



Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Segundo Ciclo de Nivel Primario Informe de resultados 2010

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Segundo Ciclo de Nivel Primario

Informe de resultados 2010



ISBN 978-987-549-467-1
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección de Evaluación Educativa, 2011
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Evaluación Educativa
Esmeralda 55, 7º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/fax: 4339-1731
Correo electrónico: evaluacion_dgpled@buenosaires.gob.ar

Proyecto de evaluación jurisdiccional del segundo ciclo de nivel primario : informe de resultados 2010 / dirigido por Tamara Vinacur. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.
216 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-467-1

1. Material Auxiliar para la Enseñanza. I. Vinacur, Tamara, dir.
CDD 371.33

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

**Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Segundo Ciclo de Nivel Primario.
Informe de resultados
2010**

Dirección de Evaluación Educativa

Tamara Vinacur

Área de Evaluación de los Aprendizajes

Jéssica Tapia Soriano

Flavia Caldani

Patricia Lorenzo

Fernando Bifano

Claudia Comparatore

Área de Análisis y Apoyo Metodológico

Florencia Ansaloni

Constanza Moncada

Adrián Sepliarsky

Melina Caderosso

Colaboración:

Dirección de Currícula y Enseñanza:

Jimena Dib, Gema Fioriti, Horacio Itzcovich, Silvia Lobello.

Dirección de Evaluación Educativa:

Alberto Iardelevsky, Silvia Di Benedetto, Marta Tenutto.

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Lout y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

Con la Evaluación Jurisdiccional 2009, la Dirección de Evaluación Educativa da continuidad a las acciones iniciadas en la década de 1990 por la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires –actual Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires– en la Dirección de Investigación, cuando instaló un dispositivo institucionalizado de evaluación en la jurisdicción porteña.

Desde entonces se han desarrollado los siguientes proyectos: “De la Evaluación al Mejoramiento (1991-1997)”; “Programa de Evaluación y Prospectiva (1998-2000)”; “Sistema participativo de evaluación del desempeño de los alumnos SIPEDUC (2001-2003)”, y el “Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Primer Ciclo (2006-2007)”.

El presente informe presenta los resultados de la evaluación realizada en el marco del Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Segundo Ciclo del Nivel Primario (EJ 2009). Su propósito es hacer públicos los resultados de un trabajo que involucró a distintos sectores de gestión del sistema educativo y a organismos preocupados por comprender y actuar en la realidad educativa de nuestras escuelas con el propósito de mejorar las prácticas educativas en la jurisdicción.

La producción de este informe y su comunicación y difusión fortalece procesos de trabajo y reflexión de los diferentes actores del sistema educativo así como el uso efectivo de los datos obtenidos.

En ese sentido, se promueve que los resultados que aquí se presentan se transformen en una herramienta que habilite procesos de intercambio y debate sobre algunos núcleos problemáticos vinculados con la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de las escuelas de la jurisdicción y sean un insumo de trabajo para diferentes actores del sistema educativo.

Entre aquellos que participaron en el proceso de construcción del referente curricular de la evaluación se encuentran los supervisores del nivel primario, tanto de gestión estatal como privada, y los especialistas curriculares de la Dirección de Currícula y Enseñanza. Asimismo, tanto en la implementación piloto como en la aplicación definitiva de las pruebas, se ha contado con la colaboración de supervisores, directivos, docentes y alumnos. A todos ellos se les agradece especialmente por la buena predisposición con la que siempre han acompañado el Proyecto, cuyos resultados aquí se presentan.

Dirección de Evaluación Educativa

Índice

Introducción	9
PARTE I. El Proyecto de Evaluación Jurisdiccional de Segundo Ciclo de Nivel Primario	13
1. ¿Cuál es el propósito de la Evaluación Jurisdiccional 2009?	13
2. ¿Quiénes participaron y qué áreas y grados se evaluaron?	13
3. ¿Qué instrumentos se aplicaron?	14
4. ¿Cuáles son las características de las pruebas?	14
5. ¿Cuáles son los alcances de la evaluación?	15
6. ¿Cómo se calificaron las respuestas de los alumnos?	15
7. ¿Cómo se reportan los resultados?	16
PARTE II. La evaluación de Segundo Ciclo en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática	19
1. La evaluación de Prácticas del Lenguaje	19
Práctica de la Lectura	22
<i>¿Qué se evaluó?</i>	22
<i>¿Cómo se presentan los resultados?</i>	24
<i>¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?</i>	26
<i>¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?</i>	40
<i>¿Cómo utilizar los ítems incluidos en este informe?</i>	52
Práctica de la Escritura	58
<i>¿Qué se evaluó?</i>	58
<i>¿Cómo se presentan los resultados?</i>	59
<i>¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?</i>	61
<i>¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?</i>	90
2. La evaluación de Matemática	99
Marco curricular	99
<i>¿Qué se evaluó?</i>	100
<i>¿Cómo se presentan los resultados?</i>	101
<i>¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?</i>	101

<i>¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?</i>	118
<i>¿Cómo utilizar los ítems incluidos en este informe?</i>	147
PARTE III. Factores asociados al rendimiento escolar	155
1. Introducción	155
2. Marco conceptual	156
3. Diseño y aplicación de los cuestionarios complementarios	161
4. Análisis descriptivo	164
5. Análisis de factores asociados	181
Reflexiones finales y desafíos futuros	187
Anexos Parte II	193
Fascículo: El rey Arturo, historia y leyenda	193
Compartir la lectura: Rey Arturo. Historia y leyenda (fascículo informativo y literario)	201
Prueba de Escritura. Formas A y B	204
Anexo Parte III	213

Introducción

El objetivo del presente informe es presentar los resultados correspondientes a la evaluación realizada en el marco del Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Segundo Ciclo de Nivel Primario (EJ 2009) realizada por la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La Ciudad de Buenos Aires ha desarrollado estudios de evaluación propios durante los últimos diecisiete años. Esta situación ha permitido disponer de información específica y continua acerca de los aprendizajes de los alumnos tomando como referencia tanto el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica* (G.C.B.A., Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004) como la mención explícita de los docentes respecto de la enseñanza efectiva en las escuelas.

En este sentido, el proceso de evaluación está sustentado en el enfoque del *Diseño Curricular* que valora los aprendizajes de los alumnos en relación con las situaciones didácticas en las que dichos aprendizajes se han producido.

En concordancia con lo expresado, la concepción de evaluación sostenida es definida como un proceso sistemático de construcción, recolección y análisis de información para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la gestión de las políticas educativas.

Asimismo, el proceso de trabajo tiene como propósito la generación progresiva de una cultura de la evaluación que conlleve la implicación de los distintos actores educativos: supervisores, directivos y maestros y un proceso de transferencia de saberes expertos para fortalecer las prácticas de enseñanza de aula.

La evaluación del Segundo Ciclo produjo información sobre los aprendizajes en Prácticas del Lenguaje y Matemática en ese ciclo educativo del nivel primario dando continuidad al proyecto de evaluación del primer ciclo del nivel realizado en el año 2007.

En esta oportunidad, fueron evaluados 8.066 alumnos de séptimo grado de nivel primario común de 200 instituciones educativas de gestión privada y estatal. El universo sobre el cual se trabaja es la totalidad de las escuelas de nivel primario, para ello se construyó una muestra representativa que permite contar con resultados confiables para su análisis.

Las evaluaciones de aprendizajes de Prácticas del Lenguaje y de Matemática se llevan a cabo a través de un conjunto de pruebas que proporcionan información acerca del rendimiento académico de los alumnos de las escuelas públicas y privadas de la jurisdicción. También fueron aplicados cuestionarios complementarios, dirigidos a los alumnos, docentes y directivos, con la intención de identificar factores que inciden en los resultados escolares, en especial aquellos que pueden ser objeto de intervención por parte de los diversos actores del sector educativo.

Si bien el informe contiene información que puede resultar valiosa para los diferentes tipos de lectores del campo educativo, está dirigido especialmente a los docentes, ya que ofrece una descripción y un análisis detallados de las tareas que los alumnos pudieron realizar respecto de lo evaluado; identifica las principales problemáticas encontradas en relación con el desempeño de los alumnos en las pruebas de Prácticas del Lenguaje y Matemática, y permite reflexionar sobre algunos aspectos de la práctica pedagógica en tanto también ofrece sugerencias y aportes a la tarea de enseñanza.

La lectura del informe permite poner de relieve aquellos contenidos para los cuales parece ser necesario ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje tanto en términos de abordaje como de intensificación de las tareas propuestas para el aula.

Es importante destacar que estas pruebas son diseñadas específicamente para un estudio a escala jurisdiccional y por esa razón son diferentes de las que toma el maestro en el aula. En consecuencia, *sus resultados no definen ni pueden ser utilizadas para establecer la promoción de los alumnos en el área.*

El conjunto de ítems presentado tiene características **diferentes de la evaluación de aula**¹ y no debe tomarse como un instrumento que permita definir todos los aprendizajes de un grupo particular en el área. En este punto, es importante considerar dos cuestiones. Por un lado, en la evaluación de aula se involucra a un grupo determinado de alumnos reunidos durante un periodo largo de tiempo en interacción con su docente, lo cual presenta posibilidades variadas más allá de una prueba de lápiz y papel. Por otro, como ya fue advertido, para hacer posible la aplicación de estas pruebas jurisdiccionales fue necesario hacer un recorte de los contenidos propuestos por el *Diseño Curricular* y, por tanto, estos instrumentos no dan cuenta de todos los aprendizajes relevantes del área sino de aquellos que fueron seleccionados.

1

Tal como señala P. Ravela, las evaluaciones externas y las evaluaciones de aula son complementarias y no antagónicas: "Cada una permite 'ver' o 'hacer' algunas cosas pero no otras. La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender pero, por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo". Pedro Ravela, *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*, PREAL, Ficha N° 5, pág.1.



Organización del documento

La primera parte brinda información general de la Evaluación Jurisdiccional 2009, su propósito, alcances de la evaluación, las áreas y los grados evaluados. También se describen los procedimientos llevados a cabo para la implementación del operativo: la selección de escuelas, los procesos de producción de los instrumentos, cómo se aplicaron las pruebas, se analizaron los datos; e incluye el reporte de los resultados. En relación con los últimos puntos, se explica el concepto de grupos de desempeño, clave para la lectura posterior de los datos, ya que éstos son presentados en términos de las tareas que los alumnos pudieron realizar en las pruebas.

La segunda parte muestra los resultados de la Evaluación de Segundo Ciclo en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Para cada área se describe qué y cómo se evaluó, explicitando la relación de los contenidos incluidos en las pruebas con el *Diseño Curricular*. Los resultados se comunican mediante descripciones cualitativas de los grupos de desempeño, esto permite contar con información pormenorizada de los tipos de tareas que los alumnos resolvieron en las pruebas y cómo las realizaron. Asimismo, se comparten reflexiones y sugerencias didácticas que derivan de estos resultados.

La tercera presenta información acerca de los factores asociados al rendimiento, que contextualizan los resultados de los alumnos en las pruebas. Se explicita el propósito de indagar estos factores y se presenta la información sobre las características del entorno de los alumnos, las representaciones de las propias prácticas pedagógicas docentes, las particularidades de las escuelas y las percepciones sobre la experiencia educativa de los alumnos en ellas y cómo influyen en los resultados de evaluación.

A modo de cierre, se plantean algunas reflexiones finales.

Por último, en los Anexos se presentan materiales utilizados para la evaluación de Prácticas del Lenguaje; también se incluye un anexo metodológico con la ficha técnica de la evaluación realizada y algunas definiciones conceptuales.

PARTE I

El Proyecto de Evaluación Jurisdiccional de Segundo Ciclo de Nivel Primario

1. ¿Cuál es el propósito de la Evaluación Jurisdiccional 2009?

El propósito de la Evaluación de Segundo Ciclo es generar información útil sobre algunos de los aprendizajes de los alumnos y los factores escolares vinculados a los mismos con el fin de mejorar el sistema educativo jurisdiccional. Para tal fin, la evaluación buscó obtener información acerca de lo que los alumnos saben y pueden hacer en Prácticas del Lenguaje y Matemática, en relación con los contenidos que fueron seleccionados para ser evaluados.

2. ¿Quiénes participaron y qué áreas y grados se evaluaron?

En la Evaluación Jurisdiccional 2009, se decidió evaluar el Segundo Ciclo porque su interés era relevar información sobre algunos de los aprendizajes logrados por los alumnos cerca de la finalización del nivel primario. Las pruebas fueron aplicadas a alumnos de séptimo grado con el objetivo de poder evaluar contenidos trabajados a lo largo de todo el ciclo.

Se optó por evaluar las áreas de Matemática y de Prácticas del Lenguaje, debido a que tienen un peso importante en la decisión acerca de la acreditación de un año escolar, constituyen aprendizajes prioritarios para la vida y, además, por su carácter transversal, son necesarias para el aprendizaje de otras áreas.

En la Evaluación Jurisdiccional 2009 fueron evaluados 8.066 alumnos, quienes concurrían a 200 instituciones educativas de gestión privada y estatal.² Se trata de una muestra representativa que permite contar con resultados confiables tanto para la jurisdicción en general como para cada sector de gestión (estatal o privada).

Para la selección de escuelas se tuvo en cuenta de manera proporcional el total existente dentro de cada sector de gestión en cada uno de los 21 distritos escolares.

El diseño muestral empleado, “probabilístico, bietápico, estratificado y por conglomerados” (véase Anexo Metodológico), permitió obtener una muestra representativa tanto para la jurisdicción en general como para

2

Se evaluaron 103 establecimientos de gestión estatal y 97 de gestión privada.

cada sector de gestión (estatal o privada). Por esto, la información obtenida de los resultados de la evaluación permite centrar la atención sobre diferentes aspectos de la enseñanza de Prácticas de Lenguaje y Matemática para ser considerados por docentes y directivos de todas las escuelas de la jurisdicción porteña.

3. ¿Qué instrumentos se aplicaron?

Se aplicaron dos tipos de instrumentos: pruebas de aprendizajes y cuestionarios complementarios. Las pruebas estuvieron dirigidas a los alumnos, correspondieron a las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática y presentaron ítems de diferente nivel de dificultad para evaluar algunos de los contenidos curriculares. Por otro lado, los cuestionarios complementarios fueron completados por alumnos, directivos y docentes, y relevaron información acerca de diferentes factores que permitieron contextualizar el rendimiento de los alumnos en las pruebas.

4. ¿Cuáles son las características de las pruebas?

Las pruebas de Prácticas del Lenguaje y Matemática estuvieron conformadas por 28 y 32 ítems, respectivamente, distribuidos en cuatro formas diferentes.³ En cada área, cada alumno realizó solo una de estas formas, lo que implicó resolver aproximadamente el 50% del total de ítems.

El formato de los ítems propuestos en ambas áreas fue principalmente de respuesta abierta. Este formato exige que el estudiante desarrolle su respuesta o muestre el procedimiento completo para llegar a ella.

A continuación se describe cada etapa del proceso de elaboración de las pruebas:

1. Elaboración del referente de la evaluación: selección de los contenidos a evaluar a partir principalmente del análisis del *Diseño Curricular* para la Escuela Primaria.⁴
2. Elaboración del marco de trabajo de las pruebas: incluye principalmente las especificaciones de las pruebas, es decir, la adecuación de los contenidos por evaluar en términos de indicadores⁵ y la delimitación del número adecuado de los ítems para evaluarlos.
3. Elaboración de los ítems según las especificaciones de la prueba.
4. Aplicación piloto de la prueba.
5. Análisis estadístico y pedagógico de los resultados de las aplicaciones piloto.
6. Elaboración de las pruebas definitivas.

Todos estos procesos involucraron la participación de diversos actores. En la construcción del referente curricular de la evaluación participaron

3

Un forma es un conjunto de ítems que constituyen un cuadernillo de prueba. Contar con formas diferentes permitió incluir una cantidad considerable de ítems en la prueba. En todas las aulas se distribuyeron entre los alumnos las cuatro formas de manera proporcional.

4

Adicionalmente, se consideró la información del "Mapa Curricular". A fin de obtener información sobre los contenidos efectivamente abordados por los docentes en el aula, la jurisdicción viene trabajando con la modalidad "Mapa Curricular". Esto implica que, antes de construir los instrumentos de evaluación de los aprendizajes destinados a los alumnos, se administran cuestionarios en los que se solicita a los docentes que señalen los contenidos del currículum prescripto que efectivamente enseñan.

"(...) se puede —en una primera etapa— partir de un referente constituido por aquello que los maestros afirman enseñar en los distintos grados del nivel que se evalúa. En este caso, el revelamiento del mapa curricular real permite construir el referente y especificar los criterios para evaluar las realizaciones de los alumnos." Bertoni, Poggi y Teobaldo, "Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja", en *Hacia una cultura de la evaluación*, ONE 2009 / Censo – DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, pág. 5.

5

Los indicadores desagregan analíticamente lo que se decide evaluar. Se centran, uno a uno, en los distintos contenidos seleccionados en el referente siendo los rasgos caracterizadores y cualitativos de lo que se desea evaluar.

los supervisores del nivel primario, tanto de gestión estatal como privada, además de los especialistas de la Dirección de Currícula y Enseñanza. Asimismo, tanto en la implementación piloto como en la aplicación definitiva de las pruebas, se contó con la colaboración de supervisores, directivos, docentes y alumnos.

Finalmente, es importante destacar la importancia que ha tenido el poner a prueba los instrumentos en campo, mediante las aplicaciones piloto. El análisis estadístico del funcionamiento de los ítems a partir de estas aplicaciones permitió determinar en qué medida los ítems resultaban comprendidos por los estudiantes, poseían el grado de dificultad previsto y eran adecuados al grupo evaluado, de manera que se evitaran sesgos de algún tipo.⁶ En ese sentido, la información que arrojaron las aplicaciones piloto permitió mejorar los instrumentos para su aplicación definitiva.

5. ¿Cuáles son los alcances de la evaluación?

Los contenidos evaluados se seleccionaron teniendo en cuenta principalmente dos criterios: su importancia en el *Diseño Curricular* de la jurisdicción y que fuesen susceptibles de ser evaluados con una prueba de lápiz y papel, realizada a gran escala. En ese sentido, es importante no perder de vista que esta evaluación no da cuenta de todos los aprendizajes relevantes de cada área sino de algunos de ellos y en las circunstancias propias de una prueba con las características señaladas.

La aplicación de las pruebas definitivas se llevó a cabo en mayo de 2009 y estuvo a cargo de personal seleccionado y capacitado para realizar dicha labor. Los alumnos evaluados resolvieron tanto la prueba de Prácticas del Lenguaje como la de Matemática en dos días consecutivos. Para resolver cada prueba, los alumnos contaron aproximadamente con dos horas reloj con un intermedio de 15 minutos. Además, cada alumno recibió los útiles necesarios para desarrollarla: lápiz negro, goma, sacapuntas, regla milimetrada y un compás.

6. ¿Cómo se calificaron las respuestas de los alumnos?

El proceso de corrección de las pruebas fue realizado por un grupo de correctores especialmente seleccionados y capacitados, coordinados por los especialistas de las áreas a cargo de la evaluación jurisdiccional. Como se señaló líneas arriba, las pruebas de ambas áreas constaron principalmente de ítems abiertos. La corrección de estos ítems implicó la elaboración de un manual de corrección con criterios específicos definidos previamente para evaluar las posibles respuestas de los alumnos a cada uno de ellos. Los criterios tuvieron en cuenta los diferentes grados de aproximación a la respuesta “esperada”, es decir, consideraron que la respuesta del alumno pudiera no sólo ser correcta

6

Es decir, permitió identificar elementos que pudieran facilitar o dificultar la resolución del ítem por factores externos (género, grupos socio-culturales, etc.) con el objetivo de modificar el ítem para eliminar ese sesgo.

o incorrecta sino también parcialmente correcta. La inclusión de esta categoría es producto de una perspectiva conceptual del aprendizaje entendido como proceso y de una concepción del conocimiento concebido como una construcción.

El proceso de corrección se realizó de manera presencial y a distancia por medio de un programa *on line* diseñado especialmente para tal fin. Con el objetivo de disminuir el nivel de subjetividad y lograr que la aplicación de los criterios se realizara de igual manera por todos los correctores, se llevaron a cabo controles de calidad en diferentes instancias del proceso.⁷

Las evaluaciones fueron analizadas utilizando Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Mediante este análisis psicométrico se estimó la confiabilidad de las pruebas, la dificultad de los ítems y se construyeron los grupos de desempeño.⁸

Para el análisis de los cuestionarios complementarios, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de los mismos y luego un análisis de factores asociados para el cual se aplicó una técnica estadística denominada análisis multinivel, que permitió identificar qué factores están relacionados con el rendimiento de los estudiantes.

7. ¿Cómo se reportan los resultados?

Con el fin de facilitar la comprensión de los datos obtenidos y su posterior uso con fines didácticos, se decidió comunicar los resultados a través de la construcción de **tres grupos de desempeño** para cada área. Los grupos de desempeño son categorías elaboradas para describir lo que los alumnos pueden hacer, en función de lo evaluado, considerando la dirección del progreso en el aprendizaje. Por ello, una característica central de estos grupos es que son “inclusivos”, es decir, que aquellos alumnos que con fines descriptivos fueron ubicados en el grupo 3 son capaces de realizar las tareas que caracterizan al grupo 2 y al grupo 1. De la misma manera, a los alumnos del grupo 2 les resulta posible realizar las tareas que pueden resolver los alumnos del grupo 1.⁹

Los grupos de desempeño se construyeron a partir del análisis de cada uno de las ítems que formaron parte de las pruebas. Luego de aplicada la prueba, estos ítems se ordenaron de acuerdo con el nivel de dificultad que tuvieron para los alumnos (desde el más difícil hasta el más fácil) formando una escala.

Los tres grupos se determinaron por medio de la fijación de puntos de corte, estos son marcas que señalan los límites, los cuales a su vez indican hasta qué ítem de la escala ordenada por dificultad tenía, por lo menos, que responder un alumno para ser considerado en uno de los

7

Adicionalmente se realizan análisis estadísticos –conocidos como confiabilidad entre correctores– para determinar si los criterios de corrección aplicados fueron homogéneos. Para medir la confiabilidad entre correctores se utilizó el índice Kappa de Fleiss que es una generalización del índice Kappa de Cohen cuando se tienen más de dos correctores.

8

“La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) (Rasch, 1963; Lord, 1980) intenta brindar una fundamentación probabilística al problema de medir constructos latentes (no observables) y considera el ítem como unidad básica de medición. La puntuación de una prueba en el modelo clásico estima el nivel de un atributo (aptitud, rasgo de personalidad, interés) como la sumatoria de respuestas a ítems individuales, mientras que la TRI utiliza el patrón de respuesta (Nunnally & Bernstein, 1995).” En *Revista Evaluar*, 2004 (Nº4, septiembre), N. Cortada de Kohan, Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), ISSN N° 1515 – 1867, disponible en <<http://www.revistaevaluar.com.ar/45.pdf>>.

9

Es necesario tener en cuenta que los saberes que el estudiante posee son un continuo, es decir, no existen puntos de ruptura naturales que señalen divisiones en “grupos” a lo largo de ese continuo. La división de ese continuo en grupos es un proceso arbitrario aunque útil para propósitos de evaluación. Resulta más claro y significativo definir grupos a lo largo del continuo porque eso permite comunicar los saberes de los alumnos en términos que no sean sólo numéricos.

grupos de desempeño. En ese sentido, establecer los puntos de corte en la escala permitió identificar el conjunto de ítems que debe resolver un estudiante para ser ubicado en uno de los grupos de desempeño.

Para fijar los puntos de corte, se consideró que los conjuntos de ítems refirieran a un dominio de conocimiento específico y determinado en relación con los contenidos evaluados. Ello implica un análisis de los ítems desde el punto de vista didáctico y disciplinar. Por tanto, el establecimiento de los cortes y, por consiguiente, de los grupos de desempeño, implicó el trabajo conjunto de especialistas de la Dirección de Evaluación Educativa y de la Dirección de Currícula y Enseñanza.

Posteriormente, se calculó el porcentaje de alumnos perteneciente a cada uno de los grupos.

Para que un alumno se ubique en un grupo de desempeño, debe responder correctamente todo el conjunto de ítems de la prueba que involucran los contenidos y clase de tareas definidos para ese grupo. Los alumnos que no lograron resolver el conjunto de ítems necesarios para ser considerados en el grupo 1, fueron ubicados por fuera de los grupos. Estos alumnos pudieron resolver algunos ítems aislados de la prueba y, por ello, no conforman propiamente un grupo con características homogéneas.

PARTE II

La evaluación de Segundo Ciclo en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática

A continuación, se presentan los informes de resultados en las pruebas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Para cada una de las áreas se señala qué y cómo se evaluó, qué es lo que pueden hacer los alumnos en cada grupo de desempeño y los resultados que se obtuvieron en relación con estos grupos. Se brindan, además, sugerencias para que los docentes que así lo deseen utilicen con fines didácticos los ítemes publicados en este Informe, además de los criterios de corrección de los mismos. Finalmente, se incluyen algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados.

1. La evaluación de Prácticas del Lenguaje

Marco Curricular

El *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Primer Ciclo y Segundo Ciclo, de la Ciudad de Buenos Aires, plantea que el objeto de enseñanza del área son las Prácticas del Lenguaje. Esto supone concebir como contenidos de enseñanza y de aprendizaje los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor.

Hablar de prácticas del lenguaje significa, por tanto, un desafío y una responsabilidad para la escuela ya que “implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas” (*Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Segundo Ciclo, Prácticas del Lenguaje, Enfoque para la enseñanza, pág. 639 y siguientes).

Dentro de este marco se evaluó cómo los alumnos han desarrollado, en la finalización del Segundo Ciclo, algunos de los **quehaceres del lector, del escritor y de la reflexión sobre el lenguaje**, de manera tal de poder identificar aquellos para los cuales es necesario que la escuela brinde mayores oportunidades de aprendizaje.

- **Quehaceres del lector:** al leer, el lector construye un sentido para el texto a partir de las pistas que éste provee, es decir, no extrae el significado sino que lo produce a partir de su interpretación. Esta interacción con el texto, implica tanto la dimensión social –ya que la lectura es una práctica que supone la relación con otros lectores– como la individual, al poner en juego estrategias personales en el

acto de lectura: recurrir a la lectura para cumplir un propósito determinado, seleccionar la modalidad de lectura de acuerdo con ese propósito específico y con las características del texto, monitorear y autocontrolar la interpretación del texto, desentrañar la intención del autor y tomar posición frente a ella.¹⁰ En la prueba se evaluó cómo los alumnos pusieron en práctica estos quehaceres a través de situaciones de lectura literaria¹¹ y en contextos de estudio.¹²

- **Quehaceres del escritor:** se escribe un texto siguiendo un determinado propósito en función de un destinatario, lo cual implica adecuar el escrito a la situación comunicativa y trabajar sobre él para pulirlo con el fin de lograr que cumpla su propósito. Esto implica un proceso recursivo de planificación, escritura y revisión a través del cual el autor va resolviendo problemas de distinta índole; por ejemplo, seleccionar la información, organizarla y presentarla de manera progresiva y coherente, atender a los requerimientos del género, relacionar las diferentes partes del texto, evitar repeticiones innecesarias, controlar la puntuación, respetar las convenciones ortográficas. La prueba buscó recoger información sobre cómo los alumnos resuelven esta diversidad de problemas al finalizar el Segundo Ciclo, dentro de una situación de escritura que se focaliza en algunos momentos de todo el proceso.¹³
- **Reflexión sobre el lenguaje:** el conocimiento sistemático de la lengua se aborda en la escuela a través del juego dialéctico entre el uso, la reflexión y la sistematización. De esta manera, mientras los alumnos usan el lenguaje en variadas situaciones, se van desarrollando como hablantes, oyentes, lectores y escritores de manera más convencional y en contextos cada vez más formales, al mismo tiempo que adquieren conocimientos sobre los recursos que ofrece el sistema de la lengua. En este marco, la prueba evaluó conocimientos de gramática y ortografía de manera articulada con las situaciones de lectura y escritura propuestas en la evaluación.¹⁴

¹⁰ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica y Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004. Véase Segundo ciclo, Prácticas del Lenguaje, 1. Prácticas de lectura, 1.1. Quehaceres generales del lector, págs. 657-662.

¹¹ *Ibid.*, véase Segundo ciclo, Prácticas del Lenguaje, 1. Prácticas de Lectura, 1.2. Lectura literaria, págs. 662-673.

¹² *Ibid.*, véase Segundo ciclo, Prácticas del Lenguaje, 4. Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio, 4.1. Operar con diversas fuentes de información. Leer para estudiar, págs. 721-724.

¹³ *Ibid.*, véase Segundo ciclo, Prácticas del Lenguaje, 2. Prácticas de escritura, 2.1. Quehaceres generales del escritor, págs. 685-696.

¹⁴ *Ibid.*, véase Segundo ciclo, Prácticas del Lenguaje, 5. Reflexión sobre el lenguaje, 5.4. Gramática y estrategias discursivas, y 5.5. Quehaceres del escritor y adquisición del conocimiento ortográfico, págs. 748-759 y págs. 766-776.

