

*fep*BA 2019

¿Cómo acompañamos?

EQUIPO DOCENTE
Prácticas del Lenguaje
Matemática



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Estimado equipo docente:

En esta oportunidad nos contactamos con ustedes con motivo de la próxima aplicación de la evaluación FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires), que se desarrollará entre el 27 y el 30 de agosto.

FEPBA es una evaluación que busca relevar información sobre algunos de los logros de aprendizaje establecidos en el Diseño Curricular para Prácticas del Lenguaje y Matemática. Se aplica anualmente, desde 2012, a los alumnos de 7° grado de todas las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada.

Con el propósito de que las instituciones conozcan las características de esta prueba y se apropien del sentido que se otorga a las evaluaciones de sistema en la Ciudad, en esta oportunidad se hace llegar a la escuela:


- **un material para el equipo directivo**, donde se presentan las principales características de la evaluación y se incluyen algunas pautas relativas a la gestión del operativo en la institución.
- **un material destinado a los docentes de 7° grado**, donde se explican algunas decisiones relativas a la elaboración de los instrumentos. También se incluyen algunos textos y consignas similares a las que forman parte de la prueba, que los docentes podrán utilizar en el aula para ayudar a los alumnos a familiarizarse con el formato de este tipo de evaluaciones, antes de su implementación.

También se pone a disposición de las escuelas un material destinado a los alumnos de 7° grado que contiene las actividades de familiarización y un simulador en línea en el que encontrarán consignas de ejemplo. Pueden acceder a través del siguiente enlace:

simulador.operativos-ueicee.com.ar

Esperamos que puedan aprovechar estos materiales y agradecemos mucho su colaboración. El compromiso de directivos, docentes y alumnos con la aplicación de las pruebas es fundamental para garantizar que las evaluaciones releven información completa y confiable sobre los logros de aprendizaje y el contexto en que se desarrollan.

Un cordial saludo,



Tamara Vinacur

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación
Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Índice

Presentación	3
¿Qué es FEPBA?	5
¿Para qué sirven las evaluaciones a gran escala?	6
Características de la evaluación FEPBA	7
¿Qué evalúa?	7
¿Cómo son los instrumentos?	7
¿Qué son y para qué sirven los cuestionarios complementarios?	8
¿Cómo se difunden los resultados? ¿Para qué puede utilizarse la información?	9
Prácticas del Lenguaje	11
Características de la prueba de Prácticas del Lenguaje	13
Propuestas para el proceso de familiarización	14
Recomendaciones para el docente	15
Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos	19
Matemática	31
Características de la prueba de Matemática	33
Propuestas para el proceso de familiarización	34
Recomendaciones para el docente	35
Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos	41
Fuentes consultadas	51

Presentación

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires sostiene un compromiso asentado en su historia educativa en relación con la función social de la escuela y la contribución del sistema educativo a los procesos de democratización de la sociedad. En este sentido, resulta indispensable reafirmar el valor de la escuela como espacio estratégico para el desarrollo de una política que efectivamente traduzca en resultados educativos el ideal de igualdad de oportunidades, en la medida en que la experiencia escolar logre acercar a todos los niños, las niñas y los adolescentes de la Ciudad al conjunto de saberes y experiencias culturales necesarias para la construcción del propio proyecto de vida y el ejercicio activo de una ciudadanía democrática. Al respecto, el Estado asume una indelegable responsabilidad como principal garante del derecho a la educación. Reconocer que la plena inclusión educativa en los niveles obligatorios involucra no solamente el acceso a la escuela para todos los niños y adolescentes, sino la permanencia y el avance en la trayectoria educativa con el progresivo dominio de una base común de aprendizajes, impone hoy, aún, un horizonte a construir.

En este rumbo se enmarcan y cobran sentido las líneas de acción del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad. Los documentos curriculares orientan la tarea cotidiana de enseñanza y clarifican cuáles son aquellos aprendizajes que se espera que todos los alumnos de la Ciudad puedan alcanzar en cada nivel. Las políticas de formación docente, la producción y la distribución de materiales de apoyo a la enseñanza, entre otras, son acciones de política educativa que apuntan a mejorar y fortalecer las condiciones para que esos aprendizajes puedan tener lugar. En este marco, la evaluación, entendida como un proceso sistemático que involucra recolección y análisis de información, contribuye al conocimiento de la realidad educativa y al seguimiento de las políticas en curso, y brinda herramientas para definir estrategias de mejora. De esta forma, la política de evaluación se entrama con las políticas curriculares y de formación docente, para reafirmar la responsabilidad indelegable del Estado de garantizar las mejores condiciones -materiales y pedagógicas- para que todos los niños y los jóvenes de la Ciudad vean concretado su derecho a aprender.

Actualmente la Ciudad desarrolla dos operativos jurisdiccionales de evaluación de aplicación censal y anual: la evaluación de Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) y la evaluación de Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA). En ambos casos, se evalúan algunos de los aprendizajes prioritarios establecidos para Matemática y Prácticas del Lenguaje / Lengua y Literatura en los marcos curriculares de la jurisdicción.

Las evaluaciones de aprendizajes brindan a distintos actores del sistema información confiable y relevante para la toma de decisiones. Sin embargo, es necesario considerar que la evaluación no es, en sí misma, una estrategia de mejora del sistema educativo. La información que brindan los resultados de las evaluaciones es, sin lugar a dudas, un insumo central para definir prioridades para la acción educativa; pero las posibilidades de mejora están sujetas a un paso adicional: a partir de los datos, el planteo de metas y el desarrollo de acciones concretas.

Por su potencialidad para aportar a los procesos de mejora, la evaluación representa una responsabilidad político-pedagógica de gran envergadura. El compromiso de todos los actores involucrados -alumnos, docentes, equipos directivos, supervisores, aplicadores, especialistas, técnicos- contribuye a garantizar la calidad y la confiabilidad de la información que se recolecta y, de ese modo, a construir un soporte más sólido para la planificación de políticas orientadas a la mejora de los aprendizajes.

Este material se enmarca en el proceso de sensibilización que antecede, todos los años, a la aplicación de FEPBA. Se trata de dar a conocer algunos criterios que subyacen a la construcción de los instrumentos y a la divulgación de la información, para contribuir a que los docentes comprendan de manera más acabada el sentido de este tipo de evaluaciones y consideren su potencial aporte a la tarea de enseñanza. Incluye, además, un conjunto de consignas similares a las que conforman las pruebas, que puede utilizarse en el aula para familiarizar a los alumnos con el formato de estas evaluaciones.

¿Qué es FEPBA?

FEPBA es una evaluación que comenzó a aplicarse en el año 2012. Involucra anualmente a todos a los alumnos de 7° grado de las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada.

Su propósito es relevar algunos de los aprendizajes logrados en Matemática y Prácticas del Lenguaje, durante la educación primaria, por aquellos niños que están próximos a concluir ese nivel.

Al igual que todas las evaluaciones de aprendizajes que se implementan en la Ciudad, la prueba FEPBA no busca calificar a los alumnos, ni realizar juicios de valor respecto de la calidad de las instituciones ni de sus docentes. Por este motivo, los resultados son confidenciales y solo se difunden a nivel de la jurisdicción, para ofrecer un diagnóstico del sistema educativo de la Ciudad.

Desde 2017, se aplica FEPBA en línea en una muestra de escuelas. Esto implica que los alumnos resuelven la prueba accediendo a una plataforma especialmente diseñada para la aplicación virtual.

¿Qué otras evaluaciones de aprendizajes se implementan en la Ciudad?

Junto con FEPBA, la Ciudad implementa anualmente la evaluación en el Tercer año de la Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA), que involucra a los estudiantes de 3° año de todas las escuelas secundarias de gestión estatal y de gestión privada. Además, la Ciudad participa anualmente de los operativos de evaluación nacionales (APRENDER, anteriormente ONE) y ha participado de estudios internacionales como TERCE¹ en 2013, el estudio ICILS² en el mismo año, TIMSS³ en 2014, PIRLS⁴ en 2015 y PISA⁵ desde el año 2000.

¹ El TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) es un estudio impulsado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO, que evalúa los aprendizajes de los alumnos de 3° (Lenguaje y Matemática) y 6° grado (Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales) del Nivel Primario.

² El estudio ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) es impulsado por la Asociación Internacional de Evaluación Educativa (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

³ La prueba TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) evalúa aprendizajes en Matemática y Ciencias en alumnos de 4° grado del Nivel Primario y de 1° año del Nivel Secundario.

⁴ La prueba PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) tiene por objetivo relevar las competencias de los alumnos de 4° grado del Nivel Primario en comprensión lectora.

⁵ El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA) es una evaluación internacional conducida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que releva el logro de habilidades en Lectura, Matemática y Ciencias de los jóvenes de 15 años que se encuentran asistiendo a la escuela, independientemente del grado o año que estén cursando. Esta evaluación se realiza cada tres años desde 2000. La Argentina participa de la evaluación desde su primera implementación, pero la Ciudad participó con una muestra ampliada por primera vez en 2012, luego en 2015 y ahora, por tercera vez, en 2018.

¿Para qué sirven las evaluaciones a gran escala?

Es habitual que docentes y directivos miren con cierta desconfianza las evaluaciones que se toman a gran escala. Hay quienes consideran que su carácter estandarizado las aleja de las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones. Otros sostienen que pueden tener consecuencias negativas en la realidad de sus escuelas o las trayectorias de los niños. También hay quienes creen que se trata de pruebas muy distintas a las evaluaciones diseñadas por los docentes, por lo que la información que brindan poco puede aportarles para repensar la enseñanza.

En efecto, las evaluaciones de aprendizajes desarrolladas por la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA y TESBA) son diferentes de las evaluaciones de aula y fueron diseñadas con otros propósitos. Tienen como finalidad aportar información diagnóstica que contribuya al proceso de toma de decisiones para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. Son pruebas que no tienen consecuencias formales para los individuos ni para las instituciones involucradas. Por el contrario, estas pruebas se implementan con el propósito de construir información válida, precisa y relevante para apoyar la reflexión y la toma de decisiones en distintas esferas vinculadas al proceso educativo.

La información proporcionada por las pruebas permite valorar los grados de concreción de algunas metas de aprendizaje planteadas para todos los alumnos de la jurisdicción e identificar los alcances de las expectativas prescriptas. Además del relevamiento de los logros de aprendizaje, las evaluaciones incluyen cuestionarios complementarios que recaban información importante acerca de algunos factores intra y extraescolares asociados, lo que permite hacer una lectura contextualizada de los resultados para lograr una comprensión más compleja de la realidad que se está estudiando. Su carácter censal y anual permite realizar comparaciones en el tiempo, monitorear intervenciones y definir prioridades para la acción educativa tanto a nivel de sistema como para cada distrito o comuna y unidad escolar.

