID' and to the right of the '0' is the word 'ANIVERSARIO', both in a smaller, blue, sans-serif font. The entire logo is centered on a white background. The top of the page has a red diagonal band, and the bottom has a blue diagonal band.

USAID 50 ANIVERSARIO