¿Cómo se evaluó?

Siguiendo el Marco Curricular, en la evaluación se presentó a los alumnos una **situación real de lectura** a través del *Fascículo literario e informativo: El rey Arturo, historia y leyenda* (véase Anexos Parte II), que incluía diferentes clases de textos en un portador auténtico. El fascículo estuvo compuesto por:

- Tapa.
- Contratapa (con breve artículo sobre el debate en torno a la existencia del Rey Arturo).
- Índice.
- Presentación.

- Breve diccionario enciclopédico (textos informativos sobre la época).
- Mapa (con referencias a los lugares reales de las historias del Rey Arturo).
- Leyenda.
- Fuentes consultadas.

Se envió a los alumnos y docentes este material dos semanas antes de la aplicación de la prueba, acompañado por el documento “Compartir la lectura: Rey Arturo. Historia y leyenda, fascículo informativo y literario” (ver Anexos Parte II), cuyo objetivo fue sugerir a los maestros actividades para los alumnos, que deberían realizar con el fascículo, antes de la evaluación. La decisión de entregar estos materiales se fundamenta, por un lado, en que se buscó evaluar quehaceres del lector (descriptos a continuación) vinculados con la **relectura**,¹⁵ y por otro, que los alumnos estuvieran **familiarizados** con el tipo textual (leyenda) y el contexto histórico-geográfico (Edad Media - Gran Bretaña), de manera tal que el desconocimiento de estas cuestiones no constituyera un obstáculo en el momento de la evaluación.

La prueba de escritura se basó en el mismo material ya que, como tarea, se planteó a los alumnos la **renarración**¹⁶ de un episodio de la leyenda leída (cómo consigue Arturo la espada Excalibur) destinada a posibles compañeros que desconocieran la historia.¹⁷ Se les propuso que llevaran a cabo diferentes etapas del proceso de producción de un texto. En primer lugar, con el objetivo de organizar las ideas, se les solicitó que confeccionaran un listado de los núcleos narrativos del episodio a renarrar a modo de planificación. Luego se les brindó una serie de indicaciones a tener en cuenta para la producción del texto (tipo de narrador,¹⁸ tiempo verbal, inclusión de un diálogo, etc.). El tercer paso consistió en la escritura del texto y, por último, se solicitó la revisión y la mejora a partir de una serie de sugerencias para llegar a la versión que entregaron.

En función de las prácticas que fueron evaluadas y para la comunicación de los resultados, la información de esta área se ha organizado en dos secciones: **Práctica de la Lectura** y **Práctica de la Escritura**.

Los resultados referidos a reflexión sobre el lenguaje se encuentran distribuidos de la siguiente manera: en la primera sección se incluyen los correspondientes a conocimientos gramaticales, ya que en los ítemes se solicitó a los alumnos reflexionar sobre su uso en fragmentos específicos de los textos leídos; en la segunda sección, se incluyen los relativos a ortografía porque se evaluaron los conocimientos ortográficos no sólo a través de ítemes específicos sino también a través de la puesta en uso en la escritura de la narración.

15 "Releer detenidamente es una modalidad que se adopta cuando se intenta entender un texto que plantea algunas dificultades", después de haber hecho una primera lectura global, o cuando se intenta resolver una contradicción que se ha creído detectar (véase *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Segundo ciclo, Prácticas del Lenguaje, 1. Prácticas de lectura, 1.1. Quehaceres generales del lector, pág. 660).

16 "Recontar y contar cuentos, a la vez que ayuda a los alumnos a ser mejores lectores de cuentos, les permite poner en juego diversas estrategias discursivas que habrán de mejorar sus producciones dándole una consistencia más sólida a la trama narrativa (uso coherente de los tiempos verbales, elección de los conectores temporales y causales apropiados) y dotándolas de algunos recursos de mayor calidad literaria" (véase *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Segundo ciclo, Prácticas del Lenguaje, 2. Prácticas de escritura, 2.2. Escribir como lector y leer como escritor, pág. 698).

17 La prueba de escritura tal como fue entregada a los alumnos se encuentra en el Anexos Parte II.

18 En uno de los cuadernillos de la prueba se solicitó a los alumnos la renarración en tercera persona omnisciente, y en el otro, en primera persona protagonista (como si fuesen Arturo).

Práctica de la Lectura

¿Qué se evaluó?

QUEHACERES DEL LECTOR EN SITUACIONES DE LECTURA LITERARIA

La prueba buscó recoger información sobre cómo los alumnos, al finalizar el Segundo Ciclo, desarrollan quehaceres específicos que se ponen en juego frente a la lectura ficcional. Específicamente, estos quehaceres fueron evaluados a través de ítems¹⁹ que implicaron para los alumnos:

- **Caracterizar un personaje de la historia a partir de lo que dice el narrador.** *Ejemplo: ¿Quién es Merlín? Buscalo en la leyenda y anotá al menos dos datos sobre él, para que alguien que no leyó la historia lo pueda conocer bien.*
- **Identificar características y funciones de un personaje de la historia a partir de información presente en el texto.** *Ejemplo: ¿Quién es la Dama del Lago y cómo ayuda a Arturo en la historia?*
- **Relacionar características de los personajes con acciones que realizan en la historia.** *Ejemplo: Buscá en el texto y anotá al menos dos cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.*
- **Establecer relaciones de causalidad en la historia infiriendo la intencionalidad del personaje.** *Ejemplo: ¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?*
- **Interpretar el relato a partir de marcas lingüísticas que utiliza el autor explicitando el efecto que quiere lograr en el lector.** *Ejemplo: La leyenda está contada en pasado. Sin embargo en el inicio el narrador utiliza el presente. Releé esta parte y mirá el verbo que está señalado. (...) ¿Para qué creés que usa el presente al comenzar? (...)*
- **Reconstruir la historia a partir del relato.** *Ejemplo: ¿Qué otras historias sobre el rey Arturo menciona el narrador, pero aclara que no va a contarlas? Fijate en la leyenda y anotá brevemente dos de esas otras historias.*
- **Interpretar la función de una ilustración dentro de un texto narrativo.** *Ejemplo: El ilustrador hizo este dibujo para esta parte de la historia. (...) Mirá la ilustración y leé el texto. (...) ¿Para qué pensás que se incluyó este dibujo en esta parte de la leyenda?*

QUEHACERES DEL LECTOR EN CONTEXTOS DE ESTUDIO

Si bien la propuesta de lectura en la prueba no supone en sí misma una situación de estudio, aporta información sobre cómo los alumnos pueden realizar por sí mismos algunos quehaceres relacionados con la lectura de textos enciclopédicos de información histórica y geográfica: los conocimientos que tienen sobre el género y el portador del texto, y lo que pueden hacer en términos de localizar información, además de tener en cuenta las características discursivas de estos textos para

responder un interrogante (títulos, definiciones, caracterizaciones, citas, referencias bibliográficas).

A continuación se detalla lo que se solicitó a los alumnos en la prueba para evaluar estos quehaceres:

- **Localizar datos puntuales para responder a un interrogante analizando el texto que tiene la información buscada.** *Ejemplo: Anotá dos requisitos que alguien debía cumplir para ser nombrado caballero.*
- **Reconocer dentro de una descripción la definición de un concepto.** *Ejemplo: Releé la ficha sobre armadura y copió el párrafo donde se define qué es una armadura.*
- **Reconocer la parte del índice que debe ser consultada para localizar la información requerida.** *Ejemplo: Este es el ÍNDICE del fascículo. (...) Miralo para responder la siguiente pregunta: Si tuvieras que buscar información para estudiar sobre los caballeros, ¿en qué parte buscarías esa información? Subrayala en el índice.*
- **Justificar la interpretación de un texto complejo a partir de la información brindada en él.** *Ejemplo: En la CONTRATAPA del fascículo se plantea esta pregunta: ¿Existió el rey Arturo? Releé esta parte de la contratapa. (...) De acuerdo con lo que dice García Gual, ¿existió el rey Arturo? (...) Justificá tu respuesta apoyándote en lo que dice García Gual. (...)*
- **Relacionar el significado de una palabra utilizada en un texto con una acepción precisa brindada por el diccionario.** *Ejemplo: En el Breve Diccionario Enciclopédico dice que los caballeros formaban parte de la corte. Subrayá cuál de estas definiciones corresponde al significado de la palabra corte en el texto que leíste. (...)*

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE: GRAMÁTICA Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS²⁰

En la prueba se evaluó cómo los alumnos se han apropiado de contenidos gramaticales relacionados con ciertas estrategias del discurso y de las propiedades del texto. Se evaluó la revisión, el reconocimiento, el análisis y la justificación de elecciones de recursos gramaticales en un texto narrativo y en una explicación. Para ello se pidió a los alumnos:

- **Evaluar problemas de cohesión textual (repeticiones léxicas y de conectores) en una narración breve y resolverlos mediante los recursos adecuados.** *Ejemplo: Un chico de 7ª grado escribió este texto sobre el nacimiento de Arturo, y la maestra le señaló una parte del texto que tiene que revisar. Leé ese texto. (...) ¿Por qué la maestra subrayó esas palabras? (...) Hacé sobre el texto los cambios que creas necesarios para mejorar esas partes.*
- **Analizar recursos de la explicación y explicitar sus usos.** *Ejemplo: En este fragmento, el escritor incluye una aposición. (...) Explicá para qué usa el autor esa aposición.*

20

Los ítems de reflexión sobre el lenguaje se plantearon sobre los textos literarios e informativos del fascículo. Por ello, no se reportan en este informe de manera independiente sino de forma integrada según el tipo de texto sobre el cual el ítem propuso la reflexión.

¿Cómo se presentan los resultados?

Los resultados de la prueba permitieron observar que el nivel de dificultad que tuvo para los alumnos la resolución de cada ítem no dependió de si se trataba de situaciones de lectura literaria o en contextos de estudio, sino del tipo de **estrategia lectora** involucrada en cada uno de los quehaceres evaluados. Por este motivo, los resultados de la evaluación se presentan a partir de estas estrategias que los alumnos tuvieron que poner en juego para resolver los ítems:

- **Localizar información precisa en el texto:** implica ubicar información que está explicitada en el texto. Esa información puede referirse tanto a datos centrales como a secundarios. Para hallarla, es necesario en primer lugar explorar el texto para localizar la parte o el fragmento en el cual se encuentra la información buscada y luego releer atentamente el material para responder al interrogante puntual.
- **Relacionar información contenida en el texto:** se trata de una estrategia diversa ya que pone en juego la interpretación: a partir de las informaciones del texto el lector construye relaciones. De esta manera, coopera con el autor en la construcción del sentido del texto. Las relaciones por establecer implican distintas clases de vínculos –como la causalidad y la comparación– y los elementos por relacionar pueden encontrarse de manera contigua (lectura local) o distribuida a lo largo del texto (lectura global). A su vez, las relaciones pueden ser directas (claramente sugeridas por el texto) o indirectas (es necesario realizar inferencias para establecerlas).
- **Reflexionar sobre la función de diversos recursos del texto:** interpretar los recursos que utiliza el autor para lograr sus propósitos es una estrategia lectora de otra índole porque el lector necesita “distanciarse” del texto para poder analizar y evaluar cómo está construido. Este tipo de análisis se puede realizar tanto en textos literarios como en textos informativos.

El siguiente cuadro muestra la relación entre qué se evaluó y las estrategias lectoras. Para ello, en la primera columna se enumera qué se solicitó específicamente a los alumnos en la prueba, en la segunda se indica el quehacer lector en el que se enmarca esa tarea, y en la tercera, las estrategias lectoras involucradas que se utilizan en este informe para comunicar los resultados. El cuadro está organizado según el **orden creciente en el nivel de dificultad**²¹ que tuvo para los alumnos cada una de las tareas solicitadas en la prueba, comenzando por las que les resultaron más sencillas y finalizando con las más complejas.

Tareas incluidas en la prueba. Ejemplos de ítems	¿Qué se evaluó?	Estrategias lectoras
Caracterizar un personaje de la historia a partir de lo que dice el narrador. <i>Ejemplo: ¿Quién es Merlín? Buscalo en la leyenda y anotá al menos dos datos sobre él, para que alguien que no leyó la historia lo pueda conocer bien.</i>	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Localizar información precisa en el texto.
Identificar características y funciones de un personaje de la historia a partir de información presente en el texto. <i>Ejemplo: ¿Quién es la Dama del Lago y cómo ayuda a Arturo en la historia?</i>	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Localizar información precisa en el texto.
Establecer relaciones de causalidad en la historia sin inferir la intencionalidad del personaje. ²² <i>Ejemplo: ¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?</i>	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Relacionar información contenida en el texto.
Reconocer dentro de una descripción la definición de un concepto. <i>Ejemplo: Releé la ficha sobre armadura y copió el párrafo donde se define qué es una armadura.</i>	Quehaceres del lector en contextos de estudio.	Localizar información precisa en el texto.
Reconocer la parte del índice que debe ser consultada para localizar la información requerida. <i>Ejemplo: Este es el ÍNDICE del fascículo. (...) Miralo para responder la siguiente pregunta: Si tuvieras que buscar información para estudiar sobre los caballeros, ¿en qué parte buscarías esa información? Subrayala en el índice.</i>	Quehaceres del lector en contextos de estudio.	Relacionar información contenida en el texto.
Localizar datos puntuales para responder a un interrogante analizando el texto que tiene la información buscada. <i>Ejemplo: Anotá dos requisitos que alguien debía cumplir para ser nombrado caballero.</i>	Quehaceres del lector en contextos de estudio.	Localizar información precisa en el texto.
Evaluar problemas de cohesión textual (repeticiones léxicas y de conectores) en una narración breve. <i>Ejemplo: Un chico de 7ª grado escribió este texto sobre el nacimiento de Arturo, y la maestra le señaló una parte del texto que tiene que revisar. Leé ese texto. (...) ¿Por qué la maestra le subrayó esas palabras? (...)</i>	Reflexión sobre el lenguaje.	Reflexionar sobre la función de diversos recursos del texto.
Interpretar la función de una ilustración dentro de un texto narrativo. <i>Ejemplo: El ilustrador hizo este dibujo para esta parte de la historia. (...) Mirá la ilustración y leé el texto. (...) ¿Para qué pensás que se incluyó este dibujo en esta parte de la leyenda?</i>	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Relacionar información contenida en el texto.
Establecer relaciones de causalidad en la historia infiriendo la intencionalidad del personaje. ²³	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Relacionar información contenida en el texto.
Resolver problemas de cohesión textual (repeticiones léxicas y de conectores) mediante los recursos adecuados. ²⁴ <i>Ejemplo: Un chico de 7ª grado escribió este texto sobre el nacimiento de Arturo, y la maestra le señaló una parte del texto que tiene que revisar. (...) Hacé sobre el texto los cambios que creas necesarios para mejorar esas partes.</i>	Reflexión sobre el lenguaje.	Reflexionar sobre la función de diversos recursos del texto.

22 Como puede observarse por la ubicación en el cuadro, establecer relaciones de causalidad implica grados de dificultad diferentes según sea necesario o no realizar inferencias.

23 Se trata del mismo ítem mencionado en la página anterior, pero en este caso el alumno tiene que inferir la intencionalidad del personaje. (Véase nota 8.)

24 Para los alumnos fue más sencillo identificar los problemas cohesivos, y más complejo resolverlos.

Justificar la interpretación de un texto complejo a partir de la información brindada en él. <i>Ejemplo: En la CONTRATAPA del fascículo se plantea esta pregunta: ¿Existió el rey Arturo? Releé esta parte de la contratapa. (...) De acuerdo con lo que dice García Gual, ¿existió el rey Arturo? (...) Justificá tu respuesta apoyándote en lo que dice García Gual. (...)</i>	Quehaceres del lector en contextos de estudio.	Relacionar información contenida en el texto.
Reconstruir la historia a partir del relato. <i>Ejemplo: ¿Qué otras historias sobre el Rey Arturo menciona el narrador, pero aclara que no va a contarlas? Fijate en la leyenda y anotá brevemente dos de esas otras historias.</i>	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Relacionar información contenida en el texto.
Analizar recursos de la explicación (enumeración) y explicitar sus usos. <i>Ejemplo: En este fragmento, el escritor realiza una enumeración. (...) En este caso ¿para qué usa el autor esta enumeración?</i>	Reflexión sobre el lenguaje.	Reflexionar sobre la función de diversos recursos del texto.
Interpretar el relato a partir de marcas lingüísticas que utiliza el autor (alternancia de tiempos verbales) explicitando el efecto que quiere lograr en el lector. <i>Ejemplo: La leyenda está contada en pasado. Sin embargo en el inicio el narrador utiliza el presente. Releé esta parte y mirá el verbo que está señalado. (...) ¿Para qué creés que usa el presente al comenzar? (...)</i>	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Reflexionar sobre la función de diversos recursos del texto.
Relacionar el significado de una palabra utilizada en un texto con una acepción precisa brindada por el diccionario. <i>Ejemplo: En el Breve Diccionario Enciclopédico dice que los caballeros formaban parte de la corte. Subrayá cuál de estas definiciones corresponde al significado de la palabra corte en el texto que leíste. (...)</i>	Quehaceres del lector en contextos de estudio.	Relacionar información contenida en el texto.
Analizar recursos de la explicación (aposición) y explicitar sus usos. <i>Ejemplo: En este fragmento, el escritor incluye una aposición. (...) Explicá para qué usa el autor esa aposición.</i>	Reflexión sobre el lenguaje.	Reflexionar sobre la función de diversos recursos del texto.
Relacionar características de los personajes con acciones que realizan en la historia. <i>Ejemplo: Buscá en el texto y anotá al menos dos cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.</i>	Quehaceres del lector en situaciones de lectura literaria.	Relacionar información contenida en el texto.

COMPLEJO

¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?

A partir de este análisis y para comunicar los datos, los alumnos fueron agrupados en función de qué **estrategias lectoras** mostraron tener **disponibles** en el momento de resolver esta situación de evaluación escrita. Este agrupamiento se define en términos de **grupos de desempeño**.

A continuación se presenta la descripción de cada grupo y ejemplos de ítemes que pudieron ser resueltos por ese grupo. Es importante recordar, tal como se señaló en la Parte I de este informe, que los grupos son inclusivos. Es decir, aquellos alumnos que según fines descriptivos

han sido ubicados en el grupo 3, son capaces además de utilizar las estrategias que caracterizan al grupo 1 y al 2. De la misma manera, a los alumnos del grupo 2 les resulta posible responder las consignas que resuelven los alumnos del grupo 1 porque cuentan con las estrategias lectoras necesarias.

Para la lectura de los datos, es fundamental recordar que los alumnos ubicados en cada grupo son aquellos que pueden resolver **todos los ítems**²⁵ de la prueba, que implican usar las estrategias descriptas para ese grupo. Se destaca esta idea porque un alumno de un grupo también puede haber resuelto ítems que implican el uso de otra estrategia lectora pero el hecho de hacerlo en un ítem particular y no en todos, no permite concluir que tiene disponible esa estrategia independientemente de la situación en la que se pone en juego.

El orden de presentación de los grupos responde al nivel de dificultad que tuvo para los alumnos en esta evaluación el uso de las estrategias lectoras involucradas en la resolución de cada ítem, comenzando por las tareas más sencillas hasta las que resultaron más complejas.

Se considera que esta descripción resulta de suma utilidad para **re pensar prácticas de enseñanza**, ya que hace posible señalar **cuáles son los quehaceres lectores** incluidos en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* que necesitan ser particularmente trabajados en las aulas, de manera tal de ofrecer a los alumnos mayores oportunidades para su aprendizaje.

GRUPO 1

El 27% de los alumnos puede resolver todos los ítems de **localizar información** y **establecer relaciones directas**. A continuación se describe qué tipo de situaciones resolvieron:

- **Localizar información:**
 En los ítems incluidos en la prueba se pedía a los alumnos ubicar información que se encontraba de manera contigua en el texto: en algunos casos, dentro de un párrafo; y en otros, en un mismo fragmento. Por tanto, para responderlos, era necesario en primer lugar localizar la parte del texto que contenía los datos requeridos y luego seleccionar dentro de él esa información puntual.

²⁵ Ver Parte I, punto 13.

Ejemplo en texto literario

¿Quién es Merlín? Buscalo en la leyenda y anotá al menos dos (2) datos sobre él, para que alguien que no leyó la historia lo pueda conocer bien.

Se espera que los alumnos caractericen a un personaje central del relato a partir de lo que dice el narrador. La información está focalizada en una parte específica del texto y en su inicio, por tanto se necesita realizar solamente una lectura local para ubicarla. Por otro lado, el ítem solicita solamente dos características mientras que el texto ofrece más y todas son pertinentes, lo que facilita la respuesta al ítem.

Ejemplos de respuestas correctas

¿Quién es Merlín? Buscalo en la leyenda y anotá al menos dos (2) datos sobre él, para que alguien que no leyó la historia lo pueda conocer bien.

Merlín era hijo de una joven britana y de un ser sobrenatural, se aparecía como un viejo de larga barba blanca y túnica un poco gastada.

¿Quién es Merlín? Buscalo en la leyenda y anotá al menos dos (2) datos sobre él, para que alguien que no leyó la historia lo pueda conocer bien.

Es un ^{gran} mago, quien ayudó al rey Uther Pendragon a conquistar a Igerma. Era capaz de realizar cualquier tipo de hechizo y sabía lo que iba a pasar en el futuro.

Como puede observarse, en estas dos respuestas correctas los datos aportados son diferentes, lo cual ejemplifica lo dicho en la descripción del ítem: en el texto hay mucha información sobre el personaje que resulta pertinente para contestar la consigna. Por otro lado, también se observa que los alumnos podían referirse tanto a características físicas como a los poderes o la función del personaje. El hecho de no plantear en la consigna un criterio que acote la selección hace que el ítem sea particularmente sencillo ya que no implica para el alumno ni jerarquizar ni clasificar datos.

Ejemplo en texto literario

Buscá en la leyenda y contestá quién es la Dama del Lago y cómo ayuda a Arturo en la historia.

En este ítem los alumnos tienen que identificar la característica y la función de un personaje secundario del relato a partir de lo que dice el narrador. La información está presente en el texto dentro de un párrafo extenso que se encuentra cerca del final de la leyenda y en el que también hay otros datos que no responden a lo que se pregunta. Por tanto, para responder el ítem es necesario explorar rápidamente el texto para ubicar el pasaje correspondiente y luego leerlo detenidamente para localizar los datos solicitados. Esta descripción permite observar que la tarea implicada en la resolución de este ítem es más compleja que en el caso anterior.

Ejemplo de respuesta correcta

Buscá en la leyenda y contestá quién es la Dama del Lago y cómo ayuda a Arturo en la historia.

La dama del lago es un hada y ayudó a Arturo prestándole su espada, llamada EXCALIBUR que significa hecho de acero.

En este ejemplo se observa que el alumno pudo localizar correctamente en el texto los datos solicitados, ya que identifica al personaje y señala su característica principal (“es un hada”) y su función en la historia (“ayudó a Arturo prestándole su espada”). El alumno agrega luego información sobre la espada que resulta pertinente pero que no era indispensable para que la respuesta fuera considerada correcta.

○ Relacionar información:

Los alumnos de este grupo también pudieron resolver aquellos ítems que les solicitaban establecer relaciones directas, es decir, vincular datos presentes en el texto. Si bien este tipo de relaciones son las más simples, de todos modos implican interpretación por parte del lector ya que es él quien las construye.

Ejemplo en texto informativo

Este es el ÍNDICE del fascículo. Miralo para responder la siguiente pregunta:
Si tuvieras que buscar información para estudiar sobre los caballeros, ¿en qué parte buscarías esa información? Subrayala en el índice.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
BREVE DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO.....	6
LUGARES REALES DE LAS HISTORIAS DEL REY ARTURO	8
LEYENDA: ARTURO, LA ESPERANZA DE LOS BRETONES.....	10
FUENTES CONSULTADAS.....	15

En la resolución de este ítem los alumnos tienen que identificar la parte precisa de un índice que debe ser consultada para localizar la información requerida. Para ello, la relación que tienen que construir es entre la clase de texto mencionada en el índice (“Breve diccionario enciclopédico”) con su función (aportar información) y contenido (una de las entradas de la enciclopedia es sobre los caballeros). Para realizar este vínculo, el alumno tiene que tomar en cuenta el propósito de lectura explicitado en el ítem (“para estudiar sobre los caballeros”), no considerarlo podría llevar a responder que hay información en el texto literario, ya que en él también aparecen caballeros.

GRUPO 2

Al 31 % de los estudiantes les resulta posible resolver, además de los ítemes anteriores, **todos** aquellos en los que se **reflexiona sobre los recursos de cohesión de un texto** y se **establecen relaciones indirectas**, es decir, entre un elemento que está presente en el texto y otro que es necesario inferir.

○ **Relacionar información:**

Los alumnos pudieron construir diferentes relaciones, por ejemplo, diferenciar la historia del relato en un texto narrativo, establecer causalidades que implican inferencias, justificar una afirmación a partir de lo que dice un texto complejo. Establecer esta clase de relaciones muestra que los alumnos pueden manejarse con diferentes niveles del texto, lo cual da cuenta de una mayor comprensión.

Ejemplo en texto literario

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

Este ítem evalúa la posibilidad de los alumnos de explicar relaciones de causalidad dentro de la historia identificando la intencionalidad del personaje, esto implica que realicen una inferencia entre lo que hace y quiere. En este sentido, los alumnos tienen que poner en práctica un quehacer específico del lector de literatura: cooperar con el autor en la construcción de sentido del texto.

Ejemplo de respuesta correcta

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

PARA DEMOSTRAR QUE ARTURO, A PESAR DE SER UN NIÑO QUE PROVIENE DEL CAMPO, TENÍA SANGRE NOBLE Y QUE EL ERA EL HIJO DEL REY... AUNQUE NO LO APARENTARA, ~~Y~~ QUE FUE EL QUIEN HABÍA SACADO LA ESPADA DE LA PIEDRA QUE NADIE PODÍA SACAR.

La respuesta da cuenta de que el alumno realizó una inferencia ya que el texto no explicita que ese es el motivo por el cual Merlín organiza un torneo sino que aporta una serie de informaciones que el lector tiene que vincular entre sí para poder construir la relación de causalidad. Esa información se encuentra distribuida a lo largo de varias páginas en las cuales se van presentando elementos parciales. El alumno pudo retomar esos datos para sintetizarlos y relacionarlos de modo tal de poder informar la causa de la acción del personaje.

Ejemplo en texto informativo

En la CONTRATAPA del fascículo se plantea esta pregunta: *¿Existió el rey Arturo?* Releé esta parte de la contratapa:

Pero, ¿existió el rey Arturo, tal como lo presentan sus leyendas? Al respecto, Carlos García Gual (2003), un experto en mitos y escritor de un libro sobre la historia del rey Arturo, sostiene:

“En nuestro estudio, la tesis fundamental, si es que conviene llamar así a lo que me parece, sencillamente, la constatación de un hecho manifiesto, es que todo el mundo del rey Arturo y sus caballeros y damas es un mito literario. Esto quiere decir que ha sido la literatura, o la ficción literaria, quien ha conformado la materia mitológica a partir de unas leyendas transmitidas por una nebulosa tradición oral con un origen real en los siglos V, VI o VII de nuestra era.”

a) Dentro del recuadro, subrayá la cita completa.

b) De acuerdo con lo que dice García Gual, ¿existió el rey Arturo? Marcá la respuesta correcta.

- Sí existió.
- No existió.

c) Justificá tu respuesta, apoyándote en lo que dice García Gual.

García Gual dice que _____

En este ítem se evalúa un quehacer general del lector: autocontrolar y verificar la interpretación de un texto complejo (una cita de un autor que tiene como destinatarios a lectores expertos) a partir de información brindada en él. Para ello, el alumno necesita seleccionar dentro del texto la información adecuada al interrogante, de modo de poder justificar su interpretación.

Ejemplos de respuesta correcta

En la CONTRATAPA del fascículo se plantea esta pregunta: *¿Existió el rey Arturo?* Releé esta parte de la contratapa:

Pero, ¿existió el rey Arturo, tal como lo presentan sus leyendas? Al respecto, Carlos García Gual (2003), un experto en mitos y escritor de un libro sobre la historia del rey Arturo, sostiene:

“En nuestro estudio, la tesis fundamental, si es que conviene llamar así a lo que me parece, sencillamente, la constatación de un hecho manifiesto, es que todo el mundo del rey Arturo y sus caballeros y damas es un mito literario. Esto quiere decir que ha sido la literatura, o la ficción literaria, quien ha conformado la materia mitológica a partir de unas leyendas transmitidas por una nebulosa tradición oral con un origen real en los siglos V, VI o VII de nuestra era.”

a) Dentro del recuadro, subrayá la cita completa.

b) De acuerdo con lo que dice García Gual, ¿existió el rey Arturo? Marcá la respuesta correcta.

- Sí existió.
- No existió.

c) Justificá tu respuesta, apoyándote en lo que dice García Gual.

García Gual dice que "El rey Arturo" fue creado por la literatura o la ficción literaria.