Por todo ello, se espera que la información obtenida a partir de la aplicación de FEPBA sea analizada y utilizada por:

- responsables de políticas públicas, para la toma estratégica de decisiones tendientes a fortalecer a los actores educativos y a las instituciones y a incrementar la calidad y equidad del sistema educativo jurisdiccional;
- supervisores y autoridades escolares, para que puedan gestionar las necesidades de desarrollo profesional docente y los cambios institucionales conducentes a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje;
- docentes, para que cuenten con elementos complementarios a partir de los cuales reflexionar sobre las prácticas de aula y el desarrollo de secuencias de enseñanza con vistas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Algunos límites de la evaluación de sistema

Las evaluaciones de aprendizajes brindan información confiable y relevante para la toma de decisiones. Sin embargo, es necesario considerar que esta información y los usos que se pueda hacer de ella tienen algunos límites.

En primer lugar, es importante considerar que estas evaluaciones sirven para poner el foco de atención en algunos aprendizajes escolares importantes, pero no pueden ni pretenden dar cuenta de todos los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en la escolaridad obligatoria. Por las características de los operativos –a gran escala– y de las pruebas –individuales, escritas y de resolución en un tiempo acotado–, se dejan de lado ciertos aprendizajes importantes, que no pueden ser relevados en estas condiciones.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los resultados constituyen un indicador significativo del aprendizaje logrado por los alumnos, pero no permiten extraer conclusiones respecto de la calidad del sistema. Por un lado, porque la calidad del sistema es una construcción compleja que involucra un conjunto de variables, entre las cuales las pruebas ponen foco solo en una: algunos aprendizajes de los alumnos. Por otro, porque la información que brinda una prueba es, en definitiva, un corte transversal, una “foto”, en un momento de un proceso continuo como es el aprendizaje.

Finalmente, es importante señalar que la evaluación no es, en sí misma, una estrategia de mejora del sistema educativo. La información que brinda contribuye a construir diagnósticos que permiten definir prioridades para la acción educativa, pero las posibilidades de mejora están sujetas al planteo de metas y acciones concretas.

Características de la evaluación FEPBA

¿Qué evalúa?

La evaluación se concentra en dos áreas curriculares: Prácticas del Lenguaje y Matemática. Las pruebas no relevan todos los aprendizajes previstos para estas áreas, sino una porción de lo establecido en el Diseño Curricular de la Ciudad. Se priorizan algunos aprendizajes considerados fundamentales para el avance y el sostenimiento de la trayectoria escolar, y se pone foco en aquellos que pueden ser relevados con un instrumento de las características de estas pruebas (de aplicación masiva, resolución escrita e individual).

¿Cómo son los instrumentos?

El relevamiento de información válida, confiable y relevante respecto de los aprendizajes que están siendo alcanzados por los alumnos de la Ciudad de Buenos Aires, requiere la construcción de instrumentos de calidad técnica y cuya aplicación resulte viable. En este sentido, algunos tipos de instrumentos que constituyen valiosos modos de relevar aprendizajes en las aulas resultan complejos cuando se pretenden aplicar a gran escala y garantizar la comparabilidad. Es por eso que los instrumentos utilizados en esta prueba adquieren características particulares.

Tanto la prueba de Prácticas del Lenguaje como la de Matemática se toman con instrumentos de resolución escrita e individual, compuestos principalmente por ítems cerrados (de opción múltiple) y, en menor proporción, por ítems abiertos (de desarrollo).

En cada área la prueba se compone de una gran cantidad de ítems (consignas), que se agrupan en distintas formas (algo similar a lo que en las evaluaciones de aula se nombra como “temas”). Cada alumno resuelve una sola forma de la prueba, lo que se corresponde con una fracción de la prueba total. De este modo, realizando una distribución de la totalidad de ítems que componen la prueba en distintas formas, es posible recabar una gran cantidad de información sin necesidad de que todos los alumnos resuelvan la totalidad de la prueba.

¿Qué son y para qué sirven los cuestionarios complementarios?

Junto con la prueba se aplican cuestionarios complementarios, cuyo objetivo es relevar factores intraescolares y extraescolares que pueden asociarse con los resultados en las pruebas de aprendizajes. Estos cuestionarios se entregan a los alumnos que participan de la evaluación, a sus docentes y a los directivos de las escuelas.

En el cuestionario para el alumno se releven características sociodemográficas (p. ej., edad, sexo), características del hogar (p. ej., cantidad de personas que viven en el hogar, nivel educativo de los padres), apoyo a la escolaridad (p. ej., seguimiento del rendimiento por parte de los adultos a cargo) y aspectos de su experiencia escolar (p. ej., condiciones para el aprendizaje). Por ejemplo, se pregunta:

¿A qué edad empezaste primer grado de la primaria? *Marcá una sola opción.*

A los 5 años	<input type="checkbox"/>	1
A los 6 años	<input type="checkbox"/>	2
A los 7 años	<input type="checkbox"/>	3
A los 8 años o más	<input type="checkbox"/>	4
No sé o no me acuerdo	<input type="checkbox"/>	5

En el cuestionario para los docentes se releven características sociodemográficas (p. ej., edad, sexo), sobre la experiencia profesional (p. ej., antigüedad, formación), entre otras cuestiones. Por ejemplo:⁶

⁶ El ejemplo corresponde al cuestionario para docentes de Prácticas del Lenguaje 2018. Preguntas semejantes pueden realizarse a los docentes de Matemática.

En los últimos dos años, ¿realizó alguna/s capacitación/es en las áreas listadas debajo? Marque todas las opciones que correspondan.

- a) Actualización en los conocimientos disciplinares en Prácticas del Lenguaje _a
- b) Actualización en enfoques didácticos para la enseñanza de Prácticas del Lenguaje _b
- c) Modalidades de gestión del tiempo y el espacio de trabajo con el grupo de alumnos _c
- d) Estrategias de enseñanza centradas en la atención de la diversidad de necesidades de aprendizaje _d
- e) Estrategias de evaluación de los aprendizajes _e
- f) Estrategias para la adaptación del diseño curricular vigente a la planificación del aula _f
- g) Integración de las tecnologías en la enseñanza de Prácticas del Lenguaje _g
- h) Introducción en el uso general de herramientas TIC (alfabetización digital básica) _h
- i) Mediación y resolución de conflictos _i
- j) Otros temas _j
 ¿Cuáles? _____

- k) No realicé ninguna capacitación en los últimos dos años _k

Cabe señalar que las preguntas que aquí se incluyen constituyen solo un ejemplo de las que componen los cuestionarios complementarios. Ninguna pregunta de manera aislada permite extraer conclusiones respecto de las condiciones de enseñanza.

La información recabada a partir de estos cuestionarios también es confidencial y, analizada de manera integral, permite contextualizar los resultados de los alumnos en las pruebas, identificar necesidades diferenciadas de las escuelas y desarrollar proyectos jurisdiccionales de mejora ajustados a contextos específicos.

¿Cómo se difunden los resultados? ¿Para qué puede utilizarse la información?

Como se ha mencionado, la perspectiva de la evaluación de aprendizajes que se sostiene en la Ciudad hace énfasis en el uso de la información para apoyar la reflexión y la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa. Es por esta razón que, cada año, luego

del análisis e interpretación de los datos, se inicia un proceso de comunicación con el sistema educativo destinado a proporcionar información procesada y útil para el desarrollo de acciones de mejora. Este proceso reconoce las diversas necesidades que distintos interlocutores presentan, y en función de ello, se definen instancias y productos comunicacionales específicos:

- **Boletines para supervisores:** estos boletines incluyen información relativa a los resultados de los alumnos en las evaluaciones de aprendizajes, para la jurisdicción y para el conjunto de escuelas del distrito escolar a cargo de cada supervisor, combinada con información sobre factores sociales y escolares asociados. Este modo de presentar la información está orientado a favorecer una lectura contextualizada, además de promover por parte de los supervisores la comprensión de la situación del distrito a su cargo en el marco del panorama jurisdiccional.
- **Boletines para equipos directivos:** estos boletines incluyen información relativa a los resultados de cada institución en las evaluaciones de aprendizajes. Incluyen, también, información semejante referida al distrito escolar y a la jurisdicción, de modo tal que los equipos directivos puedan considerar los resultados obtenidos por los alumnos de la institución en un marco más amplio.
- **Informes pedagógicos:** estos materiales son de difusión pública pero están especialmente dirigidos a los docentes. En ellos se incluyen los resultados de las evaluaciones de aprendizajes para el conjunto de alumnos de la jurisdicción. Además, se aportan reflexiones didácticas que promueven una lectura analítica de los resultados y sugieren posibles modos de intervención para fortalecer las oportunidades de aprendizaje de aquellos contenidos respecto de los cuales se identifican resultados menos favorables.
- **Información para responsables de políticas públicas:** las evaluaciones a gran escala son útiles para la toma de decisiones de política educativa. A partir de esta información, se diseñan estrategias tendientes a fortalecer el trabajo de las instituciones y los docentes, con el fin de garantizar condiciones de igualdad para el aprendizaje.



PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

En este apartado se presentan, en primer lugar, las características de la prueba FEPBA de Prácticas del Lenguaje. Luego se ofrecen algunas propuestas para el proceso de familiarización, que incluyen recomendaciones para el docente y algunos textos y consignas de ejemplo para compartir con los alumnos.

Características de la prueba de Prácticas del Lenguaje

La evaluación FEPBA toma como referencia el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*.

En Prácticas del Lenguaje, los lineamientos curriculares contemplan el abordaje en el aula de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de manera integrada. Sin embargo, evaluar estos aprendizajes anualmente mediante una prueba de sistema supone algunas restricciones. El recorte planteado por la evaluación FEPBA en Prácticas del Lenguaje hace hincapié en **la lectura**.

Al respecto, es importante tener en cuenta que el enfoque curricular entiende la lectura desde dos dimensiones: la social –como práctica que implica la relación con otros lectores, la confrontación de interpretaciones– y la individual –como aplicación autónoma de estrategias en el acto de lectura–. Por las características de los instrumentos que se utilizan en este tipo de pruebas, solo es posible evaluar la **dimensión individual**. En consecuencia, esta evaluación propone a los alumnos abordar textos a través de tareas de diferentes niveles de dificultad, con consignas que van de lo explícito a lo inferencial y de lo inferencial a lo interpretativo, es decir, de lo que el texto dice explícitamente a la construcción de significados por parte del lector.