A través de esta respuesta el alumno da cuenta de que pudo seleccionar la información central de toda la cita para justificar la posición del autor sobre la existencia del rey Arturo y, además, lo pudo sintetizar con sus propias palabras, identificando que el referente implícito en la segunda oración es el rey Arturo.

Pero también es correcta una respuesta en la que se extrae casi literalmente una frase de la cita que resulta pertinente para justificar la afirmación, como en el siguiente ejemplo:

En la CONTRATAPA del fascículo se plantea esta pregunta: ¿Existió el rey Arturo? Releé esta parte de la contratapa:

Pero, ¿existió el rey Arturo, tal como lo presentan sus leyendas? Al respecto, Carlos García Gual (2003), un experto en mitos y escritor de un libro sobre la historia del rey Arturo, sostiene:

"En nuestro estudio, la tesis fundamental, si es que conviene llamar así a lo que me parece, sencillamente, la constatación de un hecho manifiesto, es que todo el mundo del rey Arturo y sus caballeros y damas es un mito literario. Esto quiere decir que ha sido la literatura, o la ficción literaria, quien ha conformado la materia mitológica a partir de unas leyendas transmitidas por una nebulosa tradición oral con un origen real en los siglos V, VI o VII de nuestra era."

a) Dentro del recuadro, subrayá la cita completa.

b) De acuerdo con lo que dice García Gual, ¿existió el rey Arturo? Marcá la respuesta correcta.

Si existió.

No existió.

c) Justificá tu respuesta, apoyándote en lo que dice García Gual.

García Gual dice que es un hecho manifiesto que todo el mundo de rey Arturo y sus caballeros y damas es un mito literario.

- **Reflexionar sobre recursos del texto:**
 Los alumnos mostraron poder reflexionar acerca de la utilidad de los recursos de cohesión de un texto, identificando problemas que se generan con las repeticiones léxicas o el uso inadecuado de conectores. También pudieron proponer soluciones para mejorar estos aspectos, lo cual implica la puesta en uso de conocimientos específicos del área.

Ejemplo en texto literario

Un chico de 7° escribió este texto sobre el nacimiento de Arturo, y la maestra le señaló una parte del texto que tiene que revisar. Leé ese texto:

Arturo era hijo de la bella Igerma y de Uther Pendragón. Nació en el Castillo de Tintagel y su padre se lo dio a Merlín para que lo criara y Merlín llevó a Arturo a la casa de Antor y éste lo educó junto a su hijo.

a) ¿Por qué la maestra le subrayó esas palabras?

b) Hacé sobre el texto los cambios necesarios para mejorar esas partes.

Para resolver la primera parte del ítem, los alumnos tienen que reflexionar sobre problemas de cohesión en un fragmento de un texto, debidos al uso restringido de conectores (reiteración de "y"). En la segunda parte, deben resolver estos problemas utilizando otros conectores o una puntuación más adecuada.

Ejemplo de respuesta correcta

Un chico de 7° escribió este texto sobre el nacimiento de Arturo, y la maestra le señaló una parte del texto que tiene que revisar. Leé ese texto:

Arturo era hijo de la bella Igerma y de Uther Pendragón. Nació en el Castillo de Tintagel y su padre se lo dio a Merlín para que lo criara y Merlín llevó a Arturo a la casa de Antor y éste lo educó junto a su hijo.

a) ¿Por qué la maestra le subrayó esas palabras?

Porque el chico usó mucho "y",
mientras que pudo haber usado puntos
o comas.

b) Hacé sobre el texto los cambios necesarios para mejorar esas partes.

En este ejemplo se ve que el alumno identifica claramente el problema de cohesión del texto y utiliza recursos variados para resolverlo: no solamente sustituye las "y" por puntos sino que además agrega conectores que resultan pertinentes y refuerzan la cohesión del fragmento.

Es interesante además notar que no elimina “mecánicamente” todos los nexos sino que selecciona cuáles eliminar y en qué caso es conveniente dejarlo.

Ejemplo en texto literario

El ilustrador hizo este dibujo para esta parte de la historia:

Mirá la ilustración y lee el texto



Ante el gran grupo de caballeros y reyes armados, se acercó un muchachito que llevaba la espada del rey Uther, la espada en la piedra que nadie había podido mover, disculpándose por haberla sacado la noche anterior, por equivocación. Sin poder creer lo que veían, los reyes le pidieron a Arturo que volviera a hacerlo. Ante la mirada incrédula de los reyes, el joven volvió a poner la espada en la piedra. Los reyes y los caballeros intentaron sacarla, pero, al igual que antes, no pudieron ni moverla. Arturo, en cambio, a pedido de los caballeros, sacó la espada de la piedra y la volvió a meter, más de veinte veces. Parecía evidente que solamente él, Arturo, era el destinado a ser el dueño de esa espada. Varios caballeros, furiosos, gritaban que ese joven campesino no podía ser rey de Inglaterra, pues no había sangre noble en él. Otros, en cambio, pensaban que no importaba el origen del niño, en tanto había podido sacar la espada del rey Uther de la piedra. La mayoría ya estaba a punto de desenvainar sus armas, para resolver la discusión a espadas.

¿Para qué pensás que se incluyó este dibujo en esta parte de la leyenda?

En este ítem se pone en juego otro quehacer del lector: adecuar la modalidad al propósito de lectura, en este caso, para poder descubrir la relación entre texto e ilustración. Se espera que los alumnos expliciten la función narrativa de la ilustración, mencionando la función general de este recurso y haciendo referencia a su relación con el contenido del texto que acompaña.

Ejemplos de respuestas correctas

¿Para qué pensás que se incluyó este dibujo en esta parte de la leyenda?

Para que la ~~gente~~ gente vea que el ~~niño~~ niño está rodeado por hombres más grande que el y príncipes también Reyes.

¿Para qué pensás que se incluyó este dibujo en esta parte de la leyenda?

Para que el lector mire que los reyes estaban molestos porque Arturo había sacado la espada de la roca.

En las dos respuestas los alumnos hacen referencia tanto a la función de la ilustración (“para que la gente vea”, “para que el lector mire”) como a la información específica del texto que está representada en el dibujo (“los reyes estaban molestos porque Arturo había sacado la espada de la roca”, “el niño estaba rodeado por hombres más grandes”).

GRUPO 3

El 9 % de los estudiantes puede resolver **todos** los ítemes de la prueba porque, además de tener disponibles las estrategias anteriores, también **reflexiona sobre el uso que el autor de un texto realiza de los recursos gramaticales según sus propósitos comunicativos y establece variadas relaciones inferenciales**. En la evaluación lograron:

○ **Relacionar información:**

El tipo de relaciones establecidas implican una comprensión profunda del texto. El nivel de interpretación les permite avanzar en la construcción de significado. Por ejemplo, pudieron vincular el significado de una palabra según su contexto con la acepción precisa brindada por el diccionario o identificar en el relato las acciones que realiza un personaje en función de sus características.

Ejemplo en texto literario

Buscá en el texto y anotá al menos dos (2) cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.

- _____
- _____

Este ítem evalúa la posibilidad de relacionar las características del personaje principal (explicitadas en la consigna), en un momento particular del relato, con acciones que realiza en la historia. Como se trata justamente de características que el personaje presenta en una etapa de su vida (y que luego se transforman), el alumno necesita, en primer lugar, identificar en qué parte de la leyenda el personaje presenta esas características. Luego tiene que reconocer su incidencia en el entramado de las acciones y seleccionar dos de estas, lo cual requiere ubicar la información distribuida en varios párrafos.

Ejemplo de respuesta correcta

Buscá en el texto y anotá al menos dos (2) cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.

- Cuando va a buscar la espada para Kay y se queda posando y viendo los rinos.
- Cuando se pone a llorar porque no consigue la espada para Kay a tiempo.

A través de esta respuesta el alumno muestra una correcta interpretación del texto ya que infiere que estas acciones son demostración de juventud, inexperiencia o temor (el texto no lo explicita sino que es el lector quien debe construir esa relación).

Ejemplo en texto informativo

b) En el BREVE DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO dice que los caballeros formaban parte de la corte. Subrayá cuál de estas definiciones corresponde al significado que tiene la palabra corte en el texto que leíste.

corte. sust. masc. (de cortar).

1. Herida producida por un instrumento cortante.
2. Filo del instrumento con que se corta.
3. Cantidad de tela o cuero necesaria para hacer una prenda de vestir o un calzado.

corte. sust. fem. (del latín cors, cortis, o cohors, cohortis, cohorte).

1. Conjunto de todas las personas que componen la familia y el acompañamiento habitual del rey.
2. Entorno de personas que rodean a alguien famoso o importante.

Fuente: Diccionario de la Real Academia Española.

Al resolver este ítem, el alumno necesita relacionar el significado de una palabra utilizada en una nota enciclopédica con su definición precisa brindada por un diccionario. Para ello, tiene que leer cuáles son las cinco definiciones que se transcriben y luego seleccionar aquella que resulta más coherente con la información aportada por el texto.

○ Reflexionar sobre recursos del texto:

Los alumnos de este grupo son capaces de reflexionar sobre el uso que el autor de un texto realiza de los recursos gramaticales según

sus propósitos comunicativos. Por ejemplo, pueden identificar para qué se incluye una enumeración dentro de una explicación, cómo funciona la adjetivación, qué efectos se buscan con el cambio de tiempos verbales dentro de una narración.

Ejemplo en texto informativo

a) En este fragmento, el escritor incluye una **aposición**:

*Los dueños de los castillos, **reyes o señores**, encontraban en ellos protección.*

Explicá para qué usa el autor esa aposición.

En este ítem se pide analizar la aposición como recurso de la explicación en un fragmento de un texto informativo y explicitar este uso. Como se observa, la consigna no solicita la definición gramatical de aposición ni su reconocimiento a través del análisis sintáctico sino que busca evaluar el aprendizaje del alumno en relación con su uso. Para poder resolver este ítem, es necesario que el alumno tome distancia del texto y analice recursos que el autor utilizó en su construcción a partir de su propósito comunicativo.

Ejemplo de respuesta correcta

Para explicar por qué los castillos medievales eran sitios seguros, en un fascículo sobre la Edad Media se incluyó el siguiente texto. Leelo.

*Los castillos en la Edad Media, verdaderas fortalezas, estaban contruidos en lugares elevados y tenían un foso profundo, altas murallas, un puente levadizo y muchos guardias con armaduras. Los dueños de los castillos, **reyes o señores**, encontraban en ellos protección y un lugar privilegiado desde el cual dominar toda la extensión de sus tierras.*

a) En este fragmento, el escritor incluye una **aposición**:

*Los dueños de los castillos, **reyes o señores**, encontraban en ellos protección.*

Explicá para qué usa el autor esa aposición.

El autor la usa para aclarar quiénes eran los dueños de los castillos.

En el ejemplo se observa que el alumno utiliza su conocimiento gramatical –la función de la aposición, expresada con la frase “para aclarar”– para

analizar con qué sentido está incluida específicamente en esta explicación, es decir, qué es lo que aclara. Esta reflexión sobre el lenguaje a su vez hace que el alumno interprete correctamente el texto.

Ejemplo en texto literario

La leyenda está contada en pasado. Sin embargo, en el inicio el narrador utiliza el presente. Releé esa parte y mirá el verbo que está señalado:

Las olas todavía se **estrellan** contra las rocas de Cornwall, en el extremo sudoeste de Inglaterra. En ese lugar, según la leyenda, nació quien llegaría a ser el rey Arturo, ayudado por los hechizos del gran mago Merlín, quien disfrutaba causando asombro y realizando todo tipo de prodigios en las cortes de los reyes de Inglaterra.

¿Para qué creés que usa el presente al comenzar? Subrayá en el listado de abajo la respuesta que te parezca correcta (una sola). Tené en cuenta el efecto que el narrador quiere lograr en el lector:

- Para acercar la historia al lector mostrando que ese lugar todavía existe.
- Para que sea más divertido para el lector.
- Para mostrar que las olas se siguen estrellando.
- Para decir que en Cornwall nació Arturo.

Este ítem evalúa otro quehacer del lector de literatura: desentrañar la intención del autor. Específicamente se espera que el alumno interprete la alternancia de tiempos verbales (presente y pasado) como marcas lingüísticas usadas para lograr cierto efecto (utilización del tiempo presente para acercar la historia legendaria al lector).

ALUMNOS QUE SE ENCUENTRAN POR FUERA DE LOS GRUPOS DESCRIPTOS

El 33% de los alumnos pudo resolver algunos ítems aislados de la prueba y, en ese sentido, no forma propiamente un grupo con características homogéneas,²⁶ es decir, no es posible describirlos según el criterio utilizado para los grupos 1, 2 y 3.

Por ello, con el fin de poder brindar información relevante sobre estos alumnos, la siguiente tabla muestra los porcentajes de respuesta correcta que tuvieron en los ítems del grupo 1. De esta manera se pueden observar algunas de las tareas que realizaron en la prueba.

Característica del ítem ²⁷	Porcentaje de respuestas correctas
Caracterizar a un personaje central de la historia (PL01).	97 %
Caracterizar a un personaje secundario e identificar su función (PL06).	73%
Localizar una definición en una nota enciclopédica.	56%

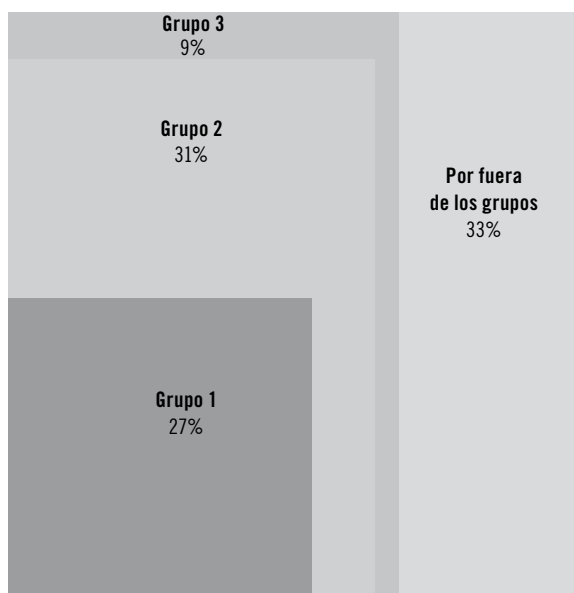
²⁶ Tal como fue explicado, para estar ubicado en un grupo, es necesario que el alumno haya resuelto todos los ítems que involucraban cierta estrategia lectora. Si resolvió algunos y otros no, no es posible afirmar que domina esa estrategia.

²⁷ Se aclara el número de ítem en aquellos casos en que los mismos se presentan a modo de ejemplos en este informe.

Reconocer la función del índice.	48%
Localizar en un índice la información solicitada (PL15).	43%
Establecer una relación de causalidad que no implica realizar una inferencia.	38%

Los datos permiten observar que estos alumnos lograron resolver los ítems de **localización de información en un texto narrativo** en un alto porcentaje (probablemente porque es el tipo de texto más trabajado escolarmente) pero les resultó más complejo hacerlo en textos informativos, como también utilizar las otras estrategias lectoras (establecer relaciones y reflexionar sobre el texto), aun en las situaciones más simples.

A modo de síntesis, el siguiente gráfico destaca el carácter inclusivo de los grupos explicado anteriormente. Tener en cuenta este concepto es clave para la interpretación correcta de los datos, ya que permite no perder de vista que los ítems resueltos por los alumnos del grupo 1, también lo fueron por aquellos ubicados en los grupos 2 y 3.



¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?

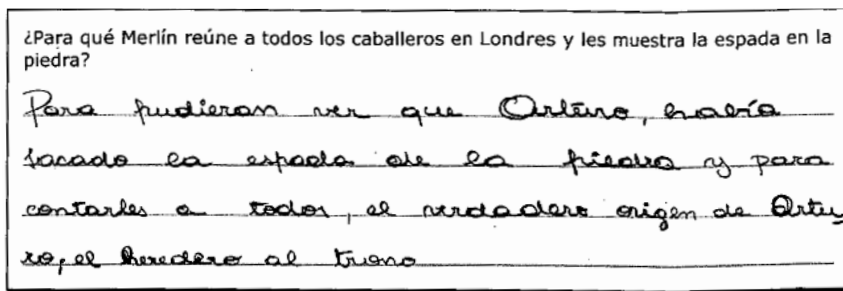
Este apartado se propone compartir algunas reflexiones que se desprenden de los resultados de la prueba, con el objetivo de ofrecer elementos que permitan repensar aspectos del trabajo en las aulas vinculados con los quehaceres lectores evaluados. Para ello, a continuación se indican qué estrategias lectoras resultaron más complejas para los alumnos según la información aportada por los resultados. Para cada una de ellas

se presentan ejemplos de respuestas de alumnos que muestran esta dificultad y se las analiza brevemente. Luego se señalan algunas hipótesis explicativas y, a partir de ellas, se sugieren –retomando lo planteado en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la jurisdicción– consideraciones didácticas generales.

RELACIONAR INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL TEXTO

Tal como fue señalado, para un porcentaje alto de alumnos que ha finalizado el Segundo Ciclo resulta complejo establecer relaciones variadas que implican interpretar el texto a partir de la realización de inferencias. Esta observación se desprende de la dificultad que presentó la resolución de aquellos ítems en los cuales, por ejemplo, había que identificar una causalidad que se hallaba implícita; vincular personajes, motivaciones y acciones; diferenciar y relacionar la historia y el relato. Al establecer este tipo de conexiones, el lector interpreta el texto, es decir, construye sentido a partir de lo que está dicho y lo que él repone, infiere, hipotetiza, deduce, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias previas como lector. Implica, por tanto, ir más allá de lo literal, de la obtención de información explícita, concibiendo que leer no significa decodificar, que la comprensión no se limita a localizar lo ya dicho, que el sentido no es algo dado que debe extraerse sino que el lector lo produce interactuando con el texto.²⁸

A través de la siguiente respuesta se presenta un ejemplo de qué se esperaba que los alumnos pudieran hacer en la resolución de un ítem que plantea poner en juego esta estrategia lectora:



En esta respuesta el alumno da cuenta de que pudo relacionar la acción de Merlín con su intención. Esta relación implica haber hecho una inferencia para establecer la causalidad, porque el texto no lo dice explícitamente sino que aporta varios datos que el lector debe conectar entre sí: Merlín quiere presentar a Arturo demostrando a los reyes quién es en realidad, hace aparecer la espada con la inscripción, organiza el torneo para definir quién será el nuevo rey, hace que Arturo saque la espada y cuenta la verdadera historia de Arturo a los reyes.

28

Véase *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* (2004), *op. cit.*, Prácticas del Lenguaje, 1. Prácticas de lectura, pág. 655.

A través de su respuesta el alumno muestra que logró interpretar toda esta secuencia, reconstruyendo lo que está implícito en ella: como sacar la espada implica ser el nuevo rey, es Arturo quien lo hace porque por su origen le corresponde heredar el trono. Todo esto a su vez sucede porque fue planeado por Merlín.

Los dos ejemplos que se muestran a continuación señalan, en cambio, la dificultad mencionada: muchos alumnos no pudieron establecer relaciones inferenciales y se limitaron a trabajar con lo que está explícito en el texto.

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

Merlín. Merlín reúne a todos los caballeros y les muestra la espada en la piedra para que quien extraiga la espada de la piedra es el verdadero rey de Inglaterra.

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

Para que el que la saque sea el rey (o sea el rey alio marte)

En estas dos respuestas se observa que la causalidad expresada no da cuenta de que Arturo es el legítimo sucesor del trono y la intención de Merlín es demostrarlo, sino que se hace hincapié en la necesidad de un nuevo rey sin relacionarlo con el destino de Arturo y, por tanto, con el objetivo de Merlín al organizar el torneo. Aunque son respuestas que hacen referencia a una causa, esta información es fácilmente localizable en el texto y no implica para el alumno realizar inferencias: el texto dice “Quien extraiga la espada de la piedra es el verdadero Rey de Inglaterra”. La comparación con la respuesta anterior permite ver la diferencia en el nivel de interpretación del texto: en el primer caso, el alumno logra trabajar con elementos implícitos, mientras que en los dos últimos, la lectura es literal.

Esta tendencia a contestar una pregunta buscando textualmente el dato en el material de lectura se halla también ejemplificada en esta respuesta:

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

para que todos los caballeros probaran su suerte

En este caso el alumno toma el primer dato del texto que aparece en el inicio del episodio de la espada en la piedra (“Los reyes de toda la isla se apuraron a probar su suerte con la espada”), dato que no se refiere a la causa por la cual Merlín organiza el torneo. Se observa entonces que el alumno pudo localizar dentro de la leyenda el episodio referido e intentó extraer de allí información, pero esta no se relaciona con lo preguntado. Posiblemente seleccionó el primer dato mencionado porque supuso que la respuesta correcta necesariamente sería aquella que se encuentra “cerca” de la información contenida en la pregunta (ese dato está en la oración que sigue a aquella que lo podía haber ayudado a contestar correctamente, en la que se dice que Merlín reunió a los caballeros e hizo aparecer la espada).

En el caso de los ítemes que evalúan el uso de la estrategia de relacionar, es posible notar cómo, cuanto más “pegada” al texto se encuentra la respuesta, menor comprensión del episodio se evidencia.

Comparar estas dos respuestas con otro ítem que también implica establecer relaciones aporta un nuevo ejemplo a lo ya planteado:

Buscá en el texto y anotá al menos dos (2) cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.

- cuando le piden a Arturo que levante la espada en su puñal y él como vio que ya era de noche se puso a llorar.
- Después cuando se disculpa por haberla sacado la noche anterior.

Buscá en el texto y anotá al menos dos (2) cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.

- porque tenía 15 años.

En el primer caso se observa, a través de la selección adecuada de las acciones, que el alumno interpreta correctamente toda esa parte de la leyenda, ya que relaciona los diferentes hechos ocurridos en la historia con las características que el personaje tiene en esa etapa. Esa relación que construye es la que le permite comprender el hilo que encadena

esos hechos, desde el inicio hasta el final del episodio de la espada en la piedra (nótese que la respuesta hace referencia a una acción del principio y otra del cierre del episodio).

En el segundo caso, el alumno, al dar esa respuesta, muestra que localizó de manera adecuada el episodio en el cual el personaje tiene las características mencionadas en la consigna, pero se limitó a la obtención de información y no logró establecer la relación solicitada entre características y acciones. Por ello, su respuesta resulta redundante con respecto a la consigna: aporta un dato que repite una de las características dadas.

Es posible que la dificultad que tuvo para muchos alumnos evaluados interpretar el texto, se relacione con que están habituados a prácticas escolares en las que se enfatiza el trabajo con la búsqueda de datos o informaciones presentes en el material de lectura, a menudo solicitadas de manera literal (es decir, haciendo uso en la consigna de las mismas palabras del texto) y, generalmente, en fragmentos breves y ubicados de manera contigua. De hecho, los ítems que requerían este tipo de lectura literal fueron los más simples para los alumnos. Cuando se prioriza este tipo de propuestas, es posible que involuntariamente se esté generando en los alumnos la suposición de que la respuesta a una pregunta se encuentra siempre de manera explícita en el texto y que es esperable que esté “dicha” en el mismo fragmento en el que aparecen los datos contenidos en la consigna. Todo ello, a su vez, dificulta la comprensión de lo que se lee ya que, necesariamente, un texto implica la participación del lector en la construcción de sentido.

Algunas sugerencias didácticas

La obtención de información es una estrategia lectora válida y no se trata de reemplazarla sino de trabajarla junto con otras que permiten ir más allá de lo explícito. Por ello, en el Segundo Ciclo resulta clave ofrecer a los alumnos oportunidades de aprendizaje que impliquen seguir avanzando en su formación como lectores autónomos mediante la práctica de quehaceres más complejos.

Por un lado, será necesario que en las aulas los trabajos de localización de información planteen desafíos mayores a los del Primer Ciclo, implicando, por ejemplo, la búsqueda de datos a lo largo de todo el texto, la obtención de información en varias fuentes, la selección en función de un propósito específico. Todo ello a su vez cobra sentido cuando el alumno debe utilizar esa información con un fin particular: hacer un cuadro que sintetice el contenido del texto para luego estudiarlo, armar una línea de tiempo, escribir una biografía a partir de la consulta de varias fuentes, preparar una exposición oral, entre tantas otras opciones.

Por otro lado, habrá que promover variadas situaciones de trabajo con los textos que impliquen poner en juego la interpretación. Para esto resultan muy valiosas todas aquellas instancias en las que los alumnos comparten sus interpretaciones personales, las confrontan, tienen que volver al texto para verificarlas y sustentarlas. Esto implica proponer consignas que no tengan una única respuesta posible, en las que sea necesaria la justificación frente a los pares, en las que no se trata de contestar “lo que espera el docente” sino de compartir, dentro de una comunidad de lectores, el propio punto de vista. Avanzar en la enseñanza de las prácticas de lectura implica a su vez plantear propuestas en las que los alumnos puedan construir relaciones entre varios textos: seguir a un autor, focalizarse en un tipo de cuento o leer textos informativos relacionados con el contexto de la historia de la obra literaria con la que se trabajó (como en el caso del fascículo utilizado en la prueba).

REFLEXIONAR SOBRE LA FUNCIÓN DE DIVERSOS RECURSOS DEL TEXTO

Otra observación que se desprende de los resultados es la dificultad que tuvo para los alumnos distanciarse del texto para analizar cómo está construido, es decir, qué recursos utilizó el autor en función de sus metas comunicativas. Los ítems de la prueba que buscaron evaluar este quehacer general del lector implicaban el conocimiento previo de contenidos como la enumeración, la aposición, la diferencia entre el tiempo presente y el pasado, las clases de adjetivos.

Para ejemplificar lo dicho, a continuación se presenta una respuesta correcta al ítem PL18:

Para explicar por qué los castillos medievales eran sitios seguros, en un fascículo sobre la Edad Media se incluyó el siguiente texto. Leelo.

Los castillos en la Edad Media, verdaderas fortalezas, estaban contruidos en lugares elevados y tenían un foso profundo, altas murallas, un puente levadizo y muchos guardias con armaduras. Los dueños de los castillos, reyes o señores, encontraban en ellos protección y un lugar privilegiado desde el cual dominar toda la extensión de sus tierras.

a) En este fragmento, el escritor incluye una **aposición**:

*Los dueños de los castillos, **reyes o señores**, encontraban en ellos protección.*

Explicá para qué usa el autor esa aposición.

El autor usa esa aposición para aclarar quienes eran los dueños de los castillos.

La respuesta muestra que el alumno pudo analizar el sentido de la inclusión de la aposición en esta frase, ya que no se limita a indicar su función (“para aclarar”) sino que puede valerse de ese conocimiento para explicar su uso en este contexto particular. En este sentido, la respuesta

permite observar un ejemplo claro en donde se pone en juego la reflexión sobre el lenguaje porque el contenido gramatical es utilizado por el alumno para reconocer un recurso de la explicación.

El siguiente es un ejemplo que, por el contrario, señala la dificultad observada en muchos alumnos de hacer uso de los contenidos disciplinares para analizar los recursos usados por el autor en la construcción de un texto. Que no se puedan establecer estas relaciones implica que esos conocimientos queden “vacíos” de sentido, porque el alumno no logra ponerlos en juego para una mejor interpretación de lo que lee.

Para explicar por qué los castillos medievales eran sitios seguros, en un fascículo sobre la Edad Media se incluyó el siguiente texto. Léelo.

Los castillos en la Edad Media, verdaderas fortalezas, estaban contruidos en lugares elevados y tenían un foso profundo, altas murallas, un puente levadizo y muchos guardias con armaduras. Los dueños de los castillos, reyes o señores, encontraban en ellos protección y un lugar privilegiado desde el cual dominar toda la extensión de sus tierras.

a) En este fragmento, el escritor incluye una **aposición**:

*Los dueños de los castillos, **reyes o señores**, encontraban en ellos protección.*

Explicá para qué usa el autor esa aposición.

El autor usa esa aposición para colorar algo.

46

Queda claro entonces que, a diferencia del caso anterior, esta respuesta se limita a un conocimiento declarativo sobre el uso de la aposición. El alumno podría haber respondido lo mismo si se le hubiese preguntado para qué sirve esta estructura sintáctica, fuera de cualquier contexto.

Otro ejemplo de la prueba que ilustra lo dicho es este tipo de respuesta que muchos alumnos dieron en el ítem PL 25:

Un chico de 7° escribió este texto sobre el nacimiento de Arturo, y la maestra le señaló una parte del texto que tiene que revisar. Léese ese texto:

Arturo era hijo de la bella Dgerna y de Uther Pendragón. Nació en el Castillo de Tintagel y su padre se lo dio a Merlin para que lo criara y Merlin llevó a Arturo a la casa de Antor y éste lo educó junto a su hijo.

a) ¿Por qué la maestra le subrayó esas palabras?

Porque tiene un nexso que se repite muchas veces en lo cual debería tener signos de puntuación.

b) Hacé sobre el texto los cambios necesarios para mejorar esas partes.

La respuesta demuestra el conocimiento gramatical que el alumno tiene, que incluso puede expresar con los términos disciplinares específicos (“nexo”). Sin embargo, este conocimiento se limita a lo teórico, ya que no es puesto en juego para mejorar el escrito. Por ello, en este tipo de respuestas no hay evidencias de que los alumnos reflexionen sobre el lenguaje, dado que esto implica poner en relación los contenidos gramaticales con las prácticas de lectura y escritura, que son en realidad las que dotan de sentido su enseñanza y aprendizaje.

Una posible hipótesis acerca de por qué estos ítemes resultaron complejos es que, probablemente, los alumnos estén habituados a situaciones en las que se abordan y ejercitan estos contenidos fuera del contexto de uso, es decir, que las actividades de enseñanza más frecuentes se centren en el análisis sintáctico, en la conjugación de verbos, en las definiciones y el reconocimiento de estructuras gramaticales, en las clasificaciones de palabras, como si todo ello constituyese un fin en sí mismo.

Como fue señalado, es posible que abordar la enseñanza de las herramientas de la lengua fuera de su contexto de uso dificulte que los alumnos puedan reflexionar sobre su función en los textos, ya que el aprendizaje se da de manera disociada de las prácticas. Por ejemplo, conjugar correctamente un verbo, reconocer en qué tiempo está o saber teóricamente para qué se usa el presente no genera que “automáticamente” el alumno transfiera esos saberes al análisis textual, reconociendo qué efecto se puede lograr en el lector al utilizar determinado tiempo o modo: resulta imprescindible que estas reflexiones sean objeto de enseñanza, ya que la inclusión de estos contenidos en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*,²⁹ tal como se explica y desarrolla en dicho documento, cobra sentido en la medida en que se constituyen para los alumnos en recursos que les ofrece el sistema de la lengua para mejorar sus prácticas de producción e interpretación de textos.

Pero en la evaluación también se observó el siguiente problema relacionado con la reflexión sobre el lenguaje: durante la aplicación de la prueba, en una considerable cantidad de grados, los alumnos preguntaron a los aplicadores qué significaba la palabra “aposición”.

Se trata entonces de una problemática vinculada con la anterior pero que sugiere otra hipótesis: es posible que en algunas aulas se intente superar la concepción de que el conocimiento de la gramática no es un fin en sí mismo, limitando excesivamente el trabajo sobre estos contenidos.

Algunas sugerencias didácticas

De lo dicho se desprende que, con el fin de brindar a los alumnos situaciones didácticas que favorezcan sus aprendizajes sobre los recursos con los que se construyen los textos, es necesario “ir y venir”

29

Diseño Curricular para la Escuela Primaria, op. cit., Prácticas del Lenguaje, 5. Reflexión sobre el lenguaje, págs. 743-744 y 748-759.

constantemente entre el uso, la reflexión y la sistematización: en las prácticas del lenguaje los alumnos se encuentran frente a situaciones que necesitan resolver a través de determinados contenidos lingüísticos, es entonces en esas situaciones en las que el docente los explicitará como un medio para resolver los problemas detectados. Esa explicitación lleva a la reflexión sobre el recurso, a su sistematización, para luego siempre “regresar” a los textos, que es donde adquiere su sentido. Por ejemplo, el concepto de sujeto tácito se presenta tanto en situaciones de lectura de textos donde los alumnos necesitan reponer “de quién se está hablando” como en situaciones de escritura, cuando es necesario encontrar un recurso para evitar reiteraciones léxicas. Por ello, la reflexión sobre el lenguaje debe ser trabajada paralelamente desde las prácticas de lectura y de escritura.

Otro punto que puede ser interesante para tener en cuenta, es que a menudo las prácticas escolares se centran en el *qué* dicen los textos y no en el *cómo* lo dicen, es decir, a través de qué recursos el autor los construyó para lograr sus propósitos. Este análisis resulta clave no sólo para que los alumnos cuenten con más elementos de valoración de lo que leen sino también en el momento en que escriben. Tal vez el único género en el que en la escuela se analizan sistemáticamente los recursos es en el poético, pero resulta importante incorporar este tipo de análisis no sólo en los otros géneros literarios sino también en textos de estudio: por ejemplo, reflexionar sobre cómo se describe, cómo se aclara una idea, cómo se organiza cronológicamente la información en un texto informativo de trama narrativa, cómo se oponen ideas, cómo se concluye. De hecho, varios ítemes que se incluyeron en la evaluación responden a este tipo de contenidos y se observó que para los alumnos resultaron complejos de resolver.

A partir de las reflexiones aquí planteadas se desprende que resulta necesario avanzar en el Segundo Ciclo hacia prácticas lectoras que vayan más allá de la obtención de información explícita, profundizando tanto en aquellas que requieren de una lectura global a través de la cual se construya el sentido del texto mediante la interpretación del lector, como en las que implican la reflexión sobre los recursos con los que está armado haciendo uso de las herramientas de la lengua.

Resulta recomendable entonces proponer a los alumnos situaciones de lectura en las que se encuentren con textos de variada extensión, de circulación real (es decir, que no son materiales contruidos para la escuela, a partir de un propósito didáctico y no comunicativo), sobre los cuales tengan que trabajar “moviéndose” en diferentes niveles –como la historia y el relato, lo explícito y lo implícito, lo enunciado y la enunciación, lo que se dice y cómo se dice, el propósito y los recursos–. Sobre esos textos será

necesario que los alumnos trabajen teniendo claro el objetivo de la lectura, la modalidad adecuada en función de ello y que lo hagan en un contexto que implique su participación en una comunidad de lectores en la cual se intercambian interpretaciones, se las fundamenta a partir de elementos del texto, se intenta desentrañar las intenciones del autor. Este tipo de propuestas suelen a su vez interrelacionar las prácticas de lectura, de escritura, la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje, a la vez que permiten la circulación simultánea de diversidad de tipos textuales.

SUGERENCIAS DE MATERIALES DE CONSULTA

A continuación se presenta un listado de materiales en los cuales los docentes pueden encontrar desarrollos teóricos que profundizan lo aquí planteado y también propuestas para el trabajo en las aulas.

- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria Segundo Ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004, págs. 639 a 681 y 721 a 759.

En las páginas indicadas se explicita el enfoque para la enseñanza del área sostenido por el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la jurisdicción, se desarrollan todos los quehaceres del lector a ser abordados en el Segundo Ciclo, tanto con textos literarios como en contextos de estudio, y se define y explica qué se entiende por reflexión sobre el lenguaje y cómo trabajarla en el aula.

- *Plan Plurianual para el Mejoramiento de la enseñanza*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004-2008.

En el caso de Prácticas del Lenguaje, el Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza incluye un conjunto de publicaciones para trabajar con los alumnos del Segundo Ciclo, acompañadas por material complementario para los docentes. Cada publicación toma como eje un texto literario o una temática (por ejemplo, don Quijote de la Mancha, Robin Hood, mitos griegos, historias con gatos) y presenta materiales gráficos e informativos relacionados, como la biografía del autor, también información sobre el contexto de la historia, mapas, diagramas, fotografías, ilustraciones, etc. A través de estas propuestas se generan situaciones de enseñanza que buscan promover en los alumnos el trabajo con diferentes tipologías textuales, el establecimiento de relaciones entre textos literarios e información complementaria y el análisis intertextual.

Consultar en:

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pluri_lenguaje.php?menu_id=20709>.

- *Lengua. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1997.
Específicamente, en relación con el trabajo con la literatura, el documento desarrolla una serie de consideraciones sobre las tensiones que implica enseñar y aprender literatura en la escuela y presenta propuestas concretas para la lectura de novelas (pág. 23) y para el abordaje de varios textos de un mismo autor (pág. 37). En el capítulo dedicado a preparar a los alumnos para la vida académica (pág. 55), se incluye una secuencia didáctica para resumir con el propósito de estudiar (pág. 62) y para leer textos “difíciles” (pág. 69).
Consultar en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>>.
- *Documento de trabajo 7º grado*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2001.
El apartado del documento correspondiente a Prácticas del Lenguaje (pág. 85) está dedicado a la enseñanza de la gramática y presenta tanto desarrollos teóricos como recorridos posibles para la distribución de contenidos a lo largo de la educación primaria, además del análisis de la relación entre uso, reflexión y sistematización.
Consultar en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/integrado.pdf>>.
- *Planificación de la enseñanza, Prácticas del Lenguaje, Ámbito Literario. Actividad habitual: Leer novelas a lo largo de la escolaridad*, G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria.
Este material está dedicado a presentar diferentes aspectos y posibilidades de la lectura de novelas tanto en el Primero como en el Segundo Ciclo; incluye sugerencias puntuales para que el docente genere las condiciones adecuadas para el trabajo en el aula. También se presentan recomendaciones de novelas para cada ciclo.
Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/actividadlecturadenovelas.pdf>>.
- *Mejorar los aprendizajes, Prácticas del Lenguaje, Proyecto: Héroes de la mitología griega*, G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección de Gestión Curricular, 2009.
Se trata de una publicación para el docente en la cual se propone desarrollar sesiones de lectura, de manera intensiva, donde se ofrecen diversos relatos sobre héroes de la mitología griega. A partir del material literario se abre el trabajo con textos informativos sobre la misma temática. Se incluye además una propuesta de producción de un folleto a partir de la cual se busca promocionar la lectura de mitos en el resto de la escuela.

Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/proyectomitosyheroes.pdf>>.

En el Anexo 1, de este documento, *Mejorar...*, se presentan características de los géneros trabajados específicamente en este proyecto (mitos y folletos) destinadas a que el maestro pueda propiciar el aprendizaje de las particularidades propias de estos tipos textuales. Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/anexo1mitoyfolleto.pdf>>.

En el Anexo 2 se incluye una selección de textos que informan sobre los mitos griegos, acompañados de posibles intervenciones del docente para favorecer su interpretación. Asimismo, se ofrecen situaciones de toma de notas de la información leída como escritos de trabajo que serán reutilizados. De esta manera, el material propone una secuencia para leer y tomar notas de textos informativos en contextos de estudio. Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/anexo2estudiarsobreheroesydioses.pdf>>.

En el Anexo 3 se proponen situaciones para abordar la reflexión sobre el lenguaje a partir de los textos trabajados. Los docentes pueden encontrar, por ejemplo, propuestas para sistematizar el uso de los tiempos verbales a través de su función en la organización temporal de la historia, los recursos que pueden utilizarse en la descripción de los personajes e, incluso, reglas ortográficas. Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/anexo3reflexionsobreellenguaje.pdf>>.

- *Prácticas del Lenguaje. Los niños escuchan leer cuentos y participan de un espacio de intercambio entre lectores*, G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria, Equipo de Prácticas del Lenguaje, 2008.

En este documento se presentan algunas condiciones didácticas e intervenciones del docente a tener en cuenta para el trabajo con los textos propuestos en otros materiales de la Dirección Provincial de Educación Primaria, como los incluidos en el Proyecto sobre Mitos y héroes (pág. 16). Las orientaciones para el docente son precisas e incluyen ejemplos variados del tipo de consignas de trabajo para proponer a los alumnos, que favorecen el intercambio de interpretaciones sobre lo leído.

Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/lostiniosescuchanleer.pdf>>.

¿Cómo utilizar los ítems incluidos en este informe?

RECOMENDACIONES PARA EL USO EN EL AULA

A lo largo de este Informe se han incluido algunos de los ítems que conformaron la primera parte de la evaluación de Prácticas del Lenguaje (Lectura y Reflexión sobre el Lenguaje). En cada caso, se explicó qué buscaba evaluar el ítem y cuáles eran las tareas involucradas en su resolución.

Es importante que aquellos maestros que decidan utilizar estos ítems con sus alumnos tengan en cuenta las siguientes recomendaciones:

- El conjunto de ítems no puede interpretarse como una prueba equivalente a la evaluación aplicada ya que su cantidad es considerablemente menor: la parte de Lectura y Reflexión sobre el Lenguaje constó de 28 ítems, 11 de los cuales se publican en este Informe.
- El conjunto de ítems presentado tiene características **diferentes de la evaluación de aula**³⁰ y no debe tomarse como un instrumento que permita definir los aprendizajes de un grupo particular en el área. En este punto, es importante considerar dos cuestiones. Por un lado, la evaluación de aula, dado que involucra a un grupo pequeño de alumnos reunidos durante un periodo largo de tiempo, presenta posibilidades variadas más allá de una prueba de lápiz y papel. Por otro, como ya fue advertido, para hacer posible la aplicación de estas pruebas jurisdiccionales fue necesario hacer un fuerte recorte de los contenidos propuestos por el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, de la jurisdicción, y, por tanto, estos instrumentos no dan cuenta de todos los aprendizajes relevantes del área sino sólo de aquellos que fueron seleccionados.
- La resolución de este conjunto de ítems por su grupo de alumnos puede permitir al docente observar cuáles son aquellos que resultaron más complejos. A partir de esta información, puede crear las **condiciones de enseñanza** que ofrezcan mayores oportunidades de aprendizaje de las estrategias y contenidos involucrados en esos ítems.
- A su vez, los ítems presentados pueden ser de utilidad al docente en tanto se tomen como **posibles ejemplos de tareas** coherentes con el *Diseño Curricular* para el trabajo de los contenidos incluidos en esta evaluación. En este sentido, pueden orientar a los maestros en la **planificación de la enseñanza** para propiciar situaciones que posibiliten a los alumnos aprender diversas estrategias que permiten resolver estas y otras tareas.

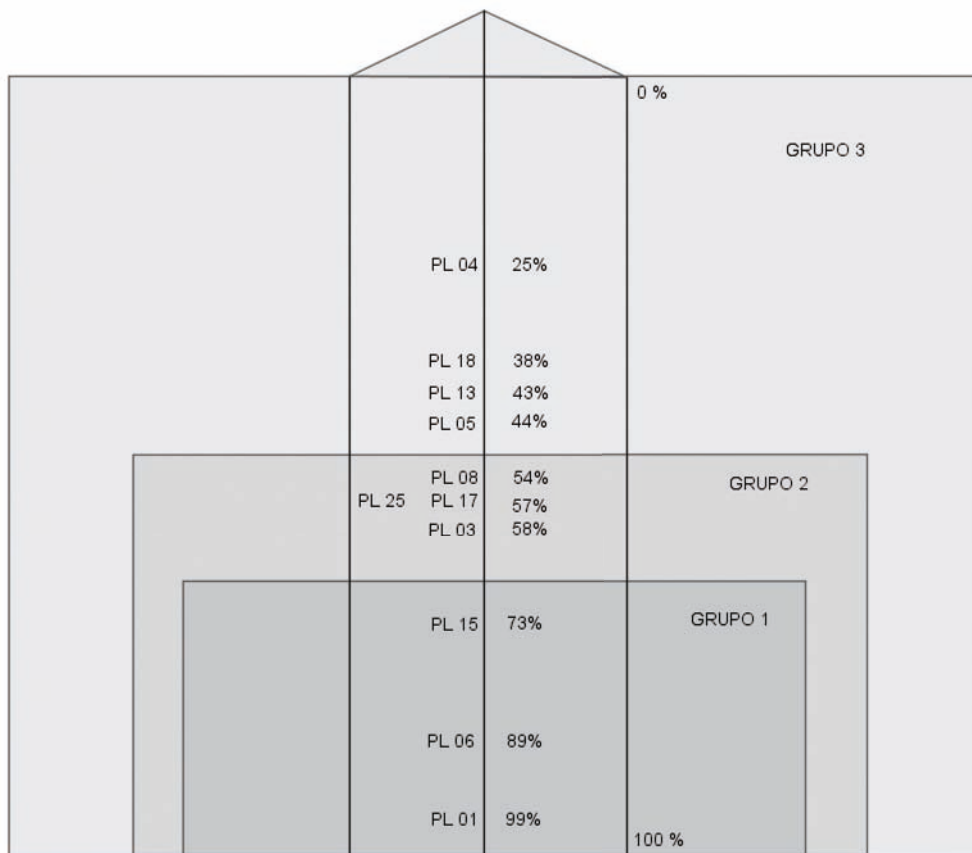
GRÁFICO DE DISTRIBUCIÓN POR DIFICULTAD

El siguiente gráfico ofrece una representación visual de la **dificultad** que presentó para los alumnos, a nivel de la jurisdicción, cada uno de los ítems publicados. En la parte inferior de la escala se ubican los de menor dificultad, y en la parte superior, los que resultaron más difíciles. Como

Tal como señala Ravela, las evaluaciones externas y las evaluaciones de aula son complementarias y no antagónicas: "Cada una permite 'ver' o 'hacer' algunas cosas pero no otras. La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender pero, por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo". Pedro Ravela, *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL, ficha N° 5, pág. 1.

se puede observar en el gráfico, se seleccionaron ítemes que representaran los diferentes niveles de dificultad.

El gráfico aporta, además, otras dos informaciones. Por un lado, el porcentaje de **respuestas correctas** –a nivel de la jurisdicción– **para cada uno de los ítemes** presentados en este Informe. Por otro, representa los tres **grupos descriptos** en “¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?” explicitando visualmente la inclusividad de los grupos.



CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Para facilitar el uso de los ítems por parte del docente, se incluyen los mismos criterios de corrección que se utilizaron en la evaluación a nivel jurisdiccional.

El código de ítem es aquel que lo identifica en “¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?”. A continuación se indica el referente³¹ de cada ítem y qué se consideró correcto en cada caso. En el último punto se presentan algunos criterios generales a tener en cuenta para la corrección de las respuestas.

Ítems del Grupo 1

Código de ítem: PL 01

Referente: Relectura de un texto narrativo literario. Que caracterice un personaje central de la historia a partir de lo que dice el narrador.

Se considera correcto cuando la respuesta define al personaje, señalando por lo menos dos datos relacionados con sus características físicas y/o asociadas a sus virtudes o personalidad (por ejemplo, mago, hijo de una joven bretona y un ser sobrenatural, viejo de barba blanca, realizaba todo tipo de prodigios). También puede caracterizar al personaje a través de su función en la historia (ayudó a Arturo a convertirse en rey). La respuesta puede parafrasear o transcribir literalmente partes del texto.

Código de ítem: PLO6

Referente: Relectura de un texto narrativo literario. Que caracterice un personaje de la historia a partir de lo que dice el narrador.

Se considera correcto cuando la respuesta define al personaje (señala que la Dama del Lago es un hada o una ninfa) y su función (le prestó a Arturo la espada). La respuesta puede parafrasear o transcribir literalmente parte del texto.

Código de ítem: PL15

Referente: Leer y volver a leer por sí mismo de manera individual textos enciclopédicos de información histórica y geográfica. Que localice información a partir de un interrogante consultando el índice.

Se considera correcto cuando el alumno marca o señala de manera clara la parte del índice que dice “Breve diccionario enciclopédico” o señala directamente la página donde esta parte se encuentra en el texto (pág. 8). Si además marca otra parte, se considera contradicción y la respuesta es incorrecta.

Ítemes del Grupo 2

Código de ítem: PL08

Referente: Relectura de un texto narrativo literario. Que explicité distintas relaciones de causalidad en la historia.

Se considera correcto cuando la respuesta señala la intención de Merlín: mostrar que a Arturo le correspondía el trono porque era el hijo del rey.

Código de ítem: PL03

Referente: Relectura de un texto narrativo literario. Que interprete algunas de las funciones narrativas de las ilustraciones.

Se considera correcto cuando la respuesta ofrece una explicación acerca de la función del dibujo en esa parte de la leyenda al relacionarlo con la parte del texto correspondiente. Para ello, el alumno debe referirse tanto al propósito de la ilustración (hacer que el lector “vea”, “mostrar”, “representar”) como al contenido específico de la información que aporta (por ejemplo, la diferencia de edad entre Arturo y los reyes, las expresiones de disconformidad de los reyes que se observan en sus caras, que Arturo tiene la espada y va a devolverla).

Código de ítem: PL17

Referente: Leer y volver a leer por sí mismo de manera individual textos enciclopédicos de información histórica y geográfica. Que lea detenidamente y pueda verificar su interpretación a partir de índices provistos por el texto: citas.

Se considera correcto cuando, en primer lugar, el alumno interpreta adecuadamente el texto señalando que Arturo no existió, y luego, para justificar esta interpretación, en la respuesta retoma de manera literal o parafraseada las partes de la cita de Gual en las que sostiene que es ficción. Para expresar esta idea puede hacer referencia a que es un mito / literatura / leyenda / ficción. No se considera correcto cuando se copia la cita completa, ya que en este caso no es posible determinar si el alumno comprendió o no el texto.

Para que el ítem sea correcto, sus dos partes deben estar bien resueltas.

Código de ítem: PL25

Referente: Reflexión gramatical. Que analice algunos aspectos de cohesión textual en una narración breve y pueda señalar explícitamente sugerencias para revisarla.

- a) Se considera correcto cuando la respuesta indica que la maestra subrayó esas palabras porque se repiten mucho innecesariamente o que falta uso de puntuación u otros conectores.
- b) Se considera correcto cuando el estudiante modifica el texto para evitar el uso reiterado de la conjunción “y” con el fin de otorgarle una mayor cohesión al texto, cuidando que éste no pierda el sentido original. Para ello, puede hacer uso de signos de puntuación, conectores o marcadores temporales como: *luego, entonces, desde entonces*, etc. y pronombres relativos.

Para que el ítem sea correcto, sus dos partes (a y b) deben estar bien resueltas.

Ítems del Grupo 3

Código de ítem: PLO4

Referente: Relectura de un texto narrativo literario. Que reconozca cómo inciden en la historia las características de un personaje central.

Se considera correcto si la respuesta retoma textualmente o parafrasea dos acciones o reacciones de Arturo cuando era un muchacho y que muestran su juventud, inexperiencia y temor frente a lo que sucede. Por ejemplo:

- Arturo se entretuvo viendo los combates y paseando por la ciudad y se olvidó de ir a buscar la espada que le pidieron.
- Cuando se dio cuenta de que era de noche y no consiguió la espada que le pidieron, se puso a llorar.
- Arturo devolvió la espada disculpándose por haberla sacado el día anterior.
- Puso y sacó la espada todas las veces que los reyes se lo pidieron.
- Parecía no saber o entender la importancia de haber podido sacar la espada.

Código de ítem: PL13

Referente: Leer y volver a leer de manera individual textos enciclopédicos de información histórica y geográfica. Que resuelva dudas sobre el significado de una palabra o expresión a partir de información provista por el texto y buscando en el diccionario la acepción más consistente con el sentido del texto.

Se considera correcto cuando el alumno marca o señala de una manera clara la definición 1 de la segunda acepción: “Conjunto de todas las personas que componen la familia y el acompañamiento habitual del rey”.

Código de ítem: PL18

Referente: Reflexión gramatical. Que analice algunos recursos de la explicación en textos ajenos y pueda explicar el uso.

Se considera correcto cuando la respuesta señala que en la aposición se aclara o especifica quiénes eran los dueños del castillo quiénes eran las personas que los mandaban construir para protegerse en ellos.

Código de ítem: PL05

Referente: Relectura de un texto narrativo literario. Que interprete el relato a partir de marcas lingüísticas que utiliza el narrador para organizar el texto, identificando la alternancia de los tiempos verbales (pasado-presente) y justificando el uso.

Se considera correcto cuando el alumno subraya la opción: “Para acercar la historia al lector mostrando que ese lugar todavía existe.” Si bien la respuesta “Para mostrar que las olas se siguen estrellando” no es incorrecta en sí misma, ya que da cuenta de uno de los usos del tiempo presente, este ítem no buscó evaluar esos conocimientos teóricos sino la posibilidad de utilizar esos saberes en la interpretación de un texto.

CONSIDERACIONES GENERALES

Al corregir cada ítem es importante no perder de vista el referente, es decir, qué se quiere evaluar precisamente a través de esa consigna. Por tanto, si se está buscando información sobre con qué estrategias lectoras los alumnos cuentan, una respuesta no debe considerarse incorrecta porque presenta problemas sintácticos en su redacción, errores de ortografía o uso incorrecto de léxico. Esto no significa que el docente no deba tener en cuenta estas cuestiones o que los procesos de lectura y escritura son independientes, sino que se trata de no anular esas respuestas porque las conclusiones sobre los resultados de la prueba serían erróneas: se podría llegar a afirmar, por ejemplo, que un alumno no logra realizar inferencias cuando en realidad respondió bien esos ítems aunque redactándolos mal. En estos casos, ambas cuestiones deben analizarse pero discriminando de qué problema se trata.

En los ítems cerrados, se toman en cuenta cualquiera de las formas en que el alumno señale la respuesta, siempre y cuando se entienda la elección. Por ejemplo, si se solicitaba colocar una cruz y el alumno subrayó o copió la respuesta.

Si en su respuesta el alumno incluye tanto lo correcto como algo que contradiga lo anterior, se evalúa como incorrecto. En cambio, si a la información correcta agrega otra irrelevante, es correcto.

Práctica de la Escritura

¿Qué se evaluó?

QUEHACERES DEL ESCRITOR

En la prueba se evaluó cómo los alumnos, al finalizar el Segundo Ciclo, desarrollan los siguientes **quehaceres generales del escritor**:

- **Recurrir a la escritura con un propósito determinado y adecuar el texto a los destinatarios:** en el inicio de todo acto de escritura, se hace necesario definir el propósito del texto, el tema, a quiénes va dirigido y adecuar el escrito a esas decisiones previas. El escritor necesita anticipar qué es lo que los lectores saben o ignoran, decidir qué información se incluirá y cuál no, estimar los efectos que el texto pueda tener sobre ellos y adecuar el registro a sus características.
- **Planificar la escritura:** la planificación es inherente a todo acto de escritura y puede realizarse a través de diversas estrategias (organizar la información recogida, confeccionar un esquema previo, explorar el campo semántico pertinente, dibujar una escena antes de comenzar a escribir, redactar un plan de texto, etcétera).
- **Tomar decisiones mientras se está escribiendo:** escribir implica resolver distintas clases de problemas en función de cumplir con el propósito del texto. Algunos de ellos se refieren a la coherencia: relación de jerarquía y secuenciación entre las ideas, cantidad y calidad de la información por incluir, selección de un cierre pertinente que logre el efecto esperado. Otros problemas se relacionan con la cohesión: evitar las repeticiones innecesarias, explicitar variedad de relaciones entre los hechos utilizando los conectores adecuados, usar la puntuación que facilite la comprensión del texto, sostener el tiempo verbal del relato.
- **Revisar el propio texto:** una vez escrito, poder distanciarse del propio texto constituye un quehacer esencial en tanto posibilita que el autor revise su producción para realizar las modificaciones que considere pertinentes.

Por tanto, quedaron por fuera de la evaluación otros aspectos de la escritura, en tanto proceso recursivo complejo y compartido con otros (*Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Prácticas del Lenguaje. 2. Prácticas de escritura, 2.1. Quehaceres generales del lector, págs. 685-696*). Hacer borradores, consultar con otros lectores, revisar de manera diferida, usar el corrector de la computadora, tomar decisiones sobre la espacialización del escrito, todos ellos son quehaceres centrales del escritor que no se pueden registrar en una situación de evaluación de esta índole.

Es importante destacar que estos quehaceres del escritor fueron evaluados en las circunstancias específicas que implica una prueba, que requieren del estudiante estrategias económicas de planificación, puesta en texto y revisión del escrito. Por tal motivo, en la propuesta de escritura planteada en la prueba se pidió a los alumnos una renarración (para facilitar la resolución de la coherencia temática y genérica); se definió lo más claramente posible en la consigna el espacio retórico –el propósito de la escritura, los destinatarios, el tema– y se planteó la escritura de una única versión y revisión de ese texto.³²

En el apartado siguiente se explicita la relación entre estos contenidos seleccionados del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* y las categorías de análisis de las pruebas utilizadas en este Informe para comunicar los resultados.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE: CONOCIMIENTOS ORTOGRÁFICOS

Los conocimientos ortográficos no están dissociados de su puesta en uso. Es por ello que, como ya fue señalado, en la prueba se evaluaron los mismos contenidos tanto en la escritura del propio texto como en la revisión de un texto ajeno y en la justificación de opciones correctas. Estos contenidos fueron:

- uso de mayúsculas;
- uso de tildes;
- restricciones básicas del sistema de escritura;
- segmentación léxica;
- ortografía literal;
- reconocimiento y justificación del uso de J/G y C/S en palabras emparentadas a partir del reconocimiento de regularidades fonográficas contextuales y la relación de la ortografía con la semántica y la morfología.³³

¿Cómo se presentan los resultados?