En consonancia con la propuesta curricular del área, que recomienda partir de lo literario para leer otros textos que enriquezcan su interpretación, en la prueba se propone que los alumnos tomen contacto con una variedad de textos literarios (predominantemente, cuentos) y otros no literarios vinculados con la esfera de la literatura (por ejemplo, reseñas, entrevistas, biografías, textos periodísticos, entre otros). En la misma línea, en la prueba se incluyen textos que están relacionados entre sí, que muestran un recorrido lector, y no una selección de textos desconectados. Por ejemplo, en algunos casos se lee un cuento de autor, una reseña o recomendación literaria de su obra, una entrevista a ese escritor, su biografía, etcétera; en otros, se presenta el trabajo con un subgénero específico (por ejemplo, se lee un cuento policial junto con otro texto que expone las características de ese tipo de relatos, un texto sobre el contexto de producción, una reseña sobre una antología de cuentos de ese subgénero); o bien se propone una articulación de textos en torno a un mismo tema (los monstruos, por ejemplo).

La prueba está conformada mayoritariamente por ítems de opción múltiple, en los cuales los alumnos deben marcar una opción entre varias posibles respuestas. Este tipo de ítems son de uso habitual en evaluaciones que se toman a gran escala en los sistemas educativos, pues permiten que la corrección se realice en tiempos acotados y se logre procesar la información de un año a otro. Tal como están contruidos, los ítems de opción múltiple informan sobre los aprendizajes que los alumnos ya han consolidado, así como también

sobre aquellos que están en proceso de construcción, pues los distractores⁷ se formulan teniendo en cuenta posibles razonamientos de los alumnos.

Los ítems cerrados son adecuados para la evaluación de ciertos contenidos importantes, pero no permiten relevar algunos otros aprendizajes considerados fundamentales. Por eso, las pruebas incluyen también una porción de ítems abiertos (es decir, de respuesta construida por los alumnos), que son corregidos por docentes convocados a tal fin. En cada forma de la prueba, el alumno debe responder **25 preguntas aproximadamente**, incluyendo ítems abiertos y cerrados.

En cuanto a los criterios para la selección de los textos, se considera especialmente que presenten calidad literaria y se ajusten al Diseño Curricular; que se trate de materiales de circulación real; y que su extensión sea de mil (1000) palabras aproximadamente, considerando el tiempo que disponen los alumnos para la resolución de la evaluación. A su vez, en la prueba se eligen textos de dificultad variada para indagar justamente la relación entre esta y las tareas que pueden realizar los alumnos durante la lectura.

Una incorporación en la prueba 2019

Además de consignas referidas a textos que los alumnos deberán leer en el momento, la prueba incluirá, en todas las formas, una actividad de escritura sobre el cuento *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle. El libro, que forma parte del presente envío, se entrega junto con orientaciones para abordar la escritura en el aula.

La inclusión de una situación de escritura implicará una organización de la evaluación de Prácticas del Lenguaje en **dos bloques de 80 minutos, con un recreo intermedio**.

Propuestas para el proceso de familiarización

En este apartado se brinda una selección de textos y consignas similares a las que se incluirán en la prueba FEPBA, junto con algunas sugerencias para su trabajo en el aula.

En primer lugar, se presentan **Recomendaciones para el docente**. Allí se propone un modo posible de organización del proceso de familiarización y se analizan algunas de las consignas de ejemplo, con el propósito de aportar a los maestros más información (qué se está evaluando en cada actividad, cuál es el sentido de cada uno de los distractores) y sugerir modos posibles de aprovechar su trabajo en el aula.

En segundo lugar, se brindan las **Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos**. Cabe aclarar que se trata de un conjunto de ejemplos y que ninguno de estos textos ni consignas será incluido en la prueba. El propósito de estas actividades no es que los alumnos “practiquen” ni que “se preparen” para la evaluación, sino que se familiaricen con el formato de la prueba (el tipo de preguntas, el tipo de textos, el modo en que hay que marcar las respuestas), a sabiendas de que algunas de sus características distan de las evaluaciones de aula a las que están acostumbrados. Se incluyen también las indicaciones

⁷ Se llama *distractores* a las opciones de respuesta incorrectas que se incluyen en un ítem de opción múltiple.

para responder la prueba, que anticipan a los alumnos el tipo de consignas que tendrán que responder y cómo deben hacerlo. En cada consigna, el docente encontrará la respuesta correcta marcada en negrita y una breve descripción de la actividad.

Recomendaciones para el docente

A continuación, se desarrollan algunas sugerencias que el docente podrá considerar para la organización del proceso de familiarización de sus alumnos con la prueba FEPBA. En función de su planificación didáctica y las condiciones institucionales, cada docente definirá cuánto tiempo podrá destinar al proceso de familiarización y de qué modo articulará estas actividades con los objetivos y actividades planificados.

Para comenzar: *conversar sobre las características generales de la prueba.*

Se sugiere comenzar conversando con el grupo sobre las características generales de la evaluación FEPBA: qué se evalúa, cada cuánto se toma, para qué sirve la información. En este punto es importante hacer énfasis en el carácter confidencial de las pruebas y explicar a los alumnos que los resultados de esta evaluación no tienen consecuencias para sus trayectorias escolares ni afectan las condiciones de trabajo de sus docentes. A la vez, es importante destacar que su compromiso en la resolución de las pruebas es un aspecto fundamental para que la información que se releva sea confiable.

En este marco también es necesario anticiparles algunos aspectos organizativos: cuándo se tomará cada prueba, con cuánto tiempo contarán para resolverla, cuál será el rol del aplicador, cuál el rol del docente, entre otras cuestiones. Para abordar esto, el maestro puede contar con el apoyo de algún miembro del equipo directivo.

Antes de resolver las consignas: *leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba.*

Antes de proponer a los alumnos la resolución de las actividades, se sugiere leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba. Esta es una oportunidad para explicar brevemente por qué estas evaluaciones tienen características distintivas respecto de las evaluaciones de aula, y cuál es la razón por la que se componen, mayoritariamente, por ítems de opción múltiple. También, es necesario que los alumnos comprendan el modo en que deben marcar las respuestas y la importancia de hacerlo de manera adecuada, ya que de eso depende que pueda procesarse correctamente la información.

Para la lectura de los textos y la resolución de las consignas de ejemplo: *disponer de un tiempo para la lectura y para la resolución individual, tanto como de momentos de intercambio colectivo.*

Se sugiere aprovechar la oportunidad de la familiarización con el instrumento para acompañar la lectura de ciertos tipos de textos literarios y no literarios. En este caso, un cuento de Pablo De Santis (p. 22) y una reseña sobre *El inventor de juegos* (p. 27), del mismo autor. Se recomienda dedicarles tiempo en la clase para que los alumnos puedan leer esos textos y prever la dificultad de los textos que leerán en la prueba.

El docente podrá definir si se trabajan todos los ítems en un mismo momento, si selecciona algunos de ellos, o bien si se trabajan en distintos momentos, durante más de una clase.

En cualquier caso, se propone que se brinde un espacio para que cada alumno haga una lectura individual de los textos e intente dar respuesta a las consignas, y también espacios de intercambio colectivo, en el que los alumnos comenten y argumenten sus respuestas en el contexto del grupo-clase.

Este intercambio permitirá discutir con los alumnos qué es lo que se pregunta en cada consigna, cómo se formulan, qué semejanzas y diferencias encuentran con las consignas de las evaluaciones de aula, así como también conducirá necesariamente a analizar las distintas interpretaciones de los textos y las respuestas dadas.

A continuación, se comentan algunos ítems tomados del apartado “Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos” poniendo el foco en qué tipo de tarea plantean y qué interpretaciones es posible hacer a partir de las respuestas de los alumnos, ya sean correctas o incorrectas.

En la consigna 1 (ver el apartado “Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos”) se evalúa si el alumno establece una relación de causalidad entre elementos próximos en el texto:

1	
¿Por qué el narrador es llamado a declarar?	
a) Porque es un detective de la policía.	<input type="checkbox"/> ₁
b) Porque es un especialista en rompecabezas.	<input type="checkbox"/> ₂
c) Porque es el asesino del director.	<input type="checkbox"/> ₃
d) Porque es sospechoso del crimen.	<input type="checkbox"/> ₄

Las relaciones que los alumnos deben establecer se apoyan en la información que está presentada al inicio del relato, donde hay varios indicios sobre la pasión del protagonista por los rompecabezas. Por ejemplo, que el protagonista comenzó a coleccionar rompecabezas desde los 15 años, que estaba maravillado por el rompecabezas de la ciudad, ubicado en la sala central del Museo de Rompecabezas y al que había observado “mil veces”. Más adelante aparecen otros indicios que contribuyen a reforzar el motivo por el cual llamaron al narrador, por ejemplo: cuando observa el tablero de pistas, el narrador lo asimila a un rompecabezas a resolver (“muchas veces había sentido vértigo ante lo minucioso de esa pasión”).

Las opciones de respuesta incorrectas hacen referencia a diferentes roles dentro del marco de un relato policial. Una de ellas refiere al detective de la policía (opción a), Lainez, quien está resolviendo el crimen y convoca al narrador para ayudar en la investigación.

Otra opción incorrecta (d) refiere al sospechoso del crimen, aunque por algunas sutilezas del texto el lector pueda dudar del narrador, justamente, por su pasión por los rompecabezas y por la cantidad de veces que había frecuentado el museo. Por último, la opción c), correspondiente al asesino del director, propone una hipótesis de lectura con respecto a la culpabilidad, para la cual no hay indicios explícitos en el relato.

La consigna 2 tiene una dificultad mayor:

2	
¿Qué imagen formaba el rompecabezas de la sala central?	
a) La pieza ausente.	<input type="checkbox"/> ₁
b) La ciudad en la que vive.	<input type="checkbox"/> ₂
c) Una letra gigantesca.	<input type="checkbox"/> ₃
d) La sala central del museo.	<input type="checkbox"/> ₄

En este caso, el alumno debe localizar la frase “Me llevó hasta la sala central del Museo, donde está el rompecabezas que representa el plano de la ciudad”. Esta información no está destacada y se debe reconocer que “formar una imagen” (tal como está mencionado en la consigna), equivale a “representar”, que es el verbo que se utiliza en el texto. Las otras opciones se vinculan con otras partes y sentidos del relato: por un lado, la pieza ausente (opción a) remite al título y al centro de la resolución del misterio, a cargo del narrador. En el caso de la opción b), no hay letras gigantes en el relato, sí hay un rompecabezas que ocupa la sala central del museo, de modo que es un rompecabezas de dimensiones importantes (más adelante, el narrador lo describe como “gigantesco”). Elegir la sala central del museo (opción d) implica no distinguir entre la ubicación del rompecabezas y la imagen que representa en su ilustración.