Los resultados de la prueba permitieron observar que las diferencias más significativas en el desempeño de los alumnos se manifestaron en el **texto final**. Con el fin de comunicarlos, se explicitan a continuación los criterios de análisis de los textos:

- Adecuación a la situación comunicativa: este criterio apuntó a observar en qué medida los alumnos fueron capaces, en esta prueba, de adecuarse al espacio retórico propuesto en la consigna: propósito de la escritura, destinatarios, tema. Para ello se evaluó si en el texto definitivo los alumnos se refirieron al episodio solicitado, si lo hicieron de manera tal que lo comprendiera un lector que desconoce la historia y si intentaron interesarlo en la lectura a través del uso de diferentes recursos y el registro adecuado a las historias de caballería.
- Coherencia: se evaluó si en el texto definitivo los alumnos retomaron los núcleos narrativos necesarios (o si se observaban “huecos” en la información que el lector no podría reponer) y si distribuyeron adecuadamente la información (evitando saltos temporales, contradicciones, digresiones, aparición intempestiva de personajes y reiteración de datos). Asimismo, se tuvo en cuenta si el cierre del texto fue adecuado a la renarración del episodio y si a través del diálogo se aportó más información.
- Cohesión: se tuvo en cuenta si los alumnos utilizaron en su texto los recursos cohesivos necesarios para esta renarración: puntuación

33

Se pidió que realizaran todo esto sin consultar bibliografía o a otras personas. Aunque no es la práctica común del escritor tener estas limitaciones ni resulta pedagógicamente preferible o mejor valorado que los alumnos se acostumbren a escribir sin consultar, estas fueron las condiciones en que se evaluaron los conocimientos ortográficos, dadas las restricciones de este tipo de pruebas.

adecuada (uso de puntos para separar oraciones, puntuación del diálogo, uso de signos de interrogación y exclamación si el escrito lo requería), uso de distintas estrategias para evitar las repeticiones léxicas (sustituciones léxicas y pronominales, elipsis), utilización de conectores temporales y causales variados, mantenimiento del tiempo y la persona del relato.

El uso de estos criterios permitió, con el fin de comunicar los resultados, distribuir a los alumnos en **grupos de desempeño**. A su vez, en cada grupo, se ha analizado qué manejo mostraron los alumnos del uso de la planificación y de sus conocimientos ortográficos en la escritura de un texto propio:

- **Planificación:** se evaluó en qué medida los alumnos han aprendido a realizar un plan de escritura como primer paso en un proceso de producción escrita. En este sentido, se tuvo en cuenta si los alumnos escribieron o no la planificación solicitada, si la planificación se refería al episodio indicado, si estaba armada a partir de sus núcleos narrativos, si incluía todos los núcleos y qué uso realizaron los alumnos de ese plan en el momento de escribir el texto final. Para evaluar este último punto se consideró si el texto retomaba lo realizado en la planificación y lo desarrollaba.
- **Ortografía:** en la propia producción, se evaluó el nivel de dominio de la ortografía literal, del uso de mayúsculas y de la tildación.

A continuación, se explicitan las relaciones entre estos criterios y los quehaceres del escritor seleccionados como contenido de la evaluación:

- **Recurrir a la escritura con un propósito determinado y adecuar el texto a los destinatarios:** la puesta en juego de estos quehaceres en la prueba se evaluó a través del análisis del **nivel de logro de la adecuación a la situación comunicativa**.
- **Tomar decisiones mientras se está escribiendo y revisar el propio texto:** a través de una prueba escrita no resulta posible observar la manera en que el alumno desarrolla estos procesos de autocontrol pero sí pueden analizarse los resultados de los mismos. Es decir, no se puede discriminar si el alumno resolvió ciertos problemas textuales mientras escribía o si lo hizo al finalizar, pero sí es posible evaluar qué niveles de logro se observan en su producción con respecto a la **coherencia**, la **cohesión** y la **ortografía**.
- **Planificar la escritura:** en la primera consigna de la prueba se pidió a los alumnos que hicieran un listado de los núcleos narrativos del episodio indicado y se evaluó qué uso hicieron del mismo como plan de escritura para el texto.

¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?

A continuación se describen **tres grupos de desempeño** según el análisis realizado de los **textos definitivos** en relación con **la adecuación, la coherencia y la cohesión**. Si bien estas propiedades de un texto se encuentran estrechamente relacionadas, para facilitar su descripción se presentan por separado, señalando los logros y dificultades que se observan en cada grupo con respecto a cada una de ellas.

A su vez, se incluyen comentarios sobre cómo los alumnos de **cada grupo** realizaron la **planificación** y qué se observa en sus textos con respecto a la **ortografía**. Al finalizar el apartado se retoman estos otros dos contenidos evaluados, presentando datos que corresponden a **todos los alumnos**.

Para complementar la descripción, se incluyen ejemplos de textos representativos de cada grupo. A través de ellos se busca mostrar:

- textos que presentan logros y dificultades característicos del grupo;
- la diversidad de producciones que se encuentra al interior de cada grupo;
- ejemplos de los diferentes aspectos descriptos en el análisis de los textos definitivos.

El orden de presentación de los grupos responde a un criterio de progresión: los alumnos incluidos en cada grupo de desempeño muestran en sus textos determinados logros y, además, los logros del grupo anterior. En este sentido, los grupos son inclusivos: los textos del grupo 3 muestran logros en más aspectos o propiedades textuales³⁴ que los del grupo 2, y lo mismo ocurre con el grupo 2 en relación con el grupo 1.

Se considera que la descripción en términos de grupos de desempeño hace posible identificar aquellos **quehaceres del escritor** en los cuales los alumnos que han finalizado el Segundo Ciclo muestran **mayor experiencia** y cuáles son aquellos sobre los que se hace necesario fortalecer las **prácticas de enseñanza**, de manera tal de garantizar que al finalizar la escuela primaria todos los alumnos sean **escritores competentes**.

GRUPOS DE DESEMPEÑO

GRUPO 1

El 8% de los alumnos evaluados se ubicó en este grupo. Estos alumnos escribieron un **texto relacionado con el episodio** propuesto, pero cuyas producciones presentan problemas de adecuación y coherencia:

34

Como ya se ha señalado, las propiedades textuales analizadas para agrupar a los alumnos son adecuación, coherencia y cohesión.

- Adecuación a la situación comunicativa: en el grupo 1, si bien los textos se refieren al tema (cómo Arturo consigue la espada Excalibur), no llegan a ser renarraciones del episodio porque, o bien se refieren solamente a una de sus partes, o bien aparecen intercaladas acciones de otros momentos de la leyenda. Estos dos problemas imposibilitan que un lector que desconoce la historia (destinatario definido en la consigna) pueda comprenderla. Por este motivo, se considera que la adecuación no fue lograda ya que se restringe solamente a uno de sus aspectos (el temático), pero al no resolver los otros, los textos no cumplen con su propósito.
- Coherencia: se consideraron textos que presentan dificultades importantes en la coherencia aquellos en los que:
 - La información no está distribuida adecuadamente (desorganización, saltos temporales, “huecos” en la secuencia que no son posibles de reponer).
 - Aparecen datos incoherentes o contradicciones.
 - Se repiten informaciones.

Asimismo, en estos textos es habitual observar que:

- Hay digresiones que desvían la atención del relato original.
 - Hay personajes que aparecen injustificadamente.
 - Los cierres no corresponden a este episodio sino que, o bien abren otros episodios, o no hay ningún cierre.
- Cohesión: si bien se ubicó en este grupo a los alumnos cuyos textos presentaron problemas de adecuación y/o de coherencia, resulta significativo señalar que otra característica de estos textos es la falta de cohesión adecuada. Es frecuente:
 - La ausencia general de puntuación, incluso de puntos para separar oraciones.
 - La organización del texto como oraciones aisladas, sin ningún tipo de conexión.
 - El uso incorrecto o ausencia de conectores (principalmente en la relación entre causas y consecuencias), o un uso restringido al nexos “y”.
 - El cambio de narrador a lo largo del relato y/o la mezcla de tiempos verbales en la historia (pasajes del pasado al presente).
 - La falta de recursos para no repetir palabras.

¿Qué se observa con respecto a la ortografía en este grupo?

No hay una constante en el nivel de conocimientos ortográficos de este grupo ya que se registra una gran variedad: desde textos sin problemas ortográficos hasta otros en los que se encuentran muchos errores.

¿Qué se observa con respecto a la planificación en este grupo?

Se observa que predomina en el grupo la falta de conocimientos sobre cómo se arma una planificación y para qué se hace. Los diversos problemas detectados en este aspecto son:

- No hay nada escrito en el espacio destinado a la planificación.
- En vez de una planificación, los alumnos copiaron un fragmento del texto.
- En el texto definitivo no hay desarrollo de lo planteado en el plan de escritura. Incluso, hay casos en los que es más breve.
- Los datos incluidos son considerablemente insuficientes para escribir a partir de ellos un texto (se seleccionan muy pocos núcleos narrativos del episodio por renarrar).
- La planificación se refiere a un episodio y el texto definitivo a otro, lo cual evidencia el desconocimiento sobre la función de un plan de escritura.

A modo de síntesis, es importante señalar que dentro del grupo 1 se ha ubicado tanto a los alumnos en cuyos textos se observan varios de los problemas descritos (tienen dificultades en la adecuación, la coherencia, la cohesión y la ortografía) como aquellos que no lograron resolver particularmente la adecuación o la coherencia. Esto genera diversidad dentro del grupo. Sin embargo, en todos los casos –tal como fue señalado–, el elemento que caracteriza a este grupo es que los alumnos lograron referirse al episodio solicitado, aunque las cuestiones descriptas no resueltas imposibilitan la comprensión del lector sobre el episodio.

Ejemplo 1

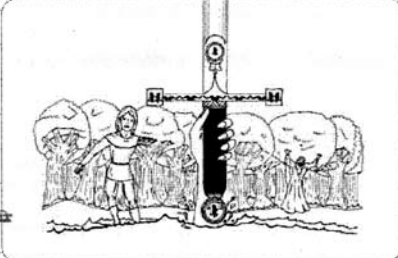
Planificación

- Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.

Arturo quería ser un rey de Inglaterra, estaba ayudado por el mago Merlin, Arturo estaba destinado a ser un rey, en esa época tenía 15 años y era grande Arturo era el hijo del rey Uther pendragon, Arturo era de ver por toda la ciudad. Arturo era amable, Arturo estaba hallado a donde estaba frente a la roca de la espada dormida. Arturo era destinada a sacar la espada y ponerla de vuelta. Arturo aceptó su suerte Arturo se enamoró de una bella Ingenua. Arturo logró vencer a todos sus enemigos.

- Con Excalibur y su vaina mágica, Arturo logró vencer a todos sus enemigos.

Texto definitivo

De cómo el rey Arturo obtuvo su famosa espada Excalibur	
<p>○ Después de ser elegida rey de Inglaterra, Arturo necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros.</p>	
<p>○ la Dama de un lago que vive bajo el agua por las profundidades y el pidió su espada. la Dama del lago que era una infante en un buda se prestó a Arturo su espada espada. llamada Excalibur que significaba hecho de oro acero.</p>	

En el espacio destinado a la planificación, el alumno se refiere al episodio de la espada en la piedra en vez del solicitado. Pero tampoco logra seleccionar los núcleos narrativos de ese momento de la historia sino que pareciera que intenta renarrarlo. Todo ese material no es retomado para escribir el texto definitivo, lo cual pone de manifiesto desconocimiento sobre cómo se realiza una planificación y cuál es su función.

En el texto definitivo se observa:

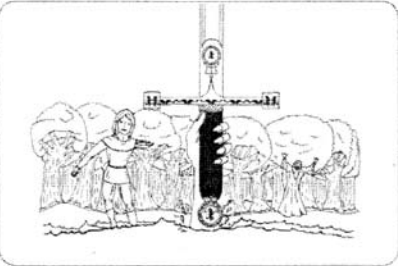
- Adecuación: el texto se refiere al episodio solicitado pero no llega a renarrarlo porque retoma solo dos núcleos narrativos. Al limitarse a una sola parte de la historia, no es posible para el destinatario comprenderla.
- Coherencia: se logran varios aspectos de este nivel (no hay incoherencias, contradicciones ni digresiones) pero se repite la información sobre la Dama del Lago, en lo que parecieran ser dos intentos por presentar al personaje. Por otro lado, como lo narrado se limita a una sola parte de la historia, hay ausencia de información clave que el lector no puede reponer. Además, el texto no tiene cierre.
- Cohesión: el texto no está cohesionado ya que hay ausencia de puntuación y de conectores. A su vez, aun siendo un texto muy breve, aparecen repeticiones léxicas. Estas dificultades en la cohesión generan al mismo tiempo efectos en la adecuación y la coherencia porque hacen más complejo para el lector poder comprender la historia.
- Ortografía: se detecta un solo error de ortografía literal y mayores dificultades en tildación y uso de mayúsculas.

Ejemplo 2

Planificación

- Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.
- Puro a nobles que se hallaban situados con amigos.
- Conoció a la hija del rey.
- Se enamoró de la hija del rey para siempre.
- Le pidió a Merlín que lo ayudara.
- Recorrió un bosque con Merlín.

Texto definitivo

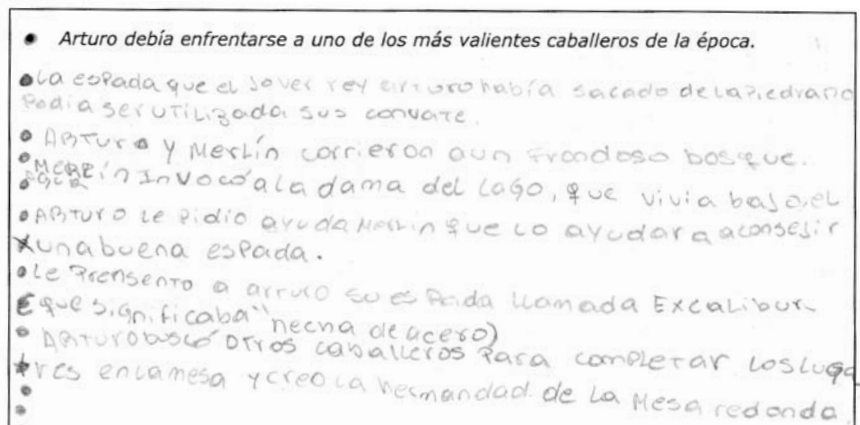
Así obtuve mi famosa espada Excalibur	
<p>• Hermosa esposa mía, Ginebra. Después de ser nombrado rey de Inglaterra, necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros.</p>	
<p>Me encontraron al castillo de los que me Me enamoré de la hija del rey.</p>	
<p>• No podía usar mi espada que usé para los combates.</p>	
<p>Me debía enfrentar a uno de los caballeros más valientes y le pedí ayuda a Merlín.</p>	
<p>Merlín invitó a la reina del lago, me prestó su espada de acero y su vaina.</p>	
<p>• Y así fue como me convertí en el rey de Inglaterra.</p>	

Se observa un intento de armar una planificación a partir de la selección de acciones claves, pero sólo dos corresponden a núcleos narrativos del episodio. Por otro lado, en el texto definitivo sólo se retoman dos de los hechos enumerados y no se desarrollan. Todo esto hace que no pueda considerarse que el alumno elaboró un plan de escritura.

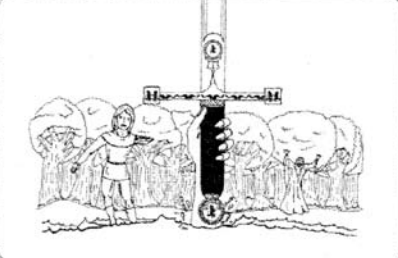
El texto definitivo tiene estas características:

- Adecuación: el problema principal es que el texto comienza mencionando hechos ajenos al episodio y luego se introducen algunos datos referidos a la obtención de la espada Excalibur. Quien no conoce la historia puede entender que todos estos hechos están relacionados entre sí y corresponden al mismo episodio. La falta de adecuación de este texto a la situación comunicativa propuesta también se genera por la falta de la información básica del episodio solicitado y la ausencia de desarrollo (de hecho, no se puede considerar una renarración).
- Coherencia: se observan diferentes problemas que afectan la coherencia. Por un lado, hay contradicciones: en el inicio del relato se menciona que la historia ocurre luego de que Arturo fue nombrado rey y en el cierre el alumno plantea que así fue como obtuvo ese título; en el inicio se explicita que el personaje le relata la historia a Ginebra y luego le cuenta que se enamoró de la hija del rey, como si se tratara de otra persona. Por otro, se repite la información sobre la lucha futura con el caballero. Además, hay ausencia de información que el lector no puede reponer y el cierre del episodio no respeta el argumento.
- Cohesión: el alumno logra sostener el tiempo verbal y el narrador propuesto, pero el texto está constituido por un conjunto de oraciones aisladas. Incluso la diagramación (uso de los espacios entre las oraciones) da una impresión, desde el punto de vista de la disposición textual, de inconexión. Este texto muestra claramente la interrelación entre los diferentes niveles en un escrito ya que se observa cómo la falta de conectores temporales y causales afecta la comprensión de la historia. Por ejemplo, no hay datos que permitan entender que la ayuda de Merlín es para conseguir la espada y que Arturo necesita esa espada para combatir con un caballero porque no puede usar la de su padre.
- Ortografía: en comparación con el texto anterior, en este se observa mayor dominio de la tildación y el uso de mayúsculas.

Ejemplo 3 Planificación



Texto definitivo

		Así obtuve mi famosa espada Excalibur
<input type="radio"/>	Hermosa esposa mía, Ginebra. Después de ser nombrado rey de Inglaterra, necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros. y así fue	
<input type="radio"/>	Le tuve que pedir ayuda a merlín para que me de una espada poderosa para que podría seguir la batalla y así podría ganarla entonces hice una reunión y lo logre vencer a todos mis enemigos. Pero para obtener esa espada tuve que pedirle ayuda a Merlín. Y Merlín me llevo a un lugar donde estaba una mujer que salía del agua. Primero sacó la mano con una copa de y así fue que obtuve la espada llamada Excalibur.	
<input type="radio"/>	Y así fue como obtuve mi famosa espada.	

El alumno logró seleccionar varios núcleos narrativos del episodio para armar su plan de escritura, pero cometió errores en la organización temporal e incluyó una acción que corresponde al episodio siguiente. Sin embargo, el problema principal es que lo hecho en este primer momento del proceso de escritura no se convierte en un plan para la producción del texto: cuestiones resueltas en la planificación no aparecen luego en el texto (por ejemplo, hay núcleos narrativos incluidos en el plan que no se retoman en el texto; en el plan están bien organizadas las primeras acciones y en el texto hay una digresión en la introducción).

En el texto definitivo se observa:

- Adecuación: el texto se refiere al episodio y, aunque de manera incompleta, lo renarra.
- Coherencia: en este aspecto se centra la mayoría de los problemas del texto. El primer párrafo no avanza en el relato sino que repite

información (el único dato que aporta es que Arturo le pide ayuda a Merlín para conseguir la espada) y resulta complejo de comprender debido a la digresión que se ha incluido (“hise una reunión”) y a una posible contradicción (primero se dice que necesita una espada para vencer y luego que ya venció a los enemigos). También hay repetición de información en el cierre (se dice dos veces que así obtuvo la espada). Otro problema de coherencia es la falta de información clave del texto (sólo se incluyen dos núcleos narrativos) y los “huecos” que aparecen entre una acción y otra (por ejemplo, se dice que la Dama del Lago tiene una espada pero no se aclara que se la entrega a Arturo).

- Cohesión: el alumno logró incluir en el texto variados conectores (“para que me de una espada”, “para que pudiera seguir la batalla”, “pero para obtener esa espada”, “y hasi fue que”). También hizo intentos por evitar repeticiones léxicas mediante pronombres y elipsis. La principal dificultad es en el uso de puntos (en algunos casos, incluso, no es posible definir si hay o no puntos por la falta de diferenciación entre las grafías mayúsculas y minúsculas).
- Ortografía: en este texto se encuentran considerablemente más errores ortográficos que en los demás. La comparación de lo que sucede con el uso de los conocimientos ortográficos en los tres textos presentados permite observar la heterogeneidad que fue mencionada anteriormente.

En síntesis, se incluyeron en el grupo 1 a los alumnos que escribieron un texto que **se relaciona con el episodio** pero no es adecuado a los otros aspectos de la situación comunicativa planteada y/o presenta problemas de coherencia y cohesión que afectan su comprensión por parte del lector.

Dentro de este grupo se observan los siguientes casos:

Se retoma un solo núcleo narrativo	2%
Hay repetición y/o reiteración de información	3%
Hay datos contradictorios	1%
Texto breve, sin desarrollo	1%
Texto sin intentos de conexión	1%

GRUPO 2

En este grupo se incluyó al 44% de los alumnos: escribieron la **renarración del episodio** resolviendo aspectos básicos de la **adecuación** y la **coherencia**. Pero, a la hora de trabajar con la puntuación, la paráfrasis, la transformación de los verbos, el agregado de diálogos de invención propia y de datos coherentes con personajes y situaciones, tuvieron distintos problemas. Por ello, se observan diferentes tipos de logros y dificultades:

- Adecuación. Se logran los puntos centrales de este aspecto: el texto es la renarración del episodio solicitado y resulta comprensible para un niño que no lo conoce. Sin embargo, se observa la falta de uso de recursos variados para interesar al lector (como descripciones, adjetivaciones, información complementaria sobre personajes). Hay textos en los que, además, aparece una mezcla entre léxico de uso cotidiano y registro propio del género.
- Coherencia: se incluyen varios núcleos narrativos en el texto (los necesarios para que el lector entienda la historia), la distribución de la información es ordenada, no aparecen personajes injustificadamente, no se intercalan en el relato elementos de otros episodios. Sin embargo, en este grupo predominan los textos:
 - a los que les faltan algunos núcleos narrativos, lo cual empobrece la historia y a veces genera saltos temporales;
 - en los que no se realizan expansiones que enriquezcan el relato y/o se intenta generarlas a través de digresiones;
 - donde hay errores frecuentes en el cierre del episodio: continúan el relato, “saltan” directamente al final de la historia, abren otro episodio.
- Cohesión: los alumnos de este grupo resolvieron algunos problemas de cohesión ya que en sus producciones hay intentos de conectar superficialmente las partes del texto, pero se observa la falta de manejo de recursos cohesivos variados y/o algunos errores en su uso. Por ejemplo:
 - reiteraciones de “y”;
 - puntuación inadecuada en alguna parte;
 - repeticiones léxicas;
 - uso de pocos conectores temporales y causales o uso reiterado del mismo conector.

¿Qué se observa con respecto a la ortografía en este grupo?

Al igual que en el grupo 1, no se observa un nivel homogéneo en los conocimientos ortográficos.

¿Qué se observa con respecto a la planificación en este grupo?

Gran parte de los alumnos de este grupo intentó realizar un plan de escritura, en este aspecto se observan avances significativos con respecto al grupo 1, pero frecuentemente se identificó este tipo de dificultades:

- hicieron un listado de varios hechos importantes de la leyenda;
- mezclaron núcleos narrativos del episodio solicitado con núcleos de otros episodios;

- copiaron el fragmento pero organizando las ideas en ítems;
- incluyeron algunos núcleos narrativos del episodio, pero omitieron otros;
- incluyeron tanto los núcleos narrativos como los detalles del fragmento organizando toda la información a través de ítems.

Resulta importante destacar que este grupo presenta una mayor heterogeneidad que los otros en relación con el nivel de logros y dificultades que se encuentran en sus textos, dado que son marcadas las diferencias entre textos que combinan varios de los problemas enunciados y otros que presentan dificultades sólo en un aspecto en particular. De todas maneras, lo que caracteriza al grupo, tal como ya fue señalado, es que los alumnos pudieron adecuarse a la situación comunicativa propuesta escribiendo textos que permiten al lector comprender el episodio.

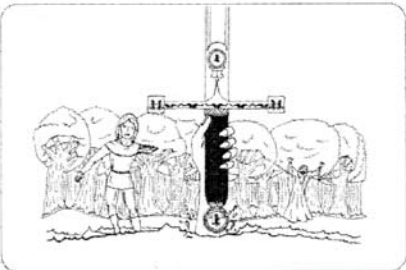
Ejemplo 1

Planificación

- Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.
- Merlin hizo un hechizo llamado la espada en la
- Los caballeros intentaron sacarlo.
- No pudieron.
- Arturo lo intenta
- Arturo se queda con la espada.

Texto definitivo

De cómo el rey Arturo obtuvo su famosa espada Excalibur	
○	Después de ser elegido rey de Inglaterra, Arturo necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros. Le dijo a Merlin que le ayudara. Merlin le dijo a que la dama del lago le prestara una espada para que luchara con sus enemigos. También le dio una vaina para guardarla. Después de eso, con magia, la espada y la vaina. También le contó que quien empujara a Excalibur nunca sería quemado, y quien llevara la vaina no sufriría ninguna herida durante los combates.
○	Y así fue como Arturo con Excalibur y su vaina mágica logró vencer a todos sus enemigos.



En el espacio destinado al plan de escritura, el alumno pudo realizar una buena selección de núcleos narrativos pero que corresponden a otro episodio. Esto muestra desconocimiento sobre la función de una planificación como primer paso del proceso de escritura, ya que no hay relación entre ella y el texto definitivo.

El texto definitivo presenta los siguientes logros y dificultades:

- Adecuación: aunque falte información, el alumno logró re narrar el episodio solicitado. Podría considerarse, sin embargo, que escribió un resumen del texto de la leyenda, por lo cual no utilizó recursos para generar efectos en el lector que pudieran despertar su interés en la historia.
- Coherencia: hay varios logros en este aspecto, ya que los hechos se presentan respetando el orden cronológico, el cierre corresponde a este episodio, no hay contradicciones, digresiones ni reiteración de información. Un problema que presenta el escrito es la falta de algunos núcleos narrativos que, si bien no dificultan la comprensión, empobrecen el relato, al igual que la ausencia de desarrollo, expansiones y diálogo.
- Cohesión: el alumno utilizó correctamente puntos para separar oraciones, evitó la reiteración de la conjunción “y”, e intentó conectar algunas ideas, pero exclusivamente a través de “también”. En algunos casos pudo usar recursos para evitar repeticiones léxicas, y en otros, no. Logró adecuarse al narrador solicitado y al tiempo, aunque cometió un deslizamiento³⁵ hacia el presente (“le presta”).
- Ortografía: el alumno no cometió ningún error de ortografía literal, utilizó correctamente las mayúsculas (excepto en Dama del Lago), pero presenta problemas en la tildación.

Ejemplo 2

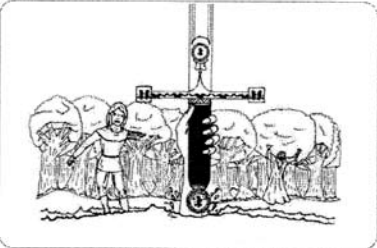
Planificación

- **Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.**
- le pidió a merlin que lo ayudara a conseguir una buena espada
- Arturo y Merlin recorrieron un frondoso bosque.
- Por que en los bosques los caballeros suelen hallar las más maravillosas aventuras.
- El bosque se abrió y se toparon con las orillas de un enorme lago cristalino.
- Merlin invoco a la Dama del lago, que vivía bajo el agua. En las profundidades y le pidió su espada.
- la dama del lago, le presto a Arturo su espada, llamada Excalibur, y una vaina para guardarla, y le pidió que se la devolviera cuando ya no la necesitara.
- también le conto que tanto como su espada y la vaina eran magicos, quien empuñara a excalibur nunca seria vencido, y quien llevara la vaina no sufriria ninguna herida durante las batallas.
- **Con Excalibur y su vaina mágica, Arturo logró vencer a todos sus enemigos.**

35

Se consideró el sostenimiento del tiempo verbal exclusivamente para el modo indicativo. Por ello no se computó como error el uso del presente del subjuntivo cuando correspondía el pretérito.

Texto definitivo

De cómo el rey Arturo obtuvo su famosa espada Excalibur	
○	<p>Después de ser elegido rey de Inglaterra, Arturo necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros. y decidió ir a un bosque donde se encontraba una dama que le prestaría una hermosa espada. Llegó y apenas estaba llegando al lago sobresale una mano muy delicada del lago, era la Dama del lago.</p> <p>Arturo despaciosamente se acerca y pide la espada y la dama dijo:</p> <p>"Con mucho gusto se la dare". Arturo dice "le agradezco mucho su colaboración, me hacía falta"</p> <p>Arturo ya se estaba llorando, pero antes la dama le explicó a Arturo sobre la espada. la espada era llamada Excalibur y era mágica. Arturo una vez más le había agradecido a la hermosa y bella Dama del lago y partió enseguida a su castillo de Camelot. Venció a todos sus enemigos y triunfó como un gran rey. se había casado con una hermosa y bella muchacha llamada Ginebra.</p> <p>Y así fue como Arturo fue feliz siguió luchando como un verdadero rey.</p>
	

Para hacer la planificación, el alumno copió del texto de la leyenda el fragmento correspondiente al episodio. En la mayoría de los casos agregó el ícono del ítem al inicio de cada oración (probablemente para seguir la disposición gráfica que se observa como ejemplo en el recuadro). Cuando escribió el texto, no utilizó parte de esta información. Todo esto muestra desconocimiento sobre cómo se realiza y para qué un plan de escritura.

En el texto definitivo:

- Adecuación: está lograda, ya que el alumno narró el episodio solicitado y un lector que desconoce la historia puede comprender sus elementos principales. Además, utilizó recursos para generar interés como anticipar hechos –“una dama que le prestaría una hermosa espada”– e incluir descripciones –“una mano delicada”, “despaciosamente se acerca”, “partió enseguida”–. También se observa el sostenimiento de un registro léxico adecuado a la situación comunicativa (por ejemplo, “vencer” y “triunfar” en vez de “ganar”, “se encontraba” por “había”).

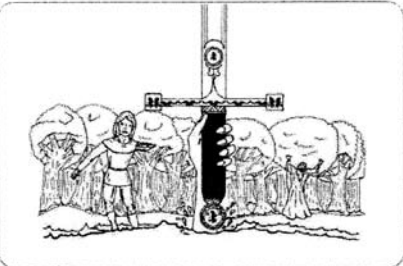
- Coherencia: el alumno evitó digresiones, reiteración de información, contradicciones y distribuyó correctamente las acciones. Incluyó el diálogo y lo utilizó para brindar nueva información. Un problema que aparece es que se omite la figura de Merlín y su rol en la historia. Otro aspecto no resuelto es el cierre porque abre a hechos posteriores (el casamiento con Ginebra y el establecimiento de la corte en Camelot). Hay un dato que puede resultar confuso: no queda clara la razón por la cual el personaje se dirige al bosque. Otro detalle no resuelto es que el lago aparece intempestivamente en el relato, lo cual puede interpretarse como que se dan por sabidos datos por parte del lector.
- Cohesión: se observa un buen manejo en el uso del punto, tanto seguido como aparte. También el texto da cuenta de la diferenciación que el alumno hace entre la voz del narrador y la de los personajes, ya que intenta puntuar el diálogo directo, aunque haya cometido errores. Otro de los recursos utilizados es la cohesión temporal de los hechos a través de expresiones como “ya se estaba llendo, pero antes”, “apenas estaba llegando”. A lo largo del relato, si bien se respetó la persona y la focalización del texto planteada en la consigna, no se mantuvo el tiempo verbal (se alterna el presente con el pasado). Otra dificultad es la repetición de palabras.
- Ortografía: el texto muestra un buen manejo de la ortografía literal y dificultades en la tildación. No es posible evaluar el uso de mayúsculas ya que el alumno usa indistintamente varias grafías.

Ejemplo 3

Planificación

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.</i> <p>Arturo acompañado de Merlin fueron a un bosque donde Merlin le dijo a Arturo que los mejores caballeros encontraban allí sus espadas.</p> <p>El bosque se abrió a la mitad y allí apareció un lago de ese lago salió una espada, Merlin le pidió una espada con la cual Arturo podría vencer a todos.</p> <p>Esa espada se llama Excalibur.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Con Excalibur y su vaina mágica, Arturo logró vencer a todos sus enemigos.</i>

Texto definitivo

		Así obtuve mi famosa espada Excalibur
○	<p>Hermosa esposa mía, Ginebra. Después de ser nombrado rey de Inglaterra, necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros.</p>	
○	<p>Arturo fue con Merlin a un lago en el cual encontraba su espada. El lago se abrió y de allí surgieron un lago donde había una espada de cimenos con la cual Arturo abto</p> <p>Arturo: Hola me tenes una espada para mi? Merlin: si pero cuando termines de leerla de vuelta Arturo: Esta espada es muy buena Merlin: Es la mejor espada que existe tiene poderes magicos el que la tenga nunca podera una otra batalla esta espada se llama Excalibur que significa "Echa de arena" Arturo con Merlin vuelven al castillo y así es como consiguen la espada Excalibur</p>	
○	<p>Y así fue como ganó su batalla. Arturo fue usado de puente y en en una batalla dicen que se fue en una nave voladora a una isla para que lo curaran</p>	

En el plan de escritura, el alumno se refirió al episodio adecuado, pero en vez de escribir el listado de núcleos narró algunas partes, incluyendo detalles, y omitió acciones claves. En el texto definitivo, también se observa que algunos elementos de la planificación no se retoman. Todas estas características muestran que en este caso no se realizó un buen plan de escritura.

En el texto definitivo:

- Adecuación: el alumno logró renarrar el episodio solicitado de manera clara para un lector que no conoce la historia. Sin embargo, no utilizó estrategias para interesarlo en el relato ni el registro adecuado a las historias de caballería (predomina el registro coloquial).
- Coherencia: el relato es ordenado y el alumno evitó saltos temporales, contradicciones, reiteraciones, digresiones y aparición injustificada de personajes. Una dificultad del texto es que faltan núcleos narrativos

y esto altera parcialmente la historia (no aparece la función de Merlín más que como acompañante). Si bien el texto no tiene expansiones, logra avanzar en el relato a través del diálogo, que aporta nueva información. Hay un error en el cierre, ya que remite al final de toda la leyenda y no a este episodio.

- Cohesión: en este nivel el texto presenta problemas variados. Al inicio se observa que el alumno no tuvo en cuenta al narrador definido en la consigna y el comienzo ya dado para la renarración. Si bien algunas oraciones están separadas correctamente, hay varios errores en el uso del punto. El texto también aparece poco cohesionado por el uso escaso de conectores. Por otro lado, el alumno logró evitar repeticiones léxicas y diferenciar las voces de los personajes intentando colocar la puntuación del diálogo directo.
- Ortografía: el texto presenta una gran cantidad de errores de ortografía literal y carece de tildes. Compararlo con los otros textos permite observar la heterogeneidad que muestra este grupo en este aspecto.

En síntesis, lo que caracteriza al grupo 2 es que en los textos se **renarra el episodio** resolviendo aspectos básicos de la **adecuación** y la **coherencia**.

GRUPO 3

El 4% de los alumnos se ubicó en este grupo. Los alumnos renarraron el episodio atendiendo a la adecuación, la coherencia, la cohesión, haciendo uso de variedad de recursos. Sus textos se caracterizan por los siguientes logros:

- Adecuación: los alumnos renarraron en forma completa³⁶ el episodio solicitado y tuvieron en cuenta al destinatario del texto: otros niños de su edad que no conocían la historia y a quienes había que interesar en la lectura. Para lograr este propósito, recurrieron a diferentes recursos: descripciones, adjetivación apropiada, léxico acorde con el tipo de texto, creación de escenas que aportan tensión dramática, registro propio de una historia de caballería. También se observa que tanto los personajes como el conflicto son presentados a fin de informar al lector.
- Coherencia: logro en los diversos aspectos que constituyen la coherencia del texto:
 - La información está correctamente distribuida (sin saltos temporales ni falta de información relevante para comprender la historia).
 - No hay contradicciones, repeticiones, digresiones, situaciones donde el lector pierde el referente ni aparición injustificada de personajes.
 - Los alumnos producen expansiones que enriquecen la visualización de las escenas a través de diferentes estrategias: describen lugares u objetos (como la espada); aportan más datos sobre los personajes –como que Merlín era un mago, que Arturo era un rey

36

Se consideró completa la renarración cuando al menos se incluyeron seis de los siete núcleos narrativos, ya que el que puede estar omitido no genera al lector dificultades en la comprensión de la historia.

muy importante y respetado, que Merlín era el gran protector de Arturo–; incluyen otra información pertinente para la historia –ya sea tomada de la leyenda o inventada pero verosímil– en forma de expansiones breves, que no interrumpen la historia como si fueran digresiones.

- Cierre adecuado de este episodio, sin abrir la historia a otro (por ejemplo, no se refieren al casamiento con Ginebra, dato que suele aparecer en los textos de los grupos 1 y 2) ni narrar el final de toda la leyenda (error también frecuente en los textos del grupo 2, en los que se intenta cerrar el texto escribiendo sobre la batalla de Callman, la muerte de Arturo, la espera para regresar, etcétera).
- En el diálogo entre los personajes se brinda nueva información para que la historia avance (no se repite lo ya relatado por el narrador) y el registro lingüístico utilizado permite caracterizar mejor a los personajes.

El logro de estos aspectos de la coherencia temática y genérica hace que la historia se entienda en todo momento y que el relato sea atractivo para el lector, todo lo cual incrementa a su vez la adecuación del texto a la situación comunicativa planteada en la consigna. Se observa que estos textos poseen un hilo conductor claro: desde el principio, los autores saben “a dónde van”.

- o Cohesión: los alumnos de este grupo incluyeron en sus textos recursos cohesivos variados y utilizados de manera correcta.
 - Puntuación adecuada: uso de puntos para separar oraciones; si era necesario, inclusión correcta de comas; puntuación adecuada en el diálogo directo;³⁷ uso de signos de entonación. En algunos casos, se observó además el uso de otros signos pertinentes (uso de comillas, de paréntesis).
 - Se evita repetición de palabras a través de recursos variados (sujeto tácito, pronombres, elipsis, sustituciones léxicas).
 - Uso adecuado y variado de conectores.
 - Mantenimiento de la persona y tiempo del relato, tanto en los textos en los que se solicitaba un narrador en tercera persona omnisciente como en aquellos en los que se pedía tomar la posición del narrador en primera persona protagonista.

¿Qué se observa con respecto a la ortografía en este grupo?

A diferencia de los otros grupos, los textos de estos alumnos muestran un nivel homogéneo en el uso de conocimientos ortográficos. Se observa:

- Buen dominio de la ortografía literal.
- Buen dominio en el uso de mayúsculas.
- Parcial dominio de las reglas de tildación, aunque con logros considerablemente mayores que en los otros grupos.

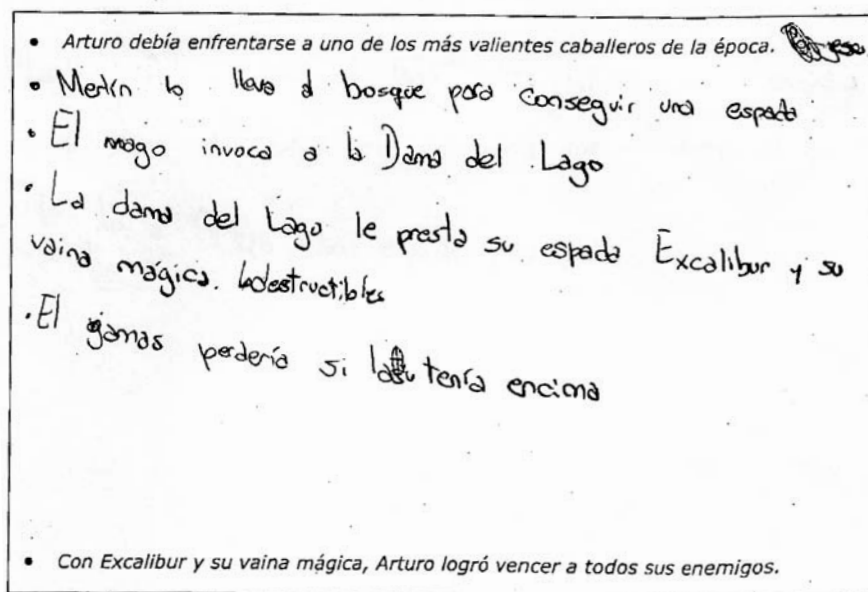
¿Qué se observa con respecto a la planificación en este grupo?

Estos alumnos también fueron capaces, en su mayoría, de realizar un buen plan de escritura y de utilizarlo adecuadamente. Se observó:

- Planificación hecha a partir de la mayoría de los núcleos narrativos del episodio, de manera tal que en el plan está organizada toda la información clave por tener en cuenta en el texto final.
- Producción de la planificación como un texto para sí mismo: estructurado como listado o punteo, sin redacción.
- Uso de la planificación para la escritura del texto, lo cual evidencia nuevamente el conocimiento sobre la función de este primer paso en el proceso de escritura. Este uso se observa a través de dos indicadores: escribieron un texto final más extenso que el de la planificación y mantuvieron las ideas planteadas previamente en el plan armado.

Ejemplo 1

Planificación



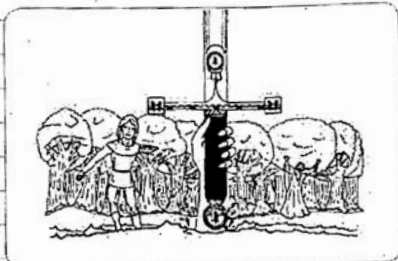
A handwritten plan for the story of Excalibur, enclosed in a rectangular box. The text is written in black ink on a white background. It consists of five bullet points, with the first and last points being typed and the middle three being handwritten. There is a small drawing of a sword in the top right corner of the box.

- Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.
- Merlin lo lleva al bosque para conseguir una espada.
- El mago invoca a la Dama del Lago.
- La dama del Lago le presta su espada Excalibur y su vaina mágica, indestructible.
- El jamás perdería si la tenía encima.

• Con Excalibur y su vaina mágica, Arturo logró vencer a todos sus enemigos.

Texto definitivo

De cómo el rey Arturo obtuvo su famosa espada Excalibur	
○	<p>Después de ser elegido rey de Inglaterra, Arturo necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros. Por eso, su amigo mago Merlín lo llevó a un bosque encantado, atravesaron diferentes aventuras durante días para llegar a un inmenso lago color violeta de donde salían toda clase de peces mutantes, pero hermosas y brillantes.</p> <p>Merlín hizo un gesto hacia el cielo y luego al agua y apareció una mano perfecta de mujer con uñas extremadamente largas de color celeste.</p> <p>- Merlín, otra vez por aquí - dijo la Dama del Lago con una voz profunda y áspera. Ya te he dado muchos favores y no pienso seguir ayudando ^{ayudando} todos tus errores.</p> <p>- Dama del Lago - se animó a decir Arturo, con muy poca voz. Este favor no es ^{no es} para Merlín, sino para mí. Necesito que me preste su espada lo antes posible para salvar mi reino.</p> <p>Y así fue como la Dama del Lago ayudó a Arturo y le dio su espada Excalibur, indestructible y su vaina mágica, con la que nunca perdería ni lo herirían en batalla.</p>



El alumno armó un plan de escritura adecuado para la organización del texto definitivo, ya que está elaborado a partir de acciones centrales del relato –si bien no incluyó algunos núcleos narrativos–. La disposición en ítemes y la brevedad de las oraciones también dan cuenta de la buena resolución de este primer momento del proceso de escritura.

En el texto definitivo, el alumno resolvió con variedad de estrategias los diferentes niveles del texto:

- Adecuación: además de renarrar el episodio de manera completa, el alumno busca despertar el interés del lector a través del uso de adjetivos pertinentes y la inclusión de descripciones como la del lago o la de la Dama. Puede inferirse que además intenta crear momentos de expectativa en el relato, como introducir la descripción de la aparición de la ninfa antes de presentarla o describir la forma en que Arturo se dirige a ella para generar dudas sobre si conseguirá la espada. También son interesantes los recursos que utiliza para adecuar

Texto definitivo

De cómo el rey Arturo obtuvo su famosa espada Excalibur	
<p>○ Después de ser elegido rey de Inglaterra, Arturo necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros. Así Arturo le pidió ayuda a Merlín para encontrar una espada.</p>	
<p>○ Recorrieron un bosque hasta que se encontraron con un lago enorme y tan transparente que se podía ver el fondo. Ahí Merlín pronunció unas palabras mágicas para invocar a la Dama del Lago. Ella salió del agua con una espada en la mano y le dijo a Arturo: - Te presto mi espada y mi vaina y cuando ya la necesites debes devuélvemela devuélvemela. - Esta bien - le dijo Arturo. - Oh, - dijo la Dama del Lago - una cosa más. Mi espada se llama Excalibur y mientras la tengas, no serás vencido en las batallas. Mi vaina también es mágica y, también al tenerla, no heridas en las batallas.</p>	
<p>○ Y así fue como el rey Arturo consiguió una espada y logró vencer a sus enemigos.</p>	

El alumno muestra un buen manejo de la planificación ya que efectivamente funciona como organizadora de su texto: en ella incluye los núcleos narrativos que luego retoma y desarrolla.

En el texto definitivo el alumno logra:

- Adecuación: genera un relato interesante no solamente por la historia narrada sino también por el uso del lenguaje (se incluyen descripciones y adjetivaciones). El registro se adecua a través del vocabulario y del uso del tuteo (“devuélvemela”).
- Coherencia: además de resolver correctamente todos los aspectos de la coherencia que fueron evaluados, utilizó información de la ilustración para agregar al relato el dato sobre cómo aparece la ninfa.
- Cohesión: usa correctamente la puntuación, incluye conectores variados, emplea elipsis y pronombres para evitar reiteraciones léxicas, sostiene el narrador y el tiempo verbal.
- Ortografía: muestra un muy buen dominio de ortografía literal, tildación y uso de mayúsculas.

Ejemplo 3 Planificación

- Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.
- LE PIDIÓ a Merlín que lo ayudara a conseguir una buena espada.
- Ambos recorrieron un frondoso bosque.
- El bosque se abrió y se toparon con las orillas de un enorme lago cristalino.
- Merlín invocó a la Dama del Lago que vivía bajo el agua y le pidió su espada.
- La Dama del Lago le prestó a Arturo su espada llamada Excalibur → (hecha de acero) y su vaina.
- La espada y la vaina eran mágicas y podían vencer a cualquier herida en las batallas.

Texto definitivo

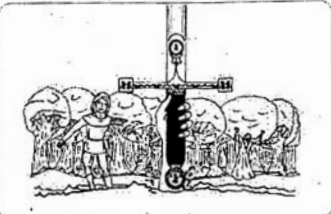
Así obtuve mi famosa espada Excalibur

Hermosa esposa mía, Ginebra. Después de ser nombrado rey de Inglaterra, necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros.

Así que le pedí a Merlín, un mago poderoso, que me ayudara a conseguir esa espada. Nos pusimos en camino hacia el bosque frondoso donde cada caballero vive una aventura exitante.

Merlín, con un extraño movimiento de manos y complicadas palabras, invocó a la Dama del Lago; que vivía en las profundidades más oscuras y tenebrosas del lago. Así habló su nombre "La dama del Lago", Ginebra y cómo conseguiste la espada adorado esposo mío.

Arturo: verás, cuando Merlín la invocó le pedí amablemente la espada y me dijo ~~que~~ que su nombre era "Excalibur" por ser hecha de acero. Y luego me dijo: Dama del Lago: Arturo esta espada y esta vaina que te entrego son mágicas.



Y pueden vencer a cualquier herida en las batallas.

TE PIDO que me la os devuelvas cuando no la necesites más.

Arturo asintió con la cabeza y se marchó.

Y así fue como logré vencer a todos mis enemigos, con la Excalibur.

Fin

La relación entre la planificación y el texto definitivo muestra cómo el alumno maneja aspectos del proceso de escritura: primero hizo el listado de los núcleos narrativos del episodio y luego los desarrolló en el texto.

En el texto se observa:

- Adecuación: al igual que en los casos anteriores, en este texto también se busca generar interés en el destinatario mediante el uso de adjetivos y descripciones (al respecto resulta interesante observar de qué manera el alumno parafrasea la particularidad del bosque y cómo describe la situación de la invocación) y de la creación de cierto suspenso al lentificar la narración de la historia con la intervención de Ginebra. El registro adecuado se logra con el vocabulario y con el intento de usar la segunda persona del plural cuando la Dama del Lago se dirige a Arturo.
- Coherencia: el texto incluye todos los núcleos narrativos del episodio y presenta la información de manera adecuada. Un recurso que utiliza el alumno es agregar información sobre los personajes a modo de presentación (se dice de Merlín que es un mago poderoso y se explica por qué se llama así la Dama del Lago). Un aspecto particularmente interesante de este texto en relación con la coherencia es la inclusión de la voz de Ginebra en el desarrollo, ya que de esta manera se retoma a este personaje que aparece en la introducción y su relación con el protagonista. Además, esa aparición está intercalada en el relato de manera articulada con la cronología de la historia: luego de la pregunta de Ginebra, Arturo retoma la narración en el momento en que la había dejado (“*invocó a la Dama del Lago*”/ “*cuando Merlín la invocó*”)
- Cohesión: los recursos cohesivos están logrados, destacándose, con respecto a la puntuación, el uso que el alumno hace de las comas en las aclaraciones y de las comillas al citar nombres. Un error que aparece es el deslizamiento hacia el final del texto de la persona del narrador, de la primera a la tercera.
- Ortografía: si bien aparecen más errores que en los ejemplos anteriores, se considera que los conocimientos ortográficos que se observan a través del texto son acordes con el nivel.

En síntesis, los alumnos de este grupo escribieron un texto que renarra el episodio resolviendo la **adecuación, coherencia, cohesión** y haciendo uso de **variedad de recursos**.

ALUMNOS QUE SE ENCUENTRAN POR FUERA DE LOS GRUPOS DESCRIPTOS

En los tres grupos anteriores no se ha incluido al 44% de los alumnos ya que **no escribieron un texto relacionado con la consigna** (renarración de un determinado episodio de la leyenda).

A continuación, se enumera la diversidad de casos encontrados:

- Los alumnos no escribieron en esta parte de la prueba.
- Lo escrito se limita a una oración o a palabras sueltas.

- Copia literal del fragmento del fascículo.
- Narraciones sobre otro tema, sin tener en cuenta ningún elemento de la leyenda.
- Textos en los que, a partir de los personajes de la leyenda, los alumnos inventaron otra historia.
- Renarración de otro episodio de la leyenda.
- Síntesis de toda la leyenda.
- Textos que corresponden a otro formato (por ejemplo, cartas).

Como puede observarse, se trata de situaciones muy diversas y, dentro de cada una, también se presenta una fuerte heterogeneidad en cuanto a los logros y problemas de las producciones de los alumnos: desde casos en los que no hay textos hasta aquellos en los que los alumnos escribieron un relato que respeta las características del género épico y cuya coherencia y cohesión están también muy bien resueltas.

Todos estos trabajos no fueron corregidos aplicando los criterios con los que se describió a los tres grupos (adecuación, coherencia y cohesión)³⁸ sino codificados según la enumeración anterior, sintetizada en esta tabla:

No escribió el texto definitivo	8%
Lo escrito no es un texto	8%
Lo escrito es copia del fragmento	3%
Escribe otra clase de texto	1%
Renarra otro episodio o escribe un texto narrativo que no pertenece a ningún episodio de la leyenda	24%

El siguiente texto ejemplifica un tipo de producción que fue ubicada en este grupo: a partir de personajes de la leyenda se crea otra historia. Se ha elegido este caso para mostrar que **sería erróneo** interpretar que todos los alumnos no incluidos en los tres grupos descriptos tienen dificultades a la hora de producir un texto coherente y bien cohesionado.

Planificación

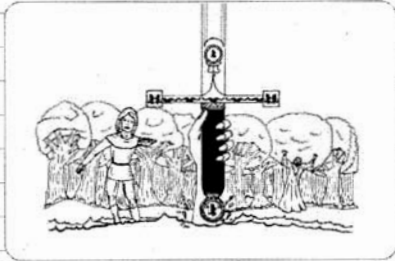
<ul style="list-style-type: none"> • Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época. - Le pidió ayuda a Merlín. • Arturo se encaminó en un peligroso viaje en busca de la espada junto con Merlín • Se enfrentó con maravillosas aventuras en un gran bosque frondoso • El bosque se abrió y se toparon con las orillas de un lago • Merlín invocó a la dama del lago • La dama le dio a Arturo una espada (Excalibur) y una vana las cuales tenían ciertas características mágicas • Le dice que se la devuelva cuando ya no las necesitara
--

38

No resulta posible analizar estos textos según los criterios de adecuación, coherencia y cohesión porque no son comparables entre sí. Por ejemplo, no es posible comparar cómo resuelve la cohesión un alumno que está renarrando una historia que aquel que la está inventando, ya que en el segundo caso la atención se centra en la creación de la historia mientras que en el primero esto se presenta resuelto y, por tanto, es posible concentrar el trabajo en otros aspectos textuales.

Texto definitivo

De cómo el rey Arturo obtuvo su famosa espada Excalibur	
○	<p>Después de ser elegido rey de Inglaterra, Arturo necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros. Arturo le pidió ayuda a una adivina que le comentó que podía ir a buscar una espada que encontraría en las laderas de las montañas, pero para llegar hasta allí debería escalarlas. En ellas se encontraría con el problema de perderse. Arturo se fue una mañana muy temprano. Después de escalar medio día se dio cuenta que estaba perdido pero recordó que la adivina le había recomendado, cuando hallas caminado más de 3 horas debes seguir el sol, si pasaron más de 8 ve para el lado contrario. Así logró llegar hasta la ladera, tomó su espada y espero para volver al día siguiente siguiendo el sol de vuelta.</p>
○	<p>Y así fue como el rey Arturo consiguió su famosa espada "Excalibur".</p>



Lo escrito en el espacio dedicado al plan de escritura muestra que el alumno comprendió el episodio de la espada Excalibur y que pudo extraer casi todos sus núcleos narrativos. Por tanto, no puede atribuirse a un problema de comprensión de texto que no haya renarrado el episodio solicitado.³⁹

El texto definitivo presenta los siguientes logros: narra una historia que se comprende; tiene inicio, desarrollo y cierre; el conflicto y los personajes se sostienen a lo largo de todo el relato; la información está organizada cronológicamente y articulada a lo largo de todo el texto (se observa en la manera en que el personaje va usando las ayudas que le dio la adivina en el comienzo); hay uso de variados recursos cohesivos y la ortografía es adecuada al nivel.

39

En el apartado final se plantean algunas hipótesis sobre este tipo de casos.

OTROS DATOS QUE APORTAN LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA

Planificación

A continuación se presentan los resultados acerca de cómo los alumnos realizaron y utilizaron el plan de escritura en la prueba. Estos resultados corresponden al total de alumnos que escribió el texto definitivo, ya que para evaluar la planificación uno de los criterios es su relación con el texto.

Sobre el total de alumnos que escribió el texto definitivo, el 12% hizo planificaciones adecuadas a la consigna y un muy buen uso del plan para escribir el texto definitivo ya que:

- la planificación se refirió al episodio indicado;
- se armó a partir de los núcleos narrativos incluyendo al menos seis de los siete que debían agregarse a los dos ya dados;
- en el texto se retomó y desarrolló la información incluida en el plan.

El 35% de los alumnos no logró cumplir con estos indicadores. Dentro de este porcentaje de alumnos que usó inadecuadamente el plan de escritura, se observaron las siguientes particularidades:

No escribió el plan	4%
Incluyó un solo núcleo narrativo del episodio en el plan	5%
El texto definitivo no extiende lo escrito en el plan	8%
El plan no es usado en el texto definitivo (no mantiene las ideas escritas en el plan)	18%

Otra información que aportan los resultados es que, dentro del grupo 3, estos porcentajes presentan importantes variaciones en comparación con el promedio de todos los grupos. Mientras que el 44% de los alumnos realizó un muy buen uso del plan de escritura como primer paso para el proceso de producción, sólo en el 4% se encontró alguno de los problemas mencionados.

	Uso inadecuado	Uso adecuado
Grupo 3	4%	44%
Grupo 1, 2 y 3	35%	12%

Estos datos ponen de relieve lo señalado en la descripción de los grupos de desempeño: aquellos alumnos que escribieron textos con mayores logros en todos los aspectos evaluados, también mostraron un mejor manejo del proceso de escritura en tanto produjeron planificaciones que organizan el desarrollo del texto.

Ortografía

Como fue expresado, en la prueba se evaluaron los conocimientos ortográficos de los alumnos tanto a través de ítemes específicos como mediante su puesta en uso en la escritura de la renarración. A continuación se presentan los resultados obtenidos en ambos casos.

○ **Uso de conocimientos ortográficos en la escritura de un texto propio.**

El siguiente cuadro muestra los resultados en relación con los conocimientos ortográficos sobre el total de alumnos que escribió el texto definitivo.⁴⁰ Como puede observarse, se clasificaron los errores en tres categorías con el fin de poder comunicar cuáles son los conocimientos en que los alumnos del Segundo Ciclo muestran tener mayor dominio y en cuáles menos.

Sin ningún error: 6%			
	ortografía literal	tildación	uso de mayúsculas
Sin errores en	44%	9%	39%
Entre 1 y 3 errores en	43%	27%	40%
Entre 4 y 6 errores en	8%	20%	14%
Más de 6 errores en	5%	44%	7%

Al igual que en el uso de la planificación, comparar este promedio con los resultados del grupo 3 permite destacar lo descrito en los grupos de desempeño: los alumnos allí ubicados muestran mayores logros en el uso de sus conocimientos ortográficos al escribir un texto propio.

Sin ningún error: 13%			
	ortografía literal	tildación	uso de mayúsculas
Sin errores en	59%	18%	59%
Entre 1 y 3 errores en	37%	41%	30%
Entre 4 y 6 errores en	3%	16%	7%
Más de 6 errores en	1%	25%	4%

En ambos casos, los datos numéricos señalan que al finalizar el Segundo Ciclo los alumnos tienen un mejor manejo del uso de las mayúsculas y de la ortografía literal que de la tildación: en este caso, los porcentajes en la cantidad de errores suben considerablemente.

Para obtener estos datos sólo se tuvieron en cuenta aquellos textos de una extensión mayor a 10 oraciones (entendidas como unidades de sentido por parte del corrector, independientemente de que el alumno haya colocado o no la puntuación correspondiente). Esta decisión responde a dos motivos: por un lado, evitar promedios que desvirtúen el sentido de los datos (si se hubiesen tomado textos muy breves, la cantidad de errores habría disminuido considerablemente); por otro, evaluar textos en los que hubiese posibilidad de uso de ciertas convenciones ortográficas (por ejemplo, en un texto sumamente breve es probable que se afirme que no hay errores en el uso de mayúsculas pero es posible que no contenga sustantivos propios).

○ **Resultados obtenidos en reflexión ortográfica**

A continuación se presentan los porcentajes de respuestas correctas a los ítems incluidos en la primera parte de la prueba a través de los cuales se evaluaron conocimientos ortográficos.