Siguiendo con consignas que demandan tareas más complejas, la siguiente pregunta (consigna 3 del apartado) exige que el alumno identifique las motivaciones de un personaje:

3	
¿Por qué al narrador le maravillaba el rompecabezas?	
a) Porque nunca era igual.	<input type="checkbox"/> ₁
b) Porque era coleccionista.	<input type="checkbox"/> ₂
c) Porque mostraba la forma de la ciudad.	<input type="checkbox"/> ₃
d) Porque tenía edificios y monumentos.	<input type="checkbox"/> ₄

Las opciones de respuesta incorrecta añaden dificultad a la actividad, dado que todas presentan información que se ajusta a las características del personaje o del rompecabezas (es coleccionista, el rompecabezas efectivamente muestra la forma de la ciudad y, también, posee edificios y monumentos) pero no son la causa directa por la que el rompecabezas maravillaba al protagonista.

Solo la opción a) recupera la relación que el protagonista expresa entre el cambio de la ciudad con el paso del tiempo y la impresión de cambio que da el rompecabezas (“Era tan complicado que parecía siempre nuevo, como si, a medida que la ciudad cambiaba, manos secretas alteraran sus innumerables fragmentos.”). Esta característica del rompecabezas, complejo, cautivante, parecía a los ojos del narrador un objeto siempre dispuesto a sorprenderlo.

Por último, la consigna que se presenta a continuación (consigna 6 en el apartado “Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos”) focaliza en las pistas firmes que sigue el detective para dar con un culpable del crimen. De este modo, esta pregunta evalúa si los alumnos reconocen elementos del relato que son claves para su interpretación integral:

6		
¿Cuál de estas cuatro frases conducen al arresto de Montaldo?		
a)	“Combinamos las letras de La Piedad buscando anagramas.”	<input type="checkbox"/> ₁
b)	“–Troyes –dije– lo recuerdo bien.”	<input type="checkbox"/> ₂
c)	“Mire mejor la forma del hueco.”	<input type="checkbox"/> ₃
d)	“¿Ve la B mayúscula de Biblioteca?”	<input type="checkbox"/> ₄

Se trata de una tarea de mediana complejidad, ya que los indicios que provee el texto requieren un lector capaz de construir significados implícitos. En este caso, el alumno debe relacionar “la forma del hueco” (expresada en la opción c) con el arresto de Montaldo y la letra “M” que se forma en ese vacío del rompecabezas. Necesita seleccionar cuál es la opción adecuada para establecer la relación de causalidad que se solicita y desestimar otras informaciones que en el relato fueron consideradas como pistas por el detective Lainez.

La opción a) es una pista que el detective Lainez consideró, pero que no dio resultados ciertos para la investigación; de hecho, se la comenta al narrador como una tarea inútil. En el caso de la opción b), no se trata de una frase que ayude al detective a resolver el crimen, sino que la expresa el narrador para confirmarle al detective que conoce al posible sospechoso. La última de las opciones (“¿Ve la B mayúscula de Biblioteca?”, opción d) es otra de las pistas que el detective considera en un primer momento y luego descarta porque el sospechoso tenía una buena coartada.

La información que permite la resolución del enigma, la forma “M” que deja el hueco en el rompecabezas, es la que el relato brinda para la construcción del narrador y protagonista:

un coleccionista apasionado por los rompecabezas que busca piezas faltantes, es decir, prioriza los huecos, lo ausente, lo que falta. Esa obsesión es lo que conduce, finalmente, a la resolución del crimen y permite que el narrador pronuncie la frase que le sugiere al detective el arresto inmediato de Montaldo, el vicedirector del museo. De este modo, el relato de Pablo De Santis colabora, en la construcción de su personaje, con la interpretación de la causalidad.

En el próximo apartado se incluye un conjunto más amplio de ejemplos de consignas. En cada caso, se marca en negrita la respuesta correcta y se incluye una descripción de cada actividad. Para facilitar el trabajo en el aula, se pone a disposición de la escuela un material destinado a los alumnos, que incluye esta selección de textos y consignas, pero sin marcas ni agregados.

Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos

Esta selección de consignas procura ser, de algún modo, representativa de la prueba (de los aspectos evaluados y el tipo de ítems incluidos en el instrumento), pero es menos extensa que el instrumento que los alumnos deberán resolver el día de la evaluación. Además, debe advertirse que no constituye una secuencia didáctica. Se sugiere que cada docente aborde estas actividades en función de su planificación, de modo de proponer un diálogo entre las propuestas de familiarización y los contenidos con los que viene trabajando el grupo.

En primer término, están incluidas las indicaciones para responder la prueba, tal como las recibirán los alumnos. En cada actividad, se marca en negrita la respuesta correcta y luego se incluye una especificación destinada exclusivamente a los docentes, donde se describe lo que se está evaluando.

Cabe aquí reforzar la idea de que el proceso de familiarización no es un “entrenamiento” para la prueba. El propósito principal es que los alumnos conozcan las características de la evaluación y el formato de los instrumentos, y que el docente pueda identificar cuáles son las dificultades que surgen en la resolución de las consignas que se ofrecen como ejemplo.

Indicaciones para responder la prueba de
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Antes de resolver la prueba tené en cuenta...

- Vas a leer algunos textos con varias consignas para resolver. Antes de contestar, **leé con atención los textos y las consignas**.
- **Volvé a leer** los textos todas las veces que necesites.
- Hacé lo posible por **responder todas las consignas**. Si alguna te resulta difícil, pasá a la siguiente y retomala más tarde para volver a pensarla.

En la prueba vas a encontrar **dos tipos de consignas**: de **opción múltiple** y de **respuesta abierta**. A continuación, te damos algunos ejemplos para que sepas cómo responder en cada caso:

1. CONSIGNAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE

Tenés que elegir la respuesta correcta entre las cuatro opciones que se presentan, llenando el cuadrado correspondiente. En todos los casos, **hay una sola opción correcta**. Por ejemplo:

¿Dónde se escondió Horacio cuando llegó?

- a) Debajo de la cama. ₁
- b) Detrás de la puerta. ₂
- c) En la peletería. ₃
- d) En la funeraria. ₄

Para marcar la opción correcta, respetá estas instrucciones:

- Usá únicamente lápiz.
- Llená el cuadrado completamente.
- Si te equivocás, borrá bien y volvé a marcar.
- No hagás otro tipo de marca.

Es decir, la respuesta correcta la tenés que marcar así:

Y no así:

2. CONSIGNAS DE RESPUESTA ABIERTA

Tenés que escribir tu respuesta en los renglones, **con letra clara**. No te olvides de revisar lo que escribiste. Por ejemplo:

¿Por qué la peletera usó la expresión “tapado de gato”? Para responder tené en cuenta la discusión con la clienta.

Porque quería decir que el tapado no valía nada.

La pieza ausente

Comencé a coleccionar rompecabezas cuando tenía quince años. Hoy no hay nadie en esta ciudad –dicen– más hábil que yo para armar esos juegos que exigen paciencia y obsesión.

Cuando leí en el diario que habían asesinado a Nicolás Fabbri, adiviné que pronto sería llamado a declarar. Fabbri era Director del Museo del Rompecabezas. Tuve razón: a las doce de la noche la llamada de un policía me citó al amanecer en las puertas del museo.

Me recibió un detective alto, que me tendió la mano distraídamente mientras decía su nombre en voz baja –Lainez– como si pronunciara una mala palabra. Le pregunté por la causa de la muerte: “Veneno” dijo entre dientes.

Me llevó hasta la sala central del Museo, donde está el rompecabezas que representa el plano de la ciudad, con dibujos de edificios y monumentos. Mil veces había visto ese rompecabezas: nunca dejaba de maravillarme. Era tan complicado que parecía siempre nuevo, como si, a medida que la ciudad cambiaba, manos secretas alteraran sus innumerables fragmentos. Noté que faltaba una pieza.

Lainez buscó en su bolsillo. Sacó un pañuelo, un cortaplumas, un dado, y al final apareció la pieza. “Aquí la tiene. Encontramos a Fabbri muerto sobre el rompecabezas. Antes de morir arrancó esta pieza. Pensamos que quiso dejarnos una señal!”

Miré la pieza. En ella se dibujaba el edificio de una biblioteca, sobre una calle angosta. Se leía, en letras diminutas, Pasaje La Piedad.

–Sabemos que Fabbri tenía enemigos –dijo Lainez–. Coleccionistas resentidos, como Santandrea, varios contrabandistas de rompecabezas, hasta un ingeniero loco, constructor de juguetes, con el que se peleó una vez.

–Troyes –dije–. Lo recuerdo bien.

–También está Montaldo, el vicedirector del Museo, que quería ascender a toda costa. ¿Relaciona a alguno de ellos con esa pieza? –Dije que no.

–¿Ve la B mayúscula, de Biblioteca? Detuvimos a Benveniste, el anticuario, pero tenía una buena coartada. También combinamos las letras de La Piedad buscando anagramas. Fue inútil. Por eso pensé en usted.

Miré el tablero: muchas veces había sentido vértigo ante lo minucioso de esa pasión, pero por primera vez sentí el peso de todas las horas inútiles. El gigantesco rompecabezas era un monstruoso espejo en el que ahora me obligaban a reflejarme. Solo los hombres incompletos podíamos entregarnos a aquella locura. Encontré (sin buscarla, sin interesarme) la solución.

–Llega un momento en el que los coleccionistas ya no vemos las piezas. Jugamos en realidad con huecos, con espacios vacíos. No se preocupe por las inscripciones en la pieza que Fabbri arrancó: mire mejor la forma del hueco.

Lainez miró el punto vacío en la ciudad parcelada: leyó entonces la forma de una M.

Montaldo fue arrestado de inmediato. Desde entonces, cada mes me envía por correo un pequeño rompecabezas que fabrica en la prisión con madera y cartones. Siempre descubro, al terminar de armarlos, la forma de una pieza ausente, y leo en el hueco la inicial de mi nombre.

Pablo De Santis (2014) “La pieza ausente”, en *Trasnoche*. Buenos Aires, Alfaguara.

1

¿Por qué el narrador es llamado a declarar?

- a) Porque es un detective de la policía. ₁
- b) **Porque es un especialista en rompecabezas.** ₂
- c) Porque es el asesino del director. ₃
- d) Porque es sospechoso del crimen. ₄

Para resolver esta consigna, el alumno debe localizar los indicios sobre la pasión del protagonista por los rompecabezas, que aparecen desde el inicio del relato. Por ejemplo, que el protagonista comenzó a coleccionar rompecabezas desde los 15 años, que estaba maravillado por el rompecabezas de la ciudad, ubicado en la sala central del Museo de Rompecabezas y al que había observado “mil veces”.

2

¿Qué imagen formaba el rompecabezas de la sala central?

- a) La pieza ausente. ₁
- b) **La ciudad en la que vive.** ₂
- c) Una letra gigantesca. ₃
- d) La sala central del museo. ₄

Para resolver esta consigna, el alumno debe localizar la frase “Me llevó hasta la sala central del Museo, donde está el rompecabezas que representa el plano de la ciudad”. Luego, debe reconocer que “formar una imagen”, que está en la consigna, equivale a “representar”, que es el verbo que se utiliza en el texto.

¿Por qué al narrador le maravillaba el rompecabezas?

- a) **Porque nunca era igual.** ₁
- b) Porque era coleccionista. ₂
- c) Porque mostraba la forma de la ciudad. ₃
- d) Porque tenía edificios y monumentos. ₄

El alumno debe focalizar la lectura en el cuarto párrafo del texto para reconocer cuál es el motivo de la admiración del narrador. La opción a) recupera la relación que el protagonista expresa entre el cambio de la ciudad con el paso del tiempo y la impresión de cambio que da el rompecabezas. Esta característica del rompecabezas, complejo, cautivante, parecía a los ojos del narrador un objeto siempre dispuesto a sorprenderlo.

¿Cómo se relaciona el dibujo que aparece en la pieza ausente con la detención de Benveniste?

- a) Su nombre era un anagrama de La Piedad, como el pasaje. ₁
- b) **Su nombre empezaba con B, como la Biblioteca.** ₂
- c) Benveniste era anticuario. ₃
- d) Benveniste tenía una buena coartada. ₄

Esta consigna busca relevar una interpretación sobre un elemento característico del género: la formulación de hipótesis para la resolución del enigma. Para resolverla, el alumno debe poner en diálogo dos fragmentos del cuento. En primer lugar, el que describe la imagen de la pieza ausente: “En ella se dibujaba el edificio de una biblioteca, sobre una calle angosta. Se leía, en letras diminutas, Pasaje La Piedad”. Luego, el fragmento en el que se habla propiamente del arresto de Benveniste: “¿Ve la B mayúscula, de Biblioteca? Detuvimos a Benveniste, el anticuario, pero tenía una buena coartada”. La relación a establecer es de causalidad: el niño tiene que conectar la imagen de la biblioteca en la pieza ausente con el nombre del sospechoso.

¿Por qué mataron a Fabbri?

- a) **Porque el asesino quería ser Director del Museo.** ₁
- b) Porque el asesino era un coleccionista resentido. ₂
- c) Porque el asesino se había peleado con él alguna vez. ₃
- d) Porque el asesino era contrabandista de rompecabezas. ₄

Esta consigna requiere detenerse en la motivación por la que el asesino lleva a cabo el crimen. Para resolverla, el alumno debe en primera instancia identificar al asesino. Luego localizar la zona del texto donde se mencionan todos los sospechosos y sus motivaciones. Por último, reconocer que el sentido de la frase “quería ascender a toda costa” significa, en ese contexto, ocupar el cargo de Director del Museo del Rompecabezas.

¿Cuál de estas cuatro frases conducen al arresto de Montaldo?

- a) “Combinamos las letras de La Piedad buscando anagramas.” ₁
- b) “–Troyes –dije– lo recuerdo bien.” ₂
- c) **“Mire mejor la forma del hueco.”** ₃
- d) “¿Ve la B mayúscula de Biblioteca?” ₄

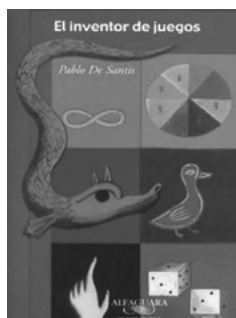
Para resolver esta consigna, el alumno debe realizar una lectura integral del cuento y relevar el elemento que permite la resolución del misterio. Debe relacionar “la forma del hueco” (c) con el arresto de Montaldo y la letra “M” que se forma en ese vacío del rompecabezas.

¿Por qué el cuento se llama “La pieza ausente”?

Para contestar la pregunta, el alumno debe relacionar el título del cuento con un elemento central para su interpretación: la forma del hueco que queda en el rompecabezas luego de que Fabbri, al borde de la muerte, retire una pieza. Para esto, es necesario realizar una lectura integral del relato e identificar que la pieza que falta en el rompecabezas es la pista principal que permite resolver el caso.

Cuando la novela entra como un juego

por Graciela Pérez Aguilar



El inventor de juegos

Pablo De Santis

Ilustraciones de Max Cachimba
Buenos Aires, Alfaguara, 2003. Colección Alfaguara Juvenil, Serie Roja.

Cuando una niña de hace cincuenta años arrojaba su piedra al primer casillero de la rayuela, probablemente no sabía que estaba iniciando el camino que lleva de la Tierra al Cielo y de la vida a la muerte. Cuando el experto jugador de ajedrez come un peón de su adversario, repite los antiguos y sanguinarios gestos de la guerra. Cuando un apostador tira los dados sobre el paño verde, es plenamente consciente de que está poniendo su destino en manos del azar. Por eso, quien piense que los juegos son solamente cosa de chicos, corre el serio peligro de ignorar uno de los mayores poderes que le han sido otorgados.

Mucho de este poder del juego se encuentra en la nueva novela de Pablo De Santis, *El inventor de juegos*. La historia comienza cuando el pequeño Iván Dragó festeja su séptimo cumpleaños con sus padres en un parque de diversiones que no lo divierte, pero que le proporciona la pista para iniciar un camino insólito. El premio consuelo de uno de los juegos es una vieja revista. En la revista hay un aviso que ofrece un premio especial para el inventor del mejor juego. Iván envía el juego sin prever las consecuencias: la desaparición de los padres, una tía insoportable, un colegio siniestro. Los dones y el ingenio de Iván le permitirán hundir el colegio bajo tierra, viajar al pueblo de Zyl, donde vive su abuelo, y reconocer la tradición a la que realmente pertenece. Nada le resulta simple y cada paso es un desafío. Finalmente, el juego inventado por Iván reaparecerá cuando deba enfrentarse con Morodian, un extraño y omnipotente personaje que maneja un imperio de juegos por medio del terror y de los sueños.

Pero, además de una historia entretenida, *El inventor de juegos* proporciona un disfrute adicional para quienes sienten el placer de jugar desde la infancia. Por allí aparece una versión fantasmagórica y polvorienta del entrañable Cerebro Mágico, que contestaba preguntas con solo conectar dos cablecitos en los sitios correctos; se describen rompecabezas tan minuciosos que reproducen a escala la Muralla China en varios millones de piezas o surgen laberintos vegetales que cambian a cada instante para desesperación del explorador incauto.

Buena parte de la obra de Pablo De Santis está plagada de pistas que conducen a estos mundos extraños que, finalmente, terminan siendo claves de la lectura, de la escritura y de la vida misma.

Tomado de *Imaginaria*.

Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil (texto adaptado).
www.imaginaria.com.ar/12/7/inventorjuegos.htm [Consulta: 31/5/2018.]

¿Qué recibe Iván que le permite iniciar un camino insólito?

- a) Un premio especial. ₁
- b) **Una vieja revista.** ₂
- c) Una nueva novela. ₃
- d) Un juego inventado. ₄

Para resolver esta consigna, el alumno debe focalizar su lectura en el segundo párrafo del texto. Se busca que se detengan sobre un elemento central en la novela de Pablo De Santis, pues funciona como llave que abre las puertas a un mundo nuevo para el protagonista. La dificultad de la tarea reside en que el texto no explicita la relación entre “la pista para iniciar un camino insólito” y “una vieja revista” (que aparece en la oración inmediatamente siguiente). Por esto, el niño debe reponer la relación de equivalencia entre ambas.

¿Cuál es el objetivo del segundo párrafo de la reseña?

- a) Presentar el estilo del autor. ₁
- b) Explicar el juego de Iván Dragó. ₂
- c) **Contar de qué se trata la novela.** ₃
- d) Recomendar la lectura de la novela. ₄

Esta consigna apunta a relevar la identificación del propósito de una parte del texto (el segundo párrafo). Para resolverla, el alumno debe reconocer la trama narrativa de este fragmento, apoyándose en la presencia de indicios: la predominancia de las acciones, las fórmulas de organización temporal (“La historia comienza [...]”; “Finalmente”), etcétera. La frecuentación del género reseña por parte de los niños facilitará la tarea, dado que es habitual en estos textos la presencia de un breve resumen del texto reseñado.

Elegí entre estas cuatro frases la que expresa una opinión de la autora.

- a) En la revista hay un aviso que ofrece un premio especial para el inventor del mejor juego. ₁
- b) Buena parte de la obra de Pablo De Santis está plagada de pistas que conducen a estos mundos extraños. ₂
- c) *El inventor de juegos proporciona un disfrute adicional para quienes sienten el placer de jugar desde la infancia.* .. ₃**
- d) Finalmente, el juego inventado por Iván reaparecerá cuando deba enfrentarse con Morodian. ₄

En esta consigna, el alumno debe distinguir, dentro de la reseña, fragmentos informativos y fragmentos de opinión. Para ello, debe reconocer la posición de la autora con respecto a la novela reseñada. En este caso particular, debe considerar que la frase “proporciona un disfrute adicional” expresa la postura positiva de la autora y, por lo tanto, no se trata de una transmisión de información objetiva.

A partir de la lectura del primer párrafo, ¿qué opinión tiene la autora de la reseña sobre los juegos?

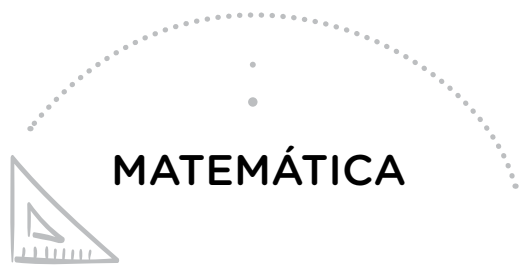
- a) Que son solamente cosas de chicos. ₁
- b) Que no son cosas del azar. ₂
- c) Que son cosas de vida o muerte. ₃
- d) **Que no son solamente cosas de chicos.** ₄

En esta consigna, el alumno debe localizar una opinión que la autora de la reseña plantea hacia el final del primer párrafo. La dificultad radica en que la posición de la autora no se expresa tal como se propone en este ítem, sino a través del cuestionamiento de un lugar común acerca de los juegos: “(...) quien piense que los juegos son solamente cosa de chicos, corre el peligro de ignorar uno de los mayores poderes que le han sido otorgados”. Para responder, el niño debe realizar una interpretación de esta frase.

¿Para qué leerías el texto “Cuando la novela entra como un juego” de Graciela Pérez Aguilar?

- a) Para saber cómo termina la novela. ₁
- b) Para conocer juegos insólitos. ₂
- c) Para saber de qué se trata la novela. ₃**
- d) Para conocer la biografía del autor. ₄

En este ítem, el alumno debe identificar el propósito global del texto, que en este caso es el de presentar los rasgos generales de la novela de Pablo De Santis. A su vez, es necesario que reconozca los propósitos del lector de reseñas: conocer el argumento y las características de una obra para decidir si avanza o no con su lectura.