- El **22% de los alumnos** respondió correctamente este ítem:

Código de ítem PL26

Contestá las siguientes preguntas sobre la ortografía. Al hacerlo, pensá en las relaciones entre las palabras.

a) ¿Por qué podés estar seguro de que **vejez** se escribe con **j**?

Los alumnos que respondieron de manera correcta este ítem dieron cuenta de su posibilidad de reflexionar sobre la ortografía estableciendo la relación entre la escritura correcta de una palabra y el plano semántico (por parentesco lexical). En este caso particular necesitaron poner en juego una regla fonográfica contextual (un mismo grafema representa distintos fonemas según su posición en la palabra) cuyo aprendizaje es propio del Primer Ciclo. Como se observa, no se solicitó al alumno escribir esa regla (explicar los diferentes “sonidos” de la letra G) sino utilizarla para justificar la escritura correcta de una palabra de la misma familia.

Ejemplos de respuesta correcta

a) ¿Por qué podés estar seguro de que **vejez** se escribe con **j**?

Porque ~~vejez~~ **viejo** se escribe con **j** y **viejo** no se puede escribir con **G**.

a) ¿Por qué podés estar seguro de que **vejez** se escribe con **j**?

Por que ~~vejez~~ **vejez** es la palabra **vejez** derivado de la palabra **viejo** y **viejo** va con **j**.

- El **28% de los alumnos** resolvió de manera correcta este ítem:

Código de ítem PL27

Contestá las siguientes preguntas sobre la ortografía. Al hacerlo, pensá en las relaciones entre las palabras.

b) ¿Por qué podés estar seguro de que **lapicito** se escribe con **c**?

Al igual que en el caso anterior, la respuesta correcta a este ítem también muestra la posibilidad de los alumnos de conceptualizar la relación entre la ortografía y el plano semántico de la lengua para justificar la escritura correcta de una palabra, haciendo uso, en esta situación, de restricciones básicas en la escritura adquiridas en el Primer Ciclo. Al igual que en el ítem 26, los alumnos que respondieron de manera adecuada explicitaron la relación de parentesco (entre lápiz/lapicito) para explicar lo preguntado.

Ejemplo de respuesta correcta

b) ¿Por qué podés estar seguro de que **lapicito** se escribe con **c**?

Porque lápiz se escribe con z y las palabras que terminan en z, en diminutivos, se escriben con c

- El **36% de los alumnos** completó correctamente este ítem:

Código de ítem PL28

En este texto, un alumno de 4º grado hizo una muy buena recomendación para que otros compañeros leyeran las historias del Rey Arturo. Pero tiene que revisar la ortografía.

La maestra le marcó con una raya las palabras que tiene que revisar.
¡Ayudalo a escribir esas palabras sin errores de ortografía!

si te gustan las historias de caballeros es imposible que te pierdas de leer las historias del rey Arturo de inglaterra. En estas historias vas a en contrar muchas luchas de guerreros armados y escenas de amor. Por ejemplo, cuando Arturo consiguió su espada y lucha con sus enemigos. Que esperás para ir a leer estas historias a la biblioteca de tu escuela?

Escribió así:	...y tendría que haber escrito así:
<i>si</i>	
<i>inposible</i>	
<i>inglaterra</i>	
<i>en contrar</i>	
<i>lucho</i>	
<i>¿Que</i>	

Los alumnos que respondieron correctamente dieron cuenta del uso que realizan de conocimientos ortográficos para corregir errores de distinta índole en la escritura de palabras: uso de mayúsculas al inicio de una oración y en sustantivos propios (*si/inglaterra*), restricción básica (*np*), segmentación léxica (*en contrar*), tildación en palabras agudas (*lucho*) y tildación de pronombres interrogativos (*¿Que*).

La siguiente tabla muestra el porcentaje de respuestas correctas a los tres ítemes de la primera parte de la prueba que evaluaron conocimientos ortográficos:

Descripción del ítem	Respuestas correctas (%)
Corregir en un texto ajeno errores en el uso de mayúsculas, tildación, segmentación léxica y ortografía literal (PL28)	36
Justificación de escritura correcta de una palabra por parentesco utilizando restricciones fonológicas (PL26)	22
Justificación de escritura correcta de una palabra por parentesco utilizando restricciones fonográficas (PL27)	28

Las reflexiones que se desprenden de estos datos, como también de todos los resultados de la evaluación de escritura, se presentan en el siguiente apartado.

¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?

Con el propósito de utilizar la información brindada por esta evaluación como un insumo para la reflexión sobre las prácticas de aula, se plantean a continuación algunos problemas observados a partir del análisis de los textos de los alumnos y de sus respuestas a los ítemes sobre ortografía, posibles causas y sugerencias didácticas.

TENER EN CUENTA AL DESTINATARIO DEL TEXTO

La consigna de escritura propuesta en la prueba planteaba a los alumnos renarrar el episodio de la leyenda para otros compañeros que no lo conociesen. Esta definición del espacio retórico implicaba no sólo referirse al episodio solicitado sino además tener en cuenta al destinatario. Esto incluye tanto narrar la historia organizando la información de manera tal que quien no la conoce pueda comprenderla, como intentar generar interés en la lectura.

Los resultados señalan que en su mayoría los alumnos lograron referirse al tema propuesto pero pocos parecen haber tenido presente al hipotético lector. Esta dificultad se observa a través de diferentes problemas.⁴¹ Por ejemplo, resultó muy frecuente la ausencia de algunos núcleos narrativos, lo cual dificulta la comprensión de la historia; en muchos textos los cierres son inadecuados al episodio; pocos alumnos incluyeron descripciones de lugares, personajes y objetos y expansiones que enriquecieran el relato; en muchos casos se observaron digresiones que desvían la atención del lector y lo confunden.

Es posible que estas dificultades se originen en el hecho de que los alumnos estén habituados en la escuela a escribir “para el docente”, es decir, que las consignas de producción de texto sean experimentadas como ejercicios a ser corregidos por ese único lector. En este marco pierde sentido al momento de escribir plantearse cómo generar interés o cómo explicar algo claramente: el docente ya conoce la historia o el tema, no resulta lógico pensar en cómo atrapar su atención. Se trata, en cambio, en focalizarse en “lo correcto” ya que allí estará puesta su mirada. De hecho, los resultados de la prueba muestran que un porcentaje alto de alumnos (ubicados en el grupo 2) lograron escribir textos “correctos” pero sin hacer uso de diferentes recursos que lograsen generar interés en los hipotéticos lectores que planteaba la consigna de la prueba (*“otros compañeros que no conocen la historia”*).

Algunas sugerencias didácticas

De lo dicho se desprende la importancia de plantear en las aulas situaciones de escritura contextualizadas, en las que para los alumnos el propósito

comunicativo sea claro y lograrlo sea un desafío por resolver. Cuando los textos circulan en una comunidad de lectores, los problemas que enfrenta el escritor para lograr sus objetivos adquieren otra dimensión: se vuelve necesario detenerse a reflexionar sobre qué se quiere comunicar, a quién, para qué, cuál será el mejor formato para hacerlo, con qué recursos. Aprender a tomar estas decisiones y tener en cuenta al destinatario como un elemento clave que define la situación comunicativa implica un trabajo de enseñanza sistemático que atraviesa toda la escolaridad y que habrá que profundizar particularmente en el Segundo Ciclo.

Resulta pertinente entonces plantear situaciones de escritura en las que tengan que adaptar el mismo contenido a diferentes destinatarios de manera tal que se enfrenten explícitamente a la necesidad de pensar qué sabe y qué no sabe ese lector, qué es necesario explicitar y qué no, cuánta información incluir, qué vocabulario utilizar (si están produciendo folletos para una campaña de concientización sobre cierto tema, por ejemplo, el contenido, el registro, el léxico, será uno para sus compañeros más chicos y otro para las familias o los vecinos del barrio).

También en el Segundo Ciclo los alumnos se encuentran en condiciones de aprender a analizar en los textos que leen qué recursos utilizó el autor para captar la atención del lector y para lograr sus propósitos. Ese análisis será a su vez punto de partida para reflexionar sobre sus propias producciones y hacer uso de los recursos que resulten más pertinentes: cuándo es conveniente introducir una descripción, cómo puede aclararse determinada idea, qué uso de la adjetivación es más adecuada al tipo de texto, qué tiempo verbal es conveniente utilizar, etc. Como puede observarse, no se trata de proponer ejercicios aislados (escribir una descripción, clasificar adjetivos, conjugar verbos...) ya que esos aprendizajes no se transfieren “automáticamente” sino hacer uso de las herramientas de la lengua para mejorar los propios textos en función del objetivo de comunicación.

RESOLVER PROBLEMAS DE COHESIÓN

El análisis de los textos sugiere que al término del Segundo Ciclo muchos alumnos aún no disponen de una variedad de recursos para cohesionar sus escritos.⁴² Si bien en su gran mayoría se observan algunos intentos al respecto, son frecuentes los errores en la separación de oraciones (por uso de la “y” en vez del punto), las repeticiones léxicas, el uso inadecuado de la puntuación en el diálogo (se observaron muchos casos en los que los alumnos usaron las marcas propias del diálogo teatral) y la falta de conectores temporales y causales.

Una causa posible de esta dificultad es que estos contenidos se trabajen más habitualmente a través de ejercicios específicos y explicaciones teóricas que como recursos para resolver problemas en la escritura de

42

Al respecto, ver la descripción y los ejemplos de textos del grupo de desempeño 2.

los textos propios. Por ejemplo, es probable que los alumnos conozcan la definición de sinónimos, la clasificación de los pronombres o el reconocimiento del sujeto tácito en el análisis sintáctico. Pero los resultados señalan que si estos contenidos son presentados y trabajados “fuera” de los textos, los alumnos no los usan como recursos para evitar reiteraciones de palabras en sus escritos. En este sentido, un dato interesante es lo que se observa en la puntuación del diálogo: el hecho de que hayan recurrido a la estructura propia del diálogo teatral haría suponer que se deriva de una propuesta a la que están acostumbrados: “Escribí un diálogo entre estos dos personajes”.

Algunas sugerencias didácticas

Se sugiere entonces instalar como práctica de aula la reflexión sobre esta propiedad de los textos: es necesario mientras se escribe, y cuando se revisa, solucionar problemas de cohesión. Las situaciones de renarración⁴³ son una de las posibilidades para trabajar específicamente este aspecto ya que, al darse resueltos otros (no es necesario crear personajes, conflicto, marco espacio-temporal, secuencia narrativa), la atención puede focalizarse en los recursos cohesivos.

Al mismo tiempo, las devoluciones que se dan a un alumno cuando comparte sus primeros borradores de un texto, luego de centrarse en la adecuación y la coherencia, tendrán también que proponer señalamientos sobre los diferentes elementos que hacen a la cohesión, ayudándolo a reconocer, por ejemplo, qué palabras repitió en exceso, en qué partes falta puntuación, cómo podría marcar la sucesión temporal de los hechos. El proceso entonces comienza siempre en el texto, detectando los problemas por resolver, luego será necesario reflexionar, sistematizar y ejercitar los recursos de la lengua adecuados para su solución, y, finalmente, poner en uso esas herramientas para mejorar los escritos.

PROCESO DE ESCRITURA

La situación de evaluación escrita e individual no permite, tal como ya fue explicado, solicitar a los alumnos todos los pasos de un proceso de escritura: estuvieron acotados a la realización de un plan, la producción de una única versión del texto y la sugerencia de revisión a través de algunas preguntas. A pesar de estas restricciones, los resultados señalan cuestiones por considerar.

En primer lugar, cabe decir que para un porcentaje considerable de alumnos fue muy complejo realizar la planificación.⁴⁴ Fue llamativo que en muchos casos hayan incluso interpretado los dos momentos del proceso como si fuesen consignas sin relación. Por ejemplo, escribieron un texto en el espacio de la planificación y otro en el correspondiente al texto definitivo. En otros casos, completaron la guía de consideraciones para transformar la planificación en un texto como si fuesen ejercicios

y preguntas a responder. En segundo lugar, un análisis cualitativo permitió observar que pocos alumnos realizaron en sus textos cambios significativos que permiten inferir un proceso de revisión (se encuentran pocas palabras y fragmentos borrados o tachados, y en un número muy limitado de casos hay elementos agregados al primer texto –mediante llamadas, flechas, intercalación–).

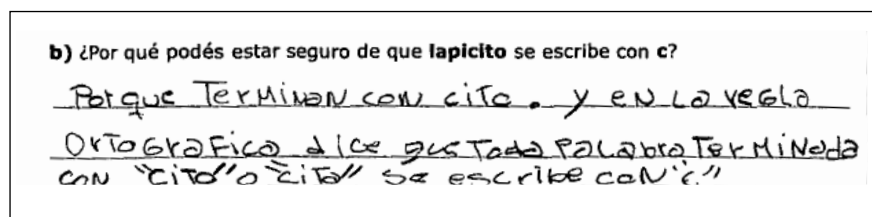
Una hipótesis que podría explicar estos resultados es que los alumnos estén habituados a situaciones de escritura en el aula que planteen directamente producir el texto y tomar ese trabajo como el definitivo. Puede encontrarse una relación entre esto y lo planteado en el primer punto: si se escriben textos como si fuesen ejercicios, cuyo único propósito es que el docente los corrija, no se instala la práctica de la escritura como un proceso a lo largo del cual hay que ir tomando diferentes decisiones, hacer borradores y revisarlos para mejorar progresivamente diversos aspectos, hasta llegar a una última versión que se considere adecuada para los diferentes lectores.

Algunas sugerencias didácticas

Es importante entonces que los alumnos se enfrenten en la escuela a situaciones reales de escritura en las que tengan que trabajar a lo largo de diferentes etapas, siguiendo los mismos pasos que un escritor experto: es una práctica social usar estrategias de planificación, revisión, corrección y edición antes de proponer la lectura a los destinatarios. Esto brinda la posibilidad de atender distintos aspectos del texto e ir mejorándolos, ya que no resulta factible que la primera versión sea al mismo tiempo la mejor posible. En este sentido, resultan muy adecuados los proyectos de escritura porque, desde su inicio, los alumnos trabajan para lograr un producto que circulará socialmente y a lo largo de las diferentes etapas del proyecto se encontrarán frente a la necesidad de ir mejorando la calidad de los textos hasta llegar a su publicación.

RECURRIR A DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA RESOLVER DUDAS ORTOGRÁFICAS

El alto grado de dificultad que tuvieron los ítems de la prueba sobre reflexión ortográfica permite detectar que en el Segundo Ciclo todavía muchos alumnos no disponen de determinados conocimientos que son contenidos propios del ciclo. Para ilustrar esta problemática se incluyen ejemplos de respuestas incorrectas que resultaron muy habituales en esta evaluación.



b) ¿Por qué podés estar seguro de que **lapicito** se escribe con **c**?

porque todos los terminaciones se escribe con C
cuando es una cosa chiquita por ejemplo - cacita u
facita.

a) ¿Por qué podés estar seguro de que **vejez** se escribe con **j**?

Porque la J va con vocales.

a) ¿Por qué podés estar seguro de que **vejez** se escribe con **j**?

Por la terminación en jez siempre se escribe con j af
no con g.

Parecería ser que, frente a estas preguntas, muchos alumnos recurrieron automáticamente a la búsqueda de alguna regla ortográfica que les permitiese responderlas, como si esa fuese la única manera posible de resolver la escritura correcta de una palabra. En este intento cabe observar cómo, frente a la necesidad de apelar a una regla como explicación, inventaron alguna inexistente (“la terminación jez siempre se escribe con j”) o no advirtieron contradicciones con conocimientos que probablemente poseen: es posible suponer que quien da el ejemplo de “cacita” sabe cómo se escribe casa, pero “niega” este conocimiento para poder sostener la regla a la que acude; lo mismo ocurre con el alumno que afirma que “la J va con vocales” (seguramente él escribe muchas palabras con “g” y vocal, pero parecería que no puede tener en cuenta ese saber frente a la necesidad de responder una pregunta frente a la cual presupone que debe enunciar una regla ortográfica). Por otro lado, en ambos ítemes los conocimientos previos que los alumnos necesitaban poner en juego son propios del Primer Ciclo: familia de palabras y restricciones fonográficas y fonológicas (el sonido de la “g” delante de la “o” y la restricción básica del uso de la “z” delante de “e/i”).

La dificultad parece radicar entonces en la posibilidad de apelar a otras estrategias que no sean las reglas para reflexionar sobre la ortografía, probablemente porque esta sea la manera que predomina en su enseñanza.

Algunas sugerencias didácticas

Esta observación pone de relieve la necesidad de trabajar sistemáticamente en las aulas con todos los recursos que permiten a los alumnos mejorar su ortografía: relaciones con la semántica, la morfología y la sintaxis. Por tanto, en lugar de memorizar reglas –cuyo uso mecanizado, como muestran los resultados, termina generando errores–, resulta clave que los alumnos puedan construir regularidades estableciendo estas

relaciones. De esta manera podrán disponer de variadas herramientas a las que pueden apelar mientras escriben y al autocontrolar este aspecto de sus textos. En el Segundo Ciclo, particularmente, resulta valioso incluir también la reflexión sobre el uso del corrector ortográfico cuando se pasan textos en computadora, detectando qué tipos de errores identifica y cuáles no, ya que esta práctica permite abordar el trabajo sobre casos más complejos como la tildación diacrítica y en los homófonos.

Las reflexiones hasta aquí planteadas ponen de relieve que resulta clave proponer a los alumnos situaciones de escritura para receptores reales, en las cuales se lleven a cabo todas las etapas del proceso y a lo largo de ellas se trabaje sistemáticamente con los diferentes aspectos del texto a ir mejorando. Planificar, escribir varios borradores, llegar a la versión final, editar, posibilita detenerse en problemas a resolver de distinta índole para lograr los propósitos comunicativos. Este trabajo progresivo permite partir del análisis sobre la estructura profunda de los textos (su adecuación y coherencia) para, una vez resuelta, ir avanzando hacia los aspectos más superficiales. De esta manera, se supera la idea que parecerían tener muchos alumnos, de que la calidad de un texto reside exclusivamente en su presentación (entendida como la legibilidad, prolijidad y ortografía).

A lo largo de este proceso resulta clave la devolución que hacen otros lectores, además del docente, para señalar, por ejemplo, qué se entiende y qué no, qué información falta o aparece desorganizada, en qué fragmento la redacción dificulta la comprensión, qué recurso se podría usar para mejorar alguna parte. Estos intercambios resultan sumamente valiosos porque favorecen los aprendizajes tanto para el alumno que recibe estos señalamientos sobre su texto como para aquellos que leen los escritos de sus pares indicando qué mejorarían y cómo.

SUGERENCIAS DE MATERIALES DE CONSULTA

A continuación se presenta un listado de variados materiales en los cuales los docentes pueden encontrar desarrollos teóricos que profundizan lo aquí planteado y también propuestas para el trabajo en las aulas. Algunos de estos materiales fueron reseñados en la sección correspondiente a *Práctica de la Lectura* pero aquí se retoman especificando las propuestas que incluyen específicamente en relación con la producción de textos.

- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria Segundo Ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004, págs. 682 a 705 y 766 a 776.

En las páginas indicadas se explicita el enfoque para la enseñanza del área sostenido por el *Diseño Curricular* de la jurisdicción, se desarrollan todos los quehaceres del escritor a ser abordados en el Segundo Ciclo, tanto en la producción de textos literarios y de estudio como de aquellos textos que sirven para participar en la vida ciudadana. Por otro lado, se desarrolla la adquisición del conocimiento ortográfico señalando los contenidos propios del ciclo y las estrategias para abordar su enseñanza.

- *Plan Plurianual para el Mejoramiento de la enseñanza*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004-2007.

En *Prácticas del Lenguaje* se incluye un conjunto de publicaciones para trabajar con los alumnos del Segundo Ciclo, acompañadas por material complementario para los docentes. Cada publicación toma como eje un texto literario o una temática (por ejemplo, don Quijote de la Mancha, Robin Hood, mitos griegos, historias con gatos). A continuación de estas propuestas de lectura, aparecen propuestas de escritura grupal por medio de las cuales se busca promover en los alumnos la producción de textos argumentativos o literarios para receptores reales, como reseñas para sus propios compañeros o nuevos relatos para niños más pequeños, y se explicitan las diferentes etapas que debe seguir el proceso de escritura en cada caso.

Consultar en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pluri_lenguaje.php?menu_id=20709>.

- *Enseñando a escribir en el Segundo Ciclo*. Desarrollo curricular. Lengua 4° y 5° grado. G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1990.

El documento desarrolla un proyecto de investigación sobre la enseñanza de la escritura que se llevó a cabo en varias escuelas de la Ciudad. Junto con el relato de la experiencia se presentan las consideraciones metodológicas y las actividades propuestas por los investigadores y por los docentes para llevar a cabo en el aula. Se incluyen relatos de las experiencias realizadas, cuestionarios sugeridos para facilitar la planificación, la ejecución y la revisión de los escritos, las conclusiones a las que se arribaron, ejemplos de los escritos producidos por los alumnos y bibliografía.

Consultar en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/ee2c.pdf>>.

- *Lengua. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1997.

Específicamente en relación con el trabajo con la escritura, el documento desarrolla una serie de consideraciones sobre las relaciones entre lectura y escritura y presenta propuestas concretas de escritura de textos: escribir para convencer (reseñas, pág. 30), para contar

historias (cuentos, pág. 49), para estudiar (resúmenes, pág. 62), para comunicar una experiencia (informes, pág. 86) y para hacer oír la propia voz (cartas de lectores, pág. 97).

Consultar en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>>.

- *Documento de trabajo 7º grado*, Actualización curricular. G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2001.

El apartado del documento correspondiente a Prácticas del Lenguaje (pág. 85) está dedicado a la enseñanza de la gramática y presenta tanto desarrollos teóricos como recorridos posibles para la distribución de contenidos a lo largo de la educación primaria, además del análisis de la relación entre uso, reflexión y sistematización. Hay ejemplos en los que se observa cómo resolver problemas que se presentan en la escritura por medio de la reflexión y el uso de contenidos gramaticales.

Consultar en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/integrado.pdf>>.

- *Mejorar los aprendizajes, Prácticas del Lenguaje, Proyecto: Héroes de la mitología griega*, G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección de Gestión Curricular, 2009.

Se trata de un cuadernillo para el docente en el que se propone desarrollar sesiones de lectura, de manera intensiva, donde se ofrecen diversos relatos sobre héroes de la mitología griega. A partir del material literario se abre el trabajo con textos informativos sobre la misma temática. Se incluye, además, una propuesta de producción de un folleto a partir de la cual se busca promocionar la lectura de mitos en el resto de la escuela y una propuesta de producción de un relato mítico: *El décimo tercer trabajo de Hércules*.

Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/proyectomitosyheroes.pdf>>.

En el Anexo 1 de este material, *Mejorar los aprendizajes...* se presentan características de los géneros trabajados específicamente en este proyecto (mitos y folletos) destinadas a que el maestro pueda propiciar el aprendizaje de las particularidades propias de estos tipos textuales y la práctica en una situación concreta de escritura.

Consultar en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/anexo1mitoyfolleto.pdf>>.

En el Anexo 2 se incluye una selección de textos que informan sobre los mitos griegos, acompañados de posibles intervenciones del docente para favorecer su interpretación. Asimismo, se ofrecen situaciones

individuales y en parejas de toma de notas de la información leída como escritos de trabajo que serán reutilizados en la producción de los textos mencionados en el cuadernillo. Consultar en:

<<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/anexo2estudiarsobreheroesydioses.pdf>>.

En el Anexo 3 se proponen situaciones para abordar la reflexión sobre el lenguaje a partir de los textos trabajados. Se encuentran propuestas para sistematizar el uso de los tiempos verbales a través de su función en la organización temporal de la historia y de los recursos de la descripción de los personajes del relato mítico por construir (*El décimo tercer trabajo de Hércules*), así como ejemplos de revisión ortográfica del texto producido. Consultar en:

<<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/anexo3reflexionsobreellenguaje.pdf>>.

- *Situaciones de escritura en torno a los proyectos.* Propuestas para alumnos de 3° a 6° año. Material para el docente. G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria, Equipo de Prácticas del Lenguaje, 2008.

El documento desarrolla dos modalidades de escritura para cada año: escrituras de trabajo (toma de notas o escrituras intermedias) y escritura para publicar. Para cada una de ellas se proponen detalladamente etapas de lectura y de producción de textos (planificación, ejecución y revisión colectiva): afiches informativos, folletos y recomendaciones de lecturas para los compañeros.

<<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/cuadrosituacionesdeescritura3a6.pdf>>.

2. La evaluación de Matemática

Marco curricular

El *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la Ciudad de Buenos Aires plantea que la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática debe permitir a los alumnos “aprender matemática haciendo matemática”; es decir, en el sentido propio del término: construirla, fabricarla, producirla, ya sea de manera individual o colectivamente. Esto no significa que los alumnos reinventen las matemáticas sino que las recrean desde un legítimo proceso de producción similar a la actividad de los matemáticos profesionales.⁴⁵ Esta postura está estrechamente vinculada a la forma de entender las matemáticas en el contexto general de las actividades humanas.

Desde una concepción tradicional, suele pensarse que la Matemática está restringida a un grupo de elite, que por naturaleza o cultura tiene acceso al mundo de la abstracción. Estos presupuestos se sostienen en que las matemáticas deben ser descubiertas y se traducen en una enseñanza enfocada en la reproducción de “formas únicas y exclusivas” de resolución de problemas, que son transmitidas por el docente como centro de la enseñanza.

El enfoque que promueve el *Diseño Curricular* de la jurisdicción centraliza el aprendizaje en el alumno, que no descubre sino que crea. Le propone el desafío de resolver problemas, reflexionar sobre las producciones propias y ajenas, justificar las decisiones tomadas, conjeturar sobre posibles resultados, determinar si ciertos razonamientos pueden utilizarse en otros casos y repensar a partir de los errores. En este sentido, propone que el alumno “produzca” Matemática, lo que implica la puesta en juego de aptitudes mucho más complejas que la mera reproducción de estrategias producidas por otros.

La asociación entre hacer y estudiar Matemática, como posibilidad real para todos, tiene fuertes implicancias para su enseñanza efectiva. Pues si estudiar Matemática significa ir mucho más allá que la simple resolución de ejercicios similares, eso quiere decir que su enseñanza deberá considerar la posibilidad de confrontar a los alumnos con problemas que los inciten a generar diferentes estrategias para su resolución.

Por ello, las pruebas aplicadas en este proyecto de evaluación presentaron a los alumnos problemas de variada complejidad, cuya resolución siempre implicó la puesta en juego de estrategias diversas.

45

B. Bkouvhe; B. Charlot y N. Rouche.
Faire des mathématiques: le plaisir du sen, Paris, Editions Armand Colin, 1991.

¿Qué se evaluó?

Los contenidos que se abordaron en los problemas mencionados se refieren a cuatro bloques: Números Naturales, Números Racionales, Geometría, Medida,⁴⁶ y resultan de un recorte representativo de los incluidos en la propuesta del *Diseño Curricular* de la jurisdicción para el área.

A continuación, se presenta la selección de los contenidos que fueron evaluados:

NÚMEROS NATURALES	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelvan problemas que combinen las cuatro operaciones con números naturales. <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionen los datos pertinentes y organicen la información. • Reconozcan la multiplicación como una de las herramientas que les permite encontrar la respuesta para la resolución de problemas <ul style="list-style-type: none"> - de disposición rectangular; - de combinatoria produciendo o interpretando diferentes formas de representación: diagramas de árbol, gráficos, cuadros de doble entrada. • Reconozcan la división como una de las herramientas que les permite encontrar la respuesta para la resolución de problemas. <ul style="list-style-type: none"> - Interpretando el significado del resto en el contexto del problema. - Utilizando propiedades de la división. - Estimando el resultado de una división. - Estableciendo relaciones entre los elementos. • Resuelvan problemas de proporcionalidad directa apelando a diversas estrategias y utilizando diferentes propiedades; por ejemplo: constante de proporcionalidad, procedimientos escalares. • Analicen el conjunto solución de un problema. • Resuelvan problemas donde se pongan en juego las nociones de múltiplo y divisor. • Reconozcan condiciones de divisibilidad. • Resuelvan problemas donde intervienen las nociones de mínimo común múltiplo y máximo común divisor. • Fundamenten al explicar cuestiones relativas a las nociones de múltiplo y divisor.
NÚMEROS RACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Establezcan y reconozcan relaciones entre fracciones y divisiones. <ul style="list-style-type: none"> - Reconozcan la fracción que queda determinada por el resto y el divisor en una división entre números naturales. • Utilicen distintos procedimientos para establecer si una fracción es mayor, menor o igual que otra. • Sumen y resten fracciones de igual y de diferente denominador. • Sumen y resten fracciones y números naturales, y expresen los resultados de diferentes maneras. • Multipliquen y dividan fracciones en el contexto de la proporcionalidad directa. • Resuelvan problemas donde la constante de proporcionalidad es una fracción. • Ubiquen una fracción en la recta numérica a partir de diferentes informaciones. • Reconstruyan el entero a partir de conocer el valor de la parte. • Establezcan, identifiquen y utilicen relaciones entre la descomposición de una fracción decimal en una suma de fracciones con denominadores 10, 100 y numeradores de una cifra, y la escritura decimal de ese número. • Ordenen expresiones decimales y fraccionarias. <ul style="list-style-type: none"> - Interpolen expresiones decimales entre dos expresiones decimales. - Ubiquen una expresión decimal en la recta numérica a partir de diferentes informaciones. - Identifiquen el valor de las cifras decimales a partir de su posición para asignar en la recta numérica el valor decimal correspondiente a determinados puntos teniendo como referencia la información brindada. • Utilicen sus conocimientos sobre el valor posicional para resolver cálculos y expresar los resultados en el contexto del problema. • Sumen expresiones decimales. • Encuentren y reconozcan el cociente decimal de dos números enteros. • Obtengan el resultado exacto o aproximado de una operación con expresiones decimales. • Multipliquen y dividan expresiones decimales en el contexto de la proporcionalidad directa.