MATEMÁTICA

En este apartado se presentan, en primer lugar, las características de la prueba FEPBA de Matemática. Luego se ofrecen algunas propuestas para el proceso de familiarización, que incluyen recomendaciones para el docente y algunas consignas de ejemplo para compartir con los alumnos.

Características de la prueba de Matemática

Como se ha mencionado, la evaluación FEPBA toma como referencia el *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

De acuerdo con el enfoque adoptado en este documento, aprender Matemática implica construir el sentido de los conocimientos matemáticos a través de un conjunto de prácticas propias de la actividad en el área. La evaluación se propone relevar la puesta en juego de esas prácticas por parte de los alumnos, a partir de problemas que involucran contenidos de los diferentes ejes del Diseño Curricular.

Prácticas y ejes

Para el diseño de estas pruebas se han definido tres tipos de **prácticas**:

- **Aplicar:** esta práctica implica la utilización de los datos que brinda el enunciado del problema –cualquiera sea el registro en el que este se encuentre– para efectuar una o varias acciones que permita/n hallar la respuesta a la situación planteada. Ejemplos de esta práctica son: realizar un cálculo para resolver un problema, construir una figura a partir de propiedades explicitadas en el enunciado, calcular áreas y perímetros, entre otros.
- **Inferir:** esta práctica implica la utilización de los datos que brinda el enunciado del problema –cualquiera sea el registro en el que este se encuentre– para establecer relaciones, analizar, comparar, encontrar regularidades, etcétera. Ejemplos de esta práctica son: establecer relaciones de orden, interpretar instructivos para la construcción de figuras, comparar áreas y perímetros, producir fórmulas, establecer relaciones entre diferentes registros de representación (gráficos, fórmulas, tablas), identificar el cálculo que resuelve un problema, entre otros.
- **Argumentar:** esta práctica implica el análisis y/o formulación de argumentos matemáticos que permitan establecer la razonabilidad de una respuesta (resultado, afirmación, procedimiento). También la determinación y/o justificación de la cantidad de soluciones posibles que pueden hallarse para un mismo problema y la validación de conjeturas.

Es necesario aclarar que la resolución de problemas implica muchas veces un entramado de diversas prácticas, y que la determinación de tres prácticas diferenciadas obedece a fines analíticos. Estas prácticas son puestas en diálogo con los **ejes de contenidos** establecidos en el marco curricular: Números y operaciones, Geometría y Medida.

Cabe destacar que tanto prácticas como ejes de contenido forman parte del currículum como asuntos de enseñanza. En otras palabras, las prácticas no son una forma o un recurso para enseñar un contenido, sino que forman parte del mismo.

Como se ha mencionado, las pruebas se toman con instrumentos de resolución escrita e individual. Es por ello que permiten evaluar gran parte de los aprendizajes escolares en el área, pero no todos ellos. Resulta dificultoso obtener un registro de algunas prácticas matemáticas relevantes, como las que hacen referencia a la dimensión social de la construcción del conocimiento, y otras como el análisis y la utilización de estrategias de cálculo mental, por ejemplo.

Las pruebas están compuestas principalmente por ítems cerrados (de opción múltiple) y, en menor proporción, por ítems abiertos (de desarrollo).⁸ Los ítems de opción múltiple, en los que los alumnos deben marcar una opción entre varias posibles respuestas, son de uso habitual en evaluaciones a gran escala, pues permiten que la corrección se realice en tiempos acotados. Tal como están contruidos, estos ítems informan sobre los aprendizajes que los alumnos ya han consolidado, así como también sobre aquellos que están en proceso de construcción, pues los *distractores*⁹ se formulan teniendo en cuenta posibles razonamientos de los niños.

Los ítems cerrados son adecuados para la evaluación de ciertos contenidos importantes, pero no permiten relevar, por ejemplo, algunas argumentaciones de los niños y el uso de ciertas estrategias para la resolución de problemas. Por eso las pruebas incluyen también una porción de ítems abiertos, es decir, de respuesta construida por los alumnos. En cada forma de la prueba, el alumno debe resolver **25 actividades aproximadamente**, incluyendo ítems abiertos y cerrados.

Propuestas para el proceso de familiarización

En este apartado se brinda una selección de consignas similares a las que se incluirán en la prueba FEPBA, junto a algunas sugerencias para su trabajo en el aula.

En primer lugar, se desarrollan **Recomendaciones para el docente**. Allí se propone un modo posible de organización del proceso de familiarización y se analizan algunas de las consignas de ejemplo, con el propósito de aportar a los maestros más información (qué se está evaluando en cada actividad, cuál es el sentido de cada uno de los distractores) y sugerir modos posibles de aprovechar su trabajo en el aula.

En segundo lugar, se brindan las **Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos**. El propósito de estas actividades no es que los chicos “practiquen” ni que “se preparen”

⁸ Cabe recordar que la prueba como tal se compone de una gran cantidad de *ítems* (consignas), que se agrupan en distintas *formas*, y que cada alumno resuelve una sola forma de la prueba en cada área. Esto permite recabar una gran cantidad de información sin necesidad de que todos los niños resuelvan la totalidad de la prueba.

⁹ Como se ha explicitado previamente, los *distractores* son las opciones de respuesta incorrectas que se incluyen en un ítem de opción múltiple.

para la evaluación, sino que se familiaricen con el formato de la prueba, a sabiendas de que algunas de sus características distan de las evaluaciones de aula a las que están acostumbrados. Se incluyen también las indicaciones para responder la prueba, que anticipan a los niños el tipo de consignas que tendrán que responder y cómo deben hacerlo. En cada consigna, el docente encontrará marcada en negrita la respuesta correcta, y luego una breve descripción de la actividad.

Una incorporación en la prueba 2019

La prueba este año incluirá una profundización en consignas correspondientes a *Divisibilidad*. Se hace llegar a las escuelas y a los docentes un material con una secuencia de actividades sugerida para el trabajo con los alumnos. Para la resolución de la prueba se destinarán **80 minutos**.

Recomendaciones para el docente

A continuación, se desarrollan algunas sugerencias que el docente podrá considerar para la organización del proceso de familiarización de sus alumnos con la prueba FEPBA. En función de su planificación didáctica, cada docente definirá cuánto tiempo podrá destinar al proceso de familiarización y de qué modo articulará estas actividades con los objetivos y actividades planificados.

***Para comenzar:** conversar sobre las características generales de la prueba.*

Se sugiere comenzar conversando con el grupo sobre las características generales de la evaluación FEPBA: cada cuánto se toma, qué se evalúa, para qué sirve la información. En este punto es importante hacer énfasis en el carácter confidencial de las pruebas y explicar a los chicos que los resultados de esta evaluación no tienen consecuencias para sus trayectorias escolares, ni afectan las condiciones de trabajo de sus docentes. A la vez, destacar que su compromiso en la resolución de las pruebas es un aspecto fundamental para que la información que se releva sea confiable.

En este marco también es necesario anticiparles algunos aspectos organizativos: cuándo se tomará cada prueba, con cuánto tiempo contarán para resolverla, cuál será el rol del aplicador, cuál el rol del docente, entre otras cuestiones. Para abordar esto, el maestro puede contar con el apoyo de algún miembro del equipo directivo.

***Antes de resolver las consignas:** leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba.*

Antes de proponer a los alumnos resolver las actividades, se sugiere leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba. Esta es una oportunidad para explicar brevemente por qué estas evaluaciones tienen características distintivas respecto de las evaluaciones de aula, y cuál es la razón por la que se componen, mayoritariamente, por ítems de opción múltiple. También, es necesario que los chicos comprendan el modo en que deben marcar las respuestas y la importancia de hacerlo de la manera adecuada, ya

que de eso depende que pueda procesarse correctamente la información. Por último, se sugiere compartir con los alumnos la pertinencia de utilizar hojas borrador para resolver los problemas, enfatizando que estas solo sirven como apoyatura para pensar las actividades, dado que, como se señaló, las respuestas deben estar debidamente marcadas en el cuadernillo de la prueba.

Para la resolución de las consignas de ejemplo: disponer de un tiempo para la resolución individual y momentos de intercambio colectivo.

El docente podrá definir si se trabajan todos los ítems en un mismo momento, si selecciona algunos de ellos, o bien si se trabajan en distintos momentos, durante más de una clase. En cualquier caso, se propone que se brinde un espacio para que cada niño intente dar respuesta a las consignas y que se generen también espacios de intercambio colectivo, en los que los alumnos comenten y argumenten sus respuestas en el contexto del grupo-clase. Estos intercambios permitirán analizar con los niños qué es lo que se pregunta en cada consigna, cómo se formulan, qué semejanzas y diferencias encuentran con las consignas de las evaluaciones de aula, así como también conducirá necesariamente a compartir las distintas estrategias de resolución y respuestas dadas. En el análisis de las distintas estrategias será importante que se identifiquen aquellas que resultaron más económicas para resolver los problemas y que se estudien las diferentes resoluciones que pueden explorarse al tratarse de actividades de opción múltiple. Por último, discutir no solo las respuestas correctas sino también las incorrectas permitirá recuperar y analizar errores comunes.

A continuación se comentan algunos ítems tomados del apartado “Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos” poniendo el foco en qué tipo de tarea plantean y qué interpretaciones es posible hacer a partir de las respuestas que dan los alumnos, ya sean correctas o incorrectas. En cada caso, se marca en negrita la respuesta correcta.

La siguiente actividad (consigna 2 en el apartado) propone a los alumnos la resolución de una situación de reparto. El enunciado presenta la información en el orden necesario para su resolución y la pregunta es directa.

2

Se repartieron 13 chocolates entre 4 hermanos. Si no sobró nada y a cada uno le tocó la misma cantidad, ¿cuánto chocolate le tocó a cada uno?

a) $\frac{3}{4}$ ₁

b) $1\frac{3}{4}$ ₂

c) **$3\frac{1}{4}$** ₃

d) $4\frac{1}{3}$ ₄

Para resolverla, los alumnos deben hacer $13 : 4$. Luego, deben analizar el resto de esa división y advertir que, como la consigna indica que “no sobró nada”, es preciso continuar repartiendo el chocolate que resta, lo que torna necesaria la utilización de un número racional para expresar la respuesta. Las estrategias que desplieguen los niños para resolver la división pueden ser variadas: pueden realizarla en forma de algoritmo o cálculo mental, o bien aproximarse multiplicativamente, considerando que 3×4 es 12. Esto les permitirá advertir que, en primera instancia, le tocarán 3 chocolates enteros a cada hermano. Lo expuesto hasta aquí ya alcanza para advertir cuál es la respuesta correcta, dado que solo una de las opciones representa 3 enteros y un poco más. Sin embargo, quienes decidan continuar efectuando el reparto para obtener el resultado exacto pueden dividir el chocolate sobrante apelando a la representación gráfica o recuperando que “siempre que se parte un entero en 4, cada una de ellas es $\frac{1}{4}$ ”. Otra manera en que los alumnos pueden abordar la situación consiste en descartar las opciones que no les parecen adecuadas. Por ejemplo, para que la opción d) resultase plausible, debería haber 4 chocolates para cada uno de los 4 chicos y solo se dispone de 13.

Aquellos alumnos que seleccionen la opción b) o d), posiblemente hayan resuelto el algoritmo convencional de la división, pero luego interpretaron erróneamente la información que ofrece cada uno de sus elementos. Muchas veces esto se vincula a la recuperación mecánica del divisor, el cociente y el resto de la división para formar un número mixto, sin analizar la información que porta cada uno de ellos. En particular la respuesta $1 \frac{3}{4}$ (opción b) muestra que se ha tomado el resto como si fuera el cociente y viceversa, y que no se ha recurrido a la estimación del resultado, por ejemplo, redondeando dicha fracción a 2, lo que permitiría advertir que 4 veces $1 \frac{3}{4}$ no podrá ser más que 8 y que, por lo tanto, en el reparto seguirían sobrando “más de 5 chocolates”.

Finalmente, los alumnos que den como respuesta $\frac{3}{4}$ (opción a) es posible que hayan calculado los 3 chocolates completos que le tocan a cada hermano y, al advertir que no corresponde una cantidad entera a cada uno, identificaran el 4 (divisor) como denominador de una fracción que posee el 3 como numerador. Este tipo de resolución no considera el valor de los números involucrados ni la razonabilidad del resultado: si se entregara menos de un chocolate a cada uno de los 4 hermanos (en este caso $\frac{3}{4}$), no se necesitarían más de 4 chocolates en total.

La siguiente actividad (consigna 5) es una consigna abierta, es decir, que no tiene opciones de respuesta sino que busca relevar las estrategias que los niños desarrollan para resolverla. La situación presenta un problema de proporcionalidad directa en contexto extramatemático que involucra números naturales.

Para fabricar una campera se usan 4 botones.

1. **¿Cuántas camperas de este tipo se pueden fabricar con 24 botones?**
2. **¿Y con 240 botones?**

No te olvides de escribir aquí todos los cálculos o dibujos que hagas y la respuesta completa.

Respuesta 1:

.....

.....

Respuesta 2:

.....

.....

En el enunciado se establece que cada campera tiene una cantidad fija de botones (4) y luego se pregunta por la cantidad de camperas que se pueden fabricar con determinada cantidad de botones (24 en la pregunta 1 y 240 en la pregunta 2).

Para resolver la primera parte de la consigna es probable que muchos alumnos recurran al algoritmo convencional para plantear la división $24 : 4$. Otras posibles estrategias podrían ser la aplicación de la “regla de tres simple”, la representación gráfica del problema o la realización de restas sucesivas. En todos los casos, será interesante habilitar el espacio para que los alumnos compartan sus estrategias de resolución y analizar colectivamente la economía y eficiencia de cada una de ellas.

La pregunta 2 permite indagar si las estrategias de los niños varían cuando aumentan las cantidades en juego. Además, permite observar si los alumnos se apoyan en lo realizado en la primera parte para resolver esta, es decir, si advierten que al multiplicarse por 10 la cantidad de botones, sucede lo mismo con la cantidad de camperas. Quienes advierten esta relación, podrán resolver la pregunta 2 apoyándose en las propiedades de la proporcionalidad o bien apelando al cálculo por la unidad seguida de ceros según la cual si se agrega un 0 al 24 convirtiéndolo en 240 botones, también se agregará al 6, obteniendo las 60 camperas.

La consigna también permite ser resuelta de manera independiente, recurriendo a estrategias similares a las utilizadas para resolver la primera parte. Sin embargo, aquellos alumnos que se hayan apoyado en la representación gráfica para resolver la pregunta 1, aquí deberán apelar a otra estrategia, porque los números en juego llevan a desestimar este tipo de resolución.

La siguiente actividad (consigna 4) presenta una situación en la que los niños deben comparar escrituras fraccionarias y decimales simultáneamente.

4

Dados los siguientes números:

$0,77$ $\frac{9}{7}$ $0,70$ $\frac{7}{9}$

¿Cuál es el menor?

a) $0,77$ ₁

b) $\frac{9}{7}$ ₂

c) $0,70$ ₃

d) $\frac{7}{9}$ ₄

Para resolverla, deben analizar las diferentes expresiones propuestas y determinar cuál es la menor. Una posible estrategia sería analizar a qué expresión decimal equivalen las dos fracciones dadas o viceversa. Un primer análisis global de los números involucrados permitiría eliminar rápidamente $\frac{9}{7}$ por ser mayor que un entero y $0,77$ por ser mayor a $0,7$. Este razonamiento limitaría la comparación a dos números: $0,70$ y $\frac{7}{9}$.

Para dirimir entre estos dos, la estrategia más económica es pensar que $0,70$ es equivalente a $\frac{7}{10}$ y este número es menor que $\frac{7}{9}$ porque se trata de dos fracciones de igual numerador, con lo cual, cuanto más grande sea el denominador más chica resultará la fracción.

Aunque el problema no lo exige, puede resultar interesante proponer a los niños que elaboren argumentos, en forma oral o escrita, para dar razones de la elección. Los alumnos podrían apoyarse incluso en dibujos o contextos que habitualmente les son familiares, como las situaciones de reparto, para dar sustento a sus argumentos. Algunos alumnos podrían apelar a cuentas de dividir para establecer las conversiones. Si bien esto les puede permitir resolver el problema, sería un buen momento para discutir con el grupo acerca de la economía de la estrategia elegida en el contexto planteado.

Para la resolución de la siguiente actividad (consigna 9) los alumnos deben poner en juego las propiedades de los triángulos. En particular, que la suma de los ángulos interiores en todo triángulo es de 180° .

Si un triángulo tiene un ángulo de 60° y otro de 40° , ¿cuánto mide el tercer ángulo?

- a) 60° ₁
- b) **80°** ₂
- c) 90° ₃
- d) No se puede determinar. ₄

Frente a esta situación, resulta interesante analizar con los niños que su resolución no requiere construir el triángulo ni medir. Para hallar la respuesta correcta, los alumnos pueden sumar las dos medidas dadas en el enunciado ($60^\circ + 40^\circ = 100^\circ$) y luego considerar que faltan 80° para llegar a los 180° que deben sumar los tres ángulos interiores de todos los triángulos. O bien, pueden ir probando con los valores planteados en las opciones a), b) y c) para ver si la suma da 180° . En una puesta en común, es posible comparar ambos procedimientos y reparar en la economía de tiempo que supone la primera estrategia.

Aquellos alumnos que elijan la opción a) (que el valor del tercer ángulo es 60°), posiblemente se apoyen en la idea de que el tercer ángulo debe medir lo mismo que alguno de los dos dados, extendiendo a cualquier triángulo las características de los triángulos isósceles. Algo similar podría ocurrir con aquellos niños que elijan 90° (opción c): al ser habitual el uso de triángulos rectángulos en actividades en el aula, los niños podrían llegar a suponer que “si es un triángulo algún ángulo debe medir 90° ”.

Finalmente, podría ser interesante discutir con ellos acerca de los argumentos que sustentan la elección de la opción d) como respuesta. En este caso, es probable que se esté poniendo en juego la idea de que para poder armar un triángulo necesito conocer la medida de todos los ángulos. Es decir, los alumnos que se inclinen por esta opción no llegan a percibir que, al conocer la medida de dos ángulos, el tercero queda definido por la relación triangular que los une, es decir que la suma de ellos debe dar 180° . Otra cuestión interesante para discutir frente a este tipo de problemas es qué sucede con los lados del triángulo: las infinitas posibilidades de construcción que existen cuando solo están definidas las medidas de los ángulos.

En el próximo apartado se incluye un conjunto más amplio de ejemplos de consignas. En cada caso, se marca en negrita la respuesta correcta y se incluye una descripción de cada actividad. Para facilitar el trabajo en el aula, se pone a disposición de la escuela un material destinado a los alumnos, que incluye esta selección de consignas, pero sin marcas ni agregados.

Consignas de ejemplo para compartir con los alumnos

Esta selección de consignas procura ser, de algún modo, representativa de la prueba (de los aspectos evaluados y el tipo de ítems incluidos en el instrumento) pero es menos extensa que el instrumento que los niños deberán resolver el día de la evaluación. Además, debe advertirse que no constituye una secuencia didáctica. Al abordar estas actividades con sus alumnos, el docente podrá definir cuál resulta el orden más adecuado para trabajarlas.

En primer término, están incluidas las indicaciones para responder la prueba, tal como las recibirán los alumnos. Y luego de cada actividad, una especificación destinada exclusivamente a los docentes: para cada consigna, la descripción de lo que se está evaluando. En cada caso, la respuesta correcta se marca en negrita.

Cabe aquí reforzar la idea de que el proceso de familiarización no es un “entrenamiento” para la prueba. El propósito principal es que los chicos conozcan las características de la evaluación y el formato de los instrumentos, y que el docente pueda identificar cuáles son las dificultades que surgen en la resolución de las consignas que se ofrecen como ejemplo.

Indicaciones para responder la prueba de MATEMÁTICA

Antes de empezar la prueba tené en cuenta...

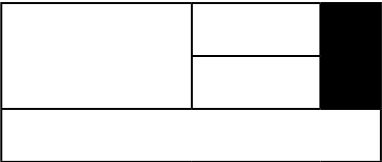
- La prueba presenta un conjunto de problemas para que resuelvas. Al iniciar el trabajo con cada uno, **leé toda la información** que da el enunciado y poné atención a lo que pide.
- **Volvé a leer** los problemas todas las veces que necesites.
- Hacé lo posible por **resolver todas las actividades**. Si alguna te resulta difícil, pasá a la siguiente y retomala más tarde para volver a pensarla.
- **Podés usar una hoja como borrador** para hacer los cálculos que necesites. Cuando termine la evaluación tenés que entregarla.
- Aunque hayas hecho todas tus anotaciones en una hoja borrador, **no te olvides de marcar la respuesta correcta en la hoja de la prueba**, debajo del enunciado del problema.
- Las figuras y dibujos son para ayudarte a pensar y analizar los problemas. No siempre tienen las medidas señaladas en el enunciado. Por eso en algunos casos, vas a encontrar una aclaración que dice: *“El dibujo es un esquema para ayudarte a pensar y no para que resuelvas midiendo”*.

En la prueba vas a encontrar dos tipos de actividades: de **opción múltiple** y de **respuesta abierta**. A continuación te damos algunos ejemplos para que sepas cómo responder en cada caso:

1. ACTIVIDADES DE OPCIÓN MÚLTIPLE

Tenés que elegir la respuesta correcta entre las cuatro opciones que se presentan, llenando el cuadrado correspondiente. En todos los casos, **hay una sola opción correcta**. Por ejemplo:

¿Qué fracción del total representa la parte sombreada?



a) $\frac{1}{4}$ ₁

b) $\frac{1}{5}$ ₂

c) $\frac{1}{8}$ ₃

d) $\frac{1}{9}$ ₄

Para marcar la opción correcta, respetá estas instrucciones:

- Usá únicamente lápiz.
- Llená el cuadrado completamente.
- Si te equivocás, borrá bien y volvé a marcar.
- No hagás otro tipo de marca.

Es decir, la respuesta correcta la tenés que marcar así:

Y no así:

2. ACTIVIDADES DE RESPUESTA ABIERTA

En este tipo de actividades tenés que hacer los procedimientos en el espacio blanco, anotando las cuentas, los dibujos, los gráficos y todo lo que necesites para resolver el problema. Abajo hay renglones para que escribas la respuesta completa. Por favor, escribí **con letra clara** y revisá que estés respondiendo a lo que pide la consigna del problema. Por ejemplo:

Federico tiene \$ 30 para comprar golosinas en el kiosco. Quiere llevar un turrón que cuesta \$ 7,50, dos alfajores que salen \$ 10 cada uno y un chupetín que sale \$ 4.

¿Le alcanza para comprar todo? Explicá cómo lo pensaste.

$$\$10 + \$10 = 20$$

$$\$20 + \$11,50 = \$31,50$$

No le alcanza porque los dos alfajores salen \$ 20 y si a eso le sumamos el turrón y el chupetín son \$ 11,50 más. Todo junto sale \$ 31,50. Entonces le faltan 1 peso y 50 centavos.

AQUÍ COMIENZAN LAS ACTIVIDADES PARA RESOLVER

1

Buscá dos maneras de repartir 11 chocolates entre 4 chicos, de modo tal que cada uno reciba la misma cantidad y no sobre nada. Debajo escribí el resultado de cada reparto.

No te olvides de escribir aquí todos los cálculos o dibujos que hagas y la respuesta completa.

Respuesta 1:.....

.....

Respuesta 2:.....

.....

Esta actividad busca relevar las estrategias que ponen en juego los niños para resolver una situación de reparto en un contexto familiar. La consigna pone dos condiciones al reparto: debe ser equitativo (que cada uno reciba la misma cantidad) y completo (que no sobre nada). El alumno debe desarrollar dos estrategias válidas y expresar el resultado con un número racional.

Se repartieron 13 chocolates entre 4 hermanos. Si no sobró nada y a cada uno le tocó la misma cantidad, ¿cuánto chocolate le tocó a cada uno?

- a) $\frac{3}{4}$ ₁
- b) $1 \frac{3}{4}$ ₂
- c) $3 \frac{1}{4}$ ₃
- d) $4 \frac{1}{3}$ ₄

Esta actividad presenta también una situación de reparto en contexto extramatemático. Pero, a diferencia de la anterior, se trata de un ítem cerrado, en el que el alumno debe seleccionar la respuesta correcta entre las opciones. Para resolverla, debe realizar un primer reparto, analizar el resto y advertir que es necesario continuar repartiendo. Dado que se trata de un ítem de opción múltiple, también pueden descartarse las opciones que no parecen adecuadas. Como en la situación hay 13 chocolates para repartir entre 4 chicos la opción d), por ejemplo, no es plausible, porque debería haber al menos 16 chocolates. Un aspecto que torna esta actividad un poco más sencilla es que el enunciado presenta la información en el orden necesario para la resolución y la pregunta es directa.

El doble de $\frac{6}{5}$ es:

- a) $\frac{6}{10}$ ₁
- b) $\frac{12}{10}$ ₂
- c) $\frac{3}{5}$ ₃
- d) $\frac{12}{5}$ ₄

Esta actividad requiere que el alumno analice cómo opera la multiplicación en el campo de los racionales. En este caso, reconocer que para determinar el doble de una fracción es preciso multiplicar únicamente el numerador. Los distractores recuperan aquellos errores comunes que suelen cometer los alumnos al buscar el doble de una fracción, tales como hallar su equivalente multiplicando tanto el numerador como el denominador por dos, o buscar la mitad de la fracción original, ya sea multiplicando por dos el denominador o dividiendo por dos el numerador.

4

Dados los siguientes números:

$$0,77 \quad \frac{9}{7} \quad 0,70 \quad \frac{7}{9}$$

¿Cuál es el menor?

a) $0,77$ ₁

b) $\frac{9}{7}$ ₂

c) $0,70$ ₃

d) $\frac{7}{9}$ ₄

En esta actividad el alumno debe interpretar la equivalencia entre diferentes escrituras de números racionales y compararlos para determinar cuál es el menor de todos los números presentados. Se espera que primero pueda descartar $\frac{9}{7}$ porque es mayor que 1 y pasar $\frac{7}{9}$ a una expresión decimal equivalente (0,7777...) para advertir que 0,70 será el menor número dado que posee 7 décimos pero ningún centésimo.

Para fabricar una campera se usan 4 botones.

1. ¿Cuántas camperas de este tipo se pueden fabricar con 24 botones?
2. ¿Y con 240 botones?

No te olvides de escribir aquí todos los cálculos o dibujos que hagas y la respuesta completa.

Respuesta 1:

.....

.....

Respuesta 2:

.....

.....

Esta actividad presenta un problema de proporcionalidad directa en contexto extramatemático que involucra números naturales. La segunda parte de la consigna permite indagar si las estrategias de los niños varían cuando aumentan las cantidades en juego. Además, permite observar si el alumno se apoya en lo realizado en la primera parte para resolver esta, es decir, si advierte que al multiplicarse por 10 la cantidad de botones, sucede lo mismo con la cantidad de camperas.

Daniela fue con sus amigas al parque de diversiones. Compró 10 entradas para un juego. Pagó con \$ 500 y le dieron de vuelto \$ 20. ¿Cuál es el cálculo que permite averiguar cuál es el valor de cada entrada?

- a) $500 - 20 : 10$ ₁
- b) $(500 - 20) : 10$ ₂
- c) $500 : 10 - 20$ ₃
- d) $500 : 10 + 20$ ₄

Este problema propone a los niños identificar un cálculo que resuelve un problema con diferentes operaciones que se combinan. La complejidad radica en que no se trata de calcular cuánto salió cada entrada, sino en analizar cuatro cálculos y advertir cuál de ellos permite arribar a la solución.

Un terreno rectangular mide 16 m de largo y 7 m de ancho. Se va a rodear el contorno del terreno con 5 vueltas de alambre. ¿Cuánto alambre se necesita?

- a) 115 m ₁
- b) 230 m ₂
- c) 460 m ₃
- d) 560 m ₄

Este problema involucra el trabajo con el perímetro de una figura en una situación en contexto extramatemático. Para resolverlo, el alumno debe reconocer que para determinar la cantidad de alambre necesario hay que determinar el contorno de la figura y multiplicarlo por la cantidad de vueltas de alambre.

Para calcular la cantidad de horas que hay en 19.500 segundos, Luján realizó los siguientes cálculos:

	1° paso:		2° paso:
	19500	60	325
	0	325	25
	/	/	/

¿Qué representan los 25 del resto en la segunda cuenta?

- a) Días ₁
- b) Horas ₂
- c) **Minutos** ₃
- d) Segundos ₄

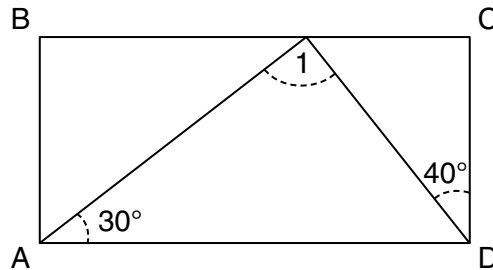
En este problema se propone analizar el resto de una división utilizada para averiguar cuántas horas hay en 19.500 segundos. Para resolverlo el alumno debe identificar que las divisiones corresponden al pasaje de unidades de medida en sistema sexagesimal. Debe interpretar que en el primer caso se dividen segundos entre 60, y que lo que se expresa en el cociente son minutos. Luego al dividir los minutos entre 60, lo que se expresa en el cociente son horas y el resto, minutos.

Si un triángulo tiene un ángulo de 60° y otro de 40° , ¿cuánto mide el tercer ángulo?

- a) 60° ₁
- b) 80° ₂
- c) 90° ₃
- d) No se puede determinar. ₄

Para resolver esta actividad el alumno debe poner en juego las propiedades de un triángulo, en particular que la suma de los ángulos interiores es 180° . Si tiene disponible esta propiedad bastará con sumar las dos medidas angulares dadas y advertir que la diferencia a 180° es de 80° . Los distractores recuperan algunas concepciones erróneas sobre los triángulos como que siempre deben tener dos ángulos iguales (lo que se cumple solo en los triángulos isósceles) o un ángulo recto (propio de los triángulos rectángulos). También recuperan la idea de que no es posible hallar la medida del tercer ángulo del triángulo dado que se desconoce la medida de sus lados.

Esta figura, ABCD, es un rectángulo. Determiná, sin medir, la medida del ángulo 1.



- a) 70° ₁
- b) 90° ₂
- c) 100° ₃
- d) 110° ₄

Esta actividad apunta a que el alumno ponga en juego propiedades de las figuras para determinar la medida de un ángulo en una figura combinada, sin necesidad de medir. Para hallar la medida solicitada, es necesario advertir que el ángulo complementario al de 40° mide 50° . Luego, sumar las medidas de los dos ángulos interiores que se conocen del triángulo principal y advertir que la diferencia entre dicha suma y 180° es de 100° , valor correspondiente al ángulo 1.

Fuentes consultadas

En este material se retoman algunos aspectos desarrollados de manera más detallada en otras producciones de la UEICEE:

Evaluación FEPBA. Informe 2017. Disponible en:

www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/evaluacion_fepba_informe_2017.pdf

Información para el equipo docente. FEPBA 2018. Disponible en:

www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_2018_informacion_para_el_equipo_docente_2.pdf

Informe FEPBA 2016. Disponible en:

www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_pedagogico_fepba_2016.pdf

Marco General de la Evaluación de Aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires (material en elaboración).

Notas



Se terminó de imprimir en el mes
de diciembre de 2018, en Imprenta GCBA,
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Vamos Buenos Aires

Ministerio de Educación e Innovación
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • 4320 5798