⁴⁶ La información relevada a partir del Mapa Curricular y tomada en cuenta en la selección de los contenidos indicó que los docentes de la Ciudad de Buenos Aires, en el momento de planificar la enseñanza, priorizan los temas vinculados a los bloques numéricos. Por tal motivo, en esta evaluación los problemas referidos a los contenidos de los bloques Geometría y Medida tienen menor participación en el total de la prueba que los referidos a los contenidos de los bloques numéricos.

GEOMETRÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Utilicen sus conocimientos sobre la relación que deben tener los lados de un triángulo para que sea posible construirlos. <ul style="list-style-type: none"> - Relacionen, comparen, comprueben y decidan a partir de diferentes informaciones acerca de las medidas de los lados si es posible que exista un triángulo con esos lados. • Reconozcan a partir del nombre del triángulo las características y propiedades de sus lados y ángulos que les permitan el análisis y la resolución de problemas. • Determinen la medida de los ángulos interiores de un triángulo, sin medir, a partir de propiedades ya estudiadas. • Construyan paralelogramos usando regla y compás a partir de ciertas informaciones. <ul style="list-style-type: none"> - Utilicen propiedades de los paralelogramos para realizar las construcciones.
MEDIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Establezcan y utilicen relaciones entre múltiplos y submúltiplos del metro, litro y gramo, recurriendo a relaciones de proporcionalidad directa, a las características del sistema de numeración, a las propiedades de las operaciones y al uso de fracciones decimales y expresiones decimales. • Utilicen relaciones del Sistema Métrico Legal Argentino (SIMELA) para longitud, capacidad y peso. • Comparen longitudes mediante diferentes recursos: superposiciones, usando instrumentos o recurriendo al cálculo. • Midan con regla y expresen la longitud medida en una unidad determinada. • Empleen relaciones entre diferentes unidades de medida de longitudes, pesos y capacidades.

¿Cómo se presentan los resultados?

En el caso de Matemática, los resultados se presentan en relación con tres bloques:⁴⁷ el Bloque Numérico (que agrupa los contenidos referidos a Números Naturales y Números Racionales), el Bloque de Geometría y el Bloque de Medida.

En cuanto al **Bloque Numérico**, para comunicar los resultados los estudiantes fueron **agrupados** en función de qué **desempeños** mostraron en relación con los contenidos evaluados.

En cambio, el **Bloque de Geometría** y el **Bloque de Medida** se informan por **porcentaje de respuesta correcta** debido al número menor de ítems incluidos en la prueba.

¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?

BLOQUE NUMÉRICO

A continuación, se presenta la descripción de cada grupo en relación con los contenidos evaluados del Bloque Numérico y ejemplos de ítems que pudieron ser resueltos por ese grupo.

Es importante tener en cuenta que los grupos están descriptos en función de la complejidad de las tareas involucradas en la resolución de cada ítem. De tal manera, en el grupo 1 se describen las que resultaron más sencillas, y en el grupo 3, las que resultaron más complejas para los alumnos, en relación con la prueba propuesta.

47

Si bien los contenidos seleccionados corresponden a cuatro bloques del *Diseño Curricular*, con el fin de comunicar los resultados del área se decidió agrupar los bloques de *Números naturales* y *Operaciones y Números racionales* en uno solo (al que denominamos *Bloque Numérico*) y reportar aparte e independientemente los bloques de Geometría y Medida.

Tal como se señaló en la Parte I de este Informe, los grupos de desempeño son inclusivos. Es decir, aquellos alumnos que con fines descriptivos fueron incluidos en el Grupo 3, son capaces de realizar las tareas que caracterizan al Grupo 2 y al Grupo 1. De la misma manera, a los alumnos del Grupo 2 les resulta posible realizar las tareas del Grupo 1.

GRUPO 1

El 8% de los alumnos se ubica en el Grupo 1: pueden resolver **todos** los ítemes asociados a las siguientes tareas referidas a la resolución de problemas con **números naturales y operaciones**:

- Resolver problemas de proporcionalidad directa, seleccionando y organizando la información, apelando a diversas estrategias y utilizando diferentes propiedades; por ejemplo: constante de proporcionalidad, procedimientos escalares.
- Reconocer la división como una herramienta económica que les permite encontrar la respuesta a diversos problemas, estableciendo relaciones entre sus elementos.

Ejemplos⁴⁸

Código de ítem: MAT06

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \quad | \quad 5 \\ 2 \quad / \quad 6 \end{array}$$

¿Cuántos chocolates tenía Juan y entre cuántos amigos los repartió?

Para resolver este problema, entre los cuatro elementos que componen la división, los alumnos deben reconocer cuáles son los que dan respuesta a la pregunta. Para ello, tienen que relacionar la información que brinda el enunciado escrito con la información que brinda la escritura dada en la cuenta.

Es interesante notar que dicha cuenta permite contestar a diferentes problemas, además del que se plantea; esto pone de relieve la necesidad de contestar realizando un análisis. La respuesta no se obtiene sólo mirando el resultado de la operación, requiere pensar en los tipos de problemas en los que la división es una herramienta útil y poder relacionarlos con los enunciados para determinar qué enunciado da qué datos que se vinculan con qué partes de la división.

En las resoluciones correctas encontradas se observa la respuesta sin más explicaciones, salvo casos en los que se agregan datos como cuánto recibe cada uno o cuánto sobra.

Se presenta cada ítem con el código que lo identificó en la prueba y la descripción de la tarea involucrada en su resolución para facilitar su uso posterior con fines didácticos.

Ejemplo de respuesta correcta

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \overline{) 5} \\ \underline{2} \\ 6 \end{array}$$

¿Cuántos chocolates tenía Juan y entre cuántos amigos los repartió?

tiene 32 chocolates y los repartió entre 6 amigos y le sobraron 2.

Ejemplo

Código de ítem: MAT02

En una fábrica se colocan los tornillos en bolsitas todas de igual cantidad. Completá esta tabla donde se relacionan la cantidad de tornillos y la de bolsitas.

Cantidad de bolsitas	2	3	8	9	11	16	
Cantidad de tornillos			120	135			270

En la resolución de este problema de proporcionalidad directa, donde intervienen números naturales, los alumnos pueden determinar la cantidad de tornillos que hay en una bolsita, dado que la tabla contiene la información para 8 y 9 bolsitas. Al obtener que en una bolsita hay 15 tornillos, luego pueden multiplicar ese valor para calcular la cantidad de tornillos para el resto de la tabla.

Este tipo de estrategias se puede combinar con otras, como muestran las resoluciones de los siguientes ejemplos.

Ejemplos de respuestas correctas

En una fábrica se colocan los tornillos, en bolsitas todas de igual cantidad. Completá esta tabla donde se relacionan la cantidad de tornillos y la de bolsitas.

Cantidad de bolsitas	2	3	8	9	11	16	18
Cantidad de tornillos	30	45	120	135	165	240	270

$$\begin{array}{r} 15 \\ \times 11 \\ \hline 15 \\ + 150 \\ \hline 165 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ 15 \\ \times 16 \\ \hline 90 \\ + 180 \\ \hline 240 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 270 \\ - 240 \\ \hline 30 \end{array}$$

Para completar la cantidad de tornillos que hay en dos bolsitas, este alumno resta las cantidades de tornillos entre 18 y 16 bolsitas.

En una fábrica se colocan los tornillos en bolsitas todas de igual cantidad. Completá esta tabla donde se relacionan la cantidad de tornillos y la de bolsitas.

Cantidad de bolsitas	2	3	8	9	11	16	78
Cantidad de tornillos	30	45	120	135	165	240	270

$$\begin{array}{r} 75 \\ 240 \cdot 3 \\ \hline 270 \end{array}$$

Otro alumno determina que en 5 bolsitas hay 75 tornillos y luego utiliza este resultado para poder completar la cantidad de tornillos para 16 bolsitas.

Cabe destacar que esta producción también muestra la posibilidad de usar otros procedimientos escalares basados en sumas o restas, para completar otros valores de la tabla como las 18 bolsitas que se precisan para los 270 tornillos sin tener que hallar necesariamente la constante de proporcionalidad.

GRUPO 2

El 14% de los alumnos se ubica en el Grupo 2: pueden resolver, además de los ítems anteriores, las siguientes tareas asociadas a la resolución de problemas con **números naturales** y **operaciones**:

- Reconocer la división como una de las herramientas que les permite encontrar la respuesta para la resolución de problemas, interpretando el significado del resto en el contexto del problema.
- Resolver problemas donde se pongan en juego las nociones de múltiplo y divisor.
- Reconocer condiciones de divisibilidad.
- Fundamentar al explicar cuestiones relativas a las nociones de múltiplo y divisor.

Ejemplo

Código de ítem: MAT08

Para reparar el patio de la escuela se necesitan 427 cerámicas. En el comercio se venden en cajas de 35. ¿Cuántas cajas se deben comprar, para realizar el arreglo?

En este problema, los alumnos tienen que determinar las cajas necesarias para realizar el arreglo. Si utilizan la división, como esta no es exacta y solo se venden cajas, es necesario comprar una caja más para completar la cantidad de cerámicas. Algunos alumnos recurren a las sumas, multiplicaciones o restas sucesivas para contestar; en todos los casos deben tener en cuenta que no se llega a la cantidad exacta de cerámicas ya que 427 no es múltiplo de 35 y esto obliga a considerar una caja más para completar.

Ejemplos de respuestas correctas

Se observan a continuación dos procedimientos en los que la estrategia utilizada es diferente, pero en ambos casos se toma en cuenta que con las 12 cajas no alcanza y contesta que debe usar 13.

Para reparar el patio de la escuela se necesitan 427 cerámicas. En el comercio se venden en cajas de 35. ¿Cuántas cajas se deben comprar, para realizar el arreglo?

$$\begin{array}{r} 427 \overline{) 135} \\ \underline{77} \\ 177 \\ \underline{175} \\ 2 \end{array}$$

Se deben comprar 13 cajas para arreglar el patio.

Para reparar el patio de la escuela se necesitan 427 cerámicas. En el comercio se venden en cajas de 35. ¿Cuántas cajas se deben comprar, para realizar el arreglo?

$$\begin{array}{r} 35 \\ \times 12 \\ \hline 70 \\ 35 \\ \hline 420 \end{array}$$

Se deben comprar 12 cajas.
Y 1 más por que con 12 cajas tiene 420 cerámicas.

Fu: Probando n° por n°

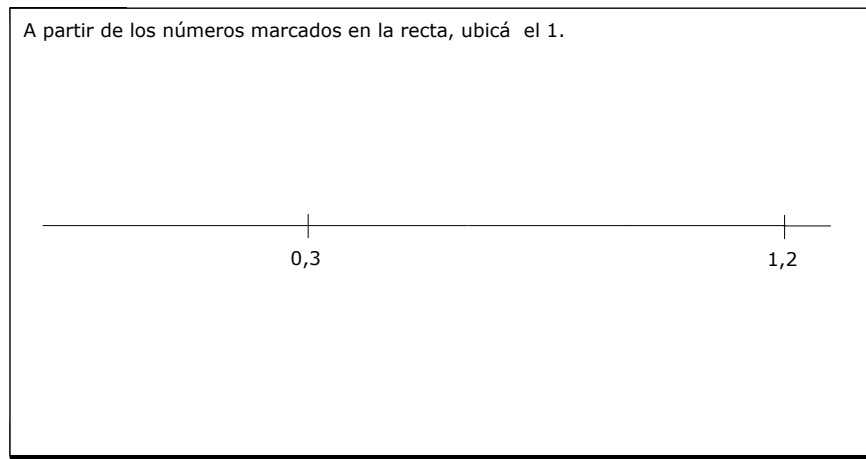
Asimismo, para resolver los problemas que involucran números racionales los alumnos de este grupo pueden:

- Utilizar distintos procedimientos para establecer si una fracción es mayor, menor o igual que otra.
- Ubicar una fracción en la recta numérica a partir de diferentes informaciones.
- Reconstruir el entero a partir de conocer el valor de la parte.
- Establecer, identificar y utilizar relaciones entre la descomposición de una fracción decimal en una suma de fracciones con denominadores 10, 100 y numeradores de una cifra y la escritura decimal de ese número.

- Ordenar expresiones decimales y fraccionarias.
- Ubicar una expresión decimal en la recta numérica a partir de diferentes informaciones.

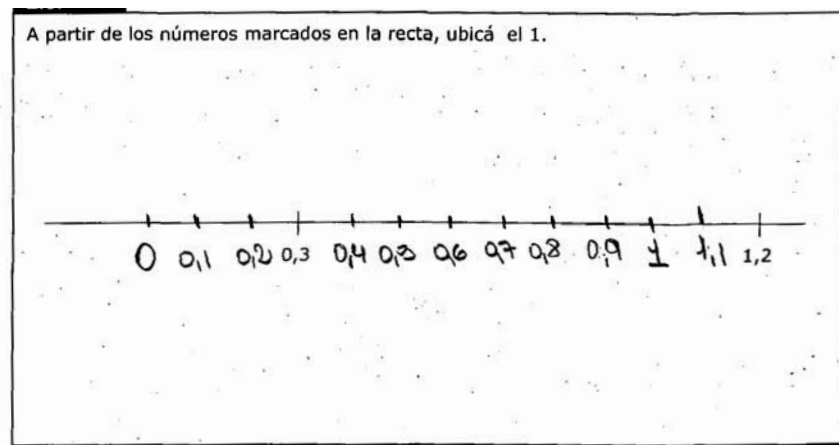
Ejemplo

Código de ítem: MAT23



En este problema se presentan a los alumnos dos números decimales ubicados en la recta. Para ubicar el 1 deben determinar la escala a partir de la posición de los dos números que se señalan como referencia, reconocer que el 1 se encuentra entre ellos y establecer “cuántos décimos” hay entre 0,3 y 1,2.

Ejemplo de respuesta correcta



Como hay 9 décimos, es posible que los alumnos midan la distancia que separa los números ubicados previamente y consideren todos los décimos para ubicar el 1, tal como muestra la resolución de este alumno, que incluso parece considerar importante completar la ubicación de todos los números desde el 0 hasta el 1,2.

Ejemplo

Código de ítem: MAT19

Esta tira representa $\frac{2}{3}$ de la tira completa. Dibujá la tira completa.



Para resolver este problema, los alumnos deben poner de manifiesto su comprensión acerca de la relación que existe entre las fracciones y el entero. La medición de la tira (utilizando distintos recursos: plegado, superposición, medición con regla milimetrada), la comparación entre las partes que están dibujadas y el todo correspondiente, y la representación gráfica que tienen que realizar para comunicar el resultado, son procesos que deben efectuar para llegar a la solución. Estos ejemplos de respuesta muestran una producción que integra la representación gráfica como un discurso que justifica el procedimiento empleado.

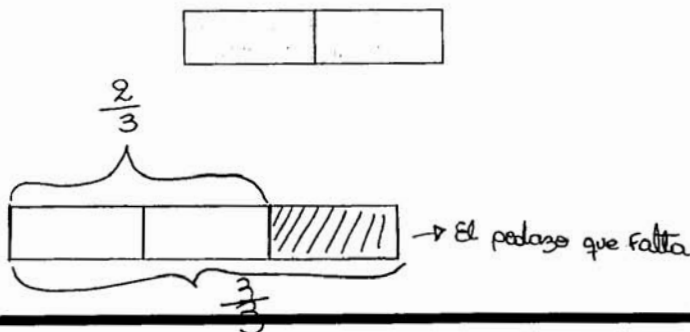
Ejemplos de respuestas correctas

Esta tira representa $\frac{2}{3}$ de la tira completa. Dibujá la tira completa.



~~LA~~ LA TIRA QUE REPRESENTABA $\frac{2}{3}$ LE MEDÍ LA MITAD, LUEGO DIBUJE $\frac{2}{3}$
Y LA MITAD DE LA TIRA ANTERIOR.

Esta tira representa $\frac{2}{3}$ de la tira completa. Dibujá la tira completa.



GRUPO 3

El 2% de los alumnos se ubica en el Grupo 3: pueden resolver **todos** los ítemes de la prueba porque, además de los descriptos en los grupos anteriores, pueden resolver los problemas con **números naturales** y **operaciones** que involucran:

- Reconocer la multiplicación como una de las herramientas que les permita encontrar la respuesta para la resolución de problemas de combinatoria, produciendo o interpretando diferentes formas de representación: diagramas de árbol, gráficos, cuadros de doble entrada.
- Reconocer la división como una de las herramientas que les permite encontrar la respuesta para la resolución de problemas, utilizando propiedades de la división y estableciendo relaciones entre los elementos
- Analizar el conjunto solución de un problema.
- Reconocer condiciones de divisibilidad.
- Resolver problemas donde intervienen las nociones de mínimo común múltiplo y máximo común divisor.

Ejemplo

Código de ítem: MAT03

En la siguiente cuenta faltan el dividendo y el resto. ¿Qué números faltan en la cuenta? Considerá que hay varias posibilidades: anotalas todas, indicando el dividendo y el resto en cada caso.

$$\begin{array}{r} 4 \\ \underline{2} \end{array}$$

En este problema, los alumnos, deben elegir el dividendo y el resto faltantes. Esta es una actividad que requiere tener en cuenta la relación entre los componentes de la división, es decir, tener presente la relación $c \times d + r = D$ donde $r < d$. En general, los alumnos no explicitan esta condición, aunque la tienen presente si encuentran todas las soluciones. La condición de que el resto sea menor que el divisor es la que limita la cantidad de soluciones.

Ejemplo de respuesta correcta

En la siguiente cuenta faltan el dividendo y el resto. ¿Qué números faltan en la cuenta? Considerá que hay varias posibilidades: anotalas todas, indicando el dividendo y el resto en cada caso.

$$\begin{array}{r} \text{divid} \leftarrow ? \mid 4 \\ \text{resto} \leftarrow ? \cdot 2 \end{array}$$

$$4 \cdot 2 = \overset{\text{divid}}{8} \text{ resto } 0$$

$$4 \cdot 3 = \overset{\text{divid}}{12} \text{ resto } 0$$

desde 9 hasta 11
NO DA RESTO 0

$$\begin{array}{l} \text{divid} = 8; 9; 10; 11 \\ \text{resto} = \downarrow \downarrow \downarrow \downarrow \\ \phantom{\text{divid}} = 0; 1; 2; 3 \end{array}$$

En esta respuesta se observa claramente que el alumno analiza que 4×2 es parte de la respuesta, y el límite lo indica 4×3 que es el siguiente con resto cero, pero que no tiene cociente 2. Así determina que al cambiar de resto obtiene diferentes dividendos.

Ejemplo

Código de ítem: MAT07

Para ir de Buenos Aires a Córdoba hay tres rutas diferentes. Para ir de Córdoba a Salta hay cuatro rutas diferentes. ¿De cuántas maneras se puede viajar de Buenos Aires a Salta pasando por Córdoba?

Para resolver este problema, los alumnos pueden describir los doce caminos posibles de distintas maneras: enumerándolos, representándolos en variadas formas gráficas (como el diagrama de árbol), mediante una multiplicación o por sumas sucesivas. En este tipo de problemas es importante reconocer el carácter multiplicativo que está implícito en ellos, aunque no quede explícito en las resoluciones de los alumnos.

Asimismo, respecto de los problemas con **números racionales**, a los alumnos incluidos en este grupo les resulta posible:

- Establecer y reconocer relaciones entre fracciones y divisiones.
- Reconocer la fracción que queda determinada por el resto y el divisor en una división entre números naturales.
- Sumar y restar fracciones de igual y de diferente denominador.
- Sumar y restar fracciones y números naturales y expresar los resultados de diferentes maneras.
- Multiplicar y dividir fracciones en el contexto de la proporcionalidad directa.
- Resolver problemas donde la constante de proporcionalidad es una fracción.
- Interpoliar expresiones decimales entre dos expresiones decimales.

- Identificar el valor de las cifras decimales a partir de su posición para asignar en la recta numérica el valor decimal correspondiente a determinados puntos, teniendo como referencia la información brindada.
- Utilizar sus conocimientos sobre el valor posicional para resolver cálculos y expresar los resultados en el contexto del problema.
- Encontrar y reconocer el cociente decimal de dos números enteros.
- Obtener el resultado exacto o aproximado de una operación con expresiones decimales.
- Multiplicar y dividir fracciones y expresiones decimales en el contexto de la proporcionalidad directa.

Ejemplo

Código de ítem: MAT11

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \quad | \quad 5 \\ 2 \quad | \quad 6 \end{array}$$

Si repartió todo el chocolate, ¿cuánto le dio a cada amigo?

En este problema, los alumnos deben interpretar qué permite resolver la cuenta propuesta y dónde pueden encontrar la respuesta requerida. Una vez que estipulan que cada chico recibe 6 chocolates enteros y sobran 2, deben analizar cómo repartirlos, ya que el enunciado indica que se reparte todo el chocolate. Deben seguir fraccionando el resto. Pueden realizarla esta nueva partición utilizando alguna representación gráfica; o bien, continuando la cuenta de dividir y reconociendo la parte decimal o fraccionaria en el contexto de cantidad de chocolate repartido. El problema agrega, a la situación clásica de reparto, el empleo de números racionales considerados en el contexto propuesto.

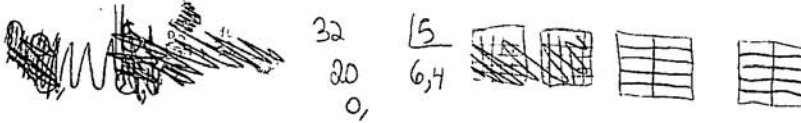
Ejemplo de respuesta correcta

Esta resolución muestra cómo el alumno vincula ambas representaciones (la decimal y la fraccionaria), y para esto se ayuda con una representación de los chocolates.

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \quad | \quad 5 \\ 2, \quad \quad 6 \end{array}$$

Si repartió todo el chocolate, ¿cuánto le dio a cada amigo?



Handwritten student work showing a crossed-out calculation, a new calculation, and drawings of chocolate bars.

$$\begin{array}{r} 32 \quad | \quad 5 \\ 20 \quad \quad 6,4 \\ 0, \end{array}$$

Rta= A cada amigo le dió 6 chocolates, y de los 2 que sobraron los dividí en 10 partes a 1/10 y les dió 4 partes a cada amigo.

Ejemplo

Código de ítem: MAT16

Para obtener un tono de verde particular, en las instrucciones de la pinturería se indica lo siguiente: mezclar 3 tarros de pintura blanca por cada 4 tarros de pintura verde. ¿Cuánta pintura blanca es necesaria para mezclar con 1 tarro de pintura verde?

En este problema es posible que los alumnos efectúen la división entre 3 y 4 para determinar la cantidad de pintura necesaria para 1 tarro de pintura verde e interpreten el resultado de la cuenta en términos de la expresión racional equivalente, tal como muestra el ejemplo.

Ejemplo de respuesta correcta

Para obtener un tono de verde particular, en las instrucciones de la pinturería se indica lo siguiente: mezclar 3 tarros de pintura blanca por cada 4 tarros de pintura verde. ¿Cuánta pintura blanca es necesaria para mezclar con 1 tarro de pintura verde?

$$\begin{array}{r} 3/4 \\ 30,75 \\ 20 \\ 0, \end{array}$$

Necesito $\frac{3}{4}$ de pintura blanca.

ALUMNOS QUE SE ENCUENTRAN POR FUERA DE LOS GRUPOS DESCRIPTOS

Por otro lado, el 76% de los alumnos puede resolver algunos ítemes aislados de la prueba y, en ese sentido, no forman propiamente un grupo con características homogéneas; es decir, no es posible caracterizarlos según el criterio utilizado para los grupos 1, 2 y 3. Por ello, con el fin de poder brindar información relevante sobre estos alumnos, se seleccionaron algunos ítemes que se presentan en la siguiente tabla y que permiten observar qué tipo de tareas realizaron y el porcentaje de respuestas correctas a cada una de ellas.

Característica del ítem	Porcentaje de respuestas correctas
Reconocer los elementos de una división en el contexto del problema (MAT06)	64%
Completar tablas de proporcionalidad directa poniendo en relación el contexto particular, las relaciones de proporcionalidad y las operaciones entre números naturales (MAT02)	52%
Resolver una situación de proporcionalidad directa donde la constante es un número. natural (MAT09)	36%

EL CASO ESPECIAL DE LOS BLOQUES DE GEOMETRÍA Y MEDIDA

Como se ha señalado, los contenidos referidos a los bloques de Geometría y Medida tienen una participación menor en la prueba. En consecuencia, se informa cada uno de ellos por medio de algunos ejemplos de ítemes, describiendo las tareas que los alumnos debieron realizar en relación con ellos y presentando el porcentaje de respuestas correctas correspondiente en cada caso.

Bloque de Geometría

La aplicación de la propiedad referida a la relación que guarda, en un triángulo, la longitud de cada lado con la suma de las longitudes de los otros dos lados, suele ser un punto de introducción en los últimos años del ciclo al estudio de los triángulos. Para abordar este concepto, en la prueba se presentó a los alumnos el siguiente problema.

Ejemplo

Código de ítem: MAT26

Señalá, en cada caso, si existen o no triángulos con las medidas indicadas.

	Medida lado 1	Medida lado 2	Medida lado 3	Sí existe	No existe
a)	4 cm.	7 cm.	5 cm.		
b)	2 cm.	5 cm.	3 cm.		
c)	9 cm.	7 cm.	5 cm.		

Este problema, resuelto correctamente por el 44% de los alumnos, presenta como dificultad el caso límite (b) en el que un lado es igual a la suma de los otros dos. Aun desconociendo la propiedad, los alumnos pueden disponer, si las prácticas de aula lo incentivan, de la estrategia de intentar construirlos y completar la tabla según sus posibilidades.

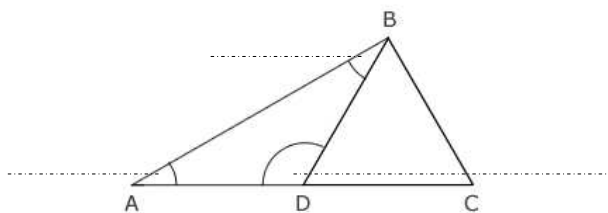
En relación con los triángulos, su clasificación y la propiedad de la suma de los ángulos interiores son contenidos centrales en la enseñanza. Acorde con ello se presentó el siguiente problema:

Ejemplo

Código de ítem: MAT27

En esta figura el triángulo BCD es equilátero y el ABD es isósceles. Averiguá sin usar el transportador la medida de cada uno de los ángulos interiores del triángulo ABD

Dibujo sin escala

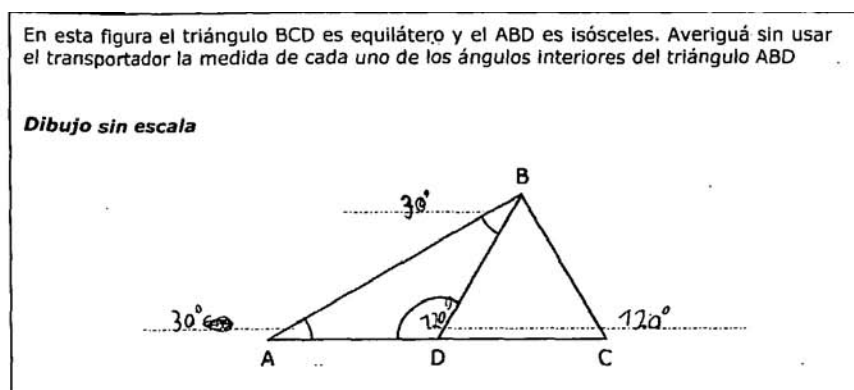


En este problema, resuelto correctamente por el 15% de los alumnos, se deben hallar las medidas de los ángulos interiores del triángulo ABD a partir de la información que está implícita en los triángulos BDC y ABD.

Para resolverlo, deben conocer que los ángulos interiores del triángulo equilátero miden 60° , que el ángulo obtuso del triángulo isósceles es suplementario de un ángulo interior del equilátero y por tanto mide

120° y, finalmente, que como los dos ángulos agudos de este triángulo isósceles tienen la misma medida y deben sumar 60°, cada uno mide 30°. Es posible que muchas de estas propiedades sean conocidas por los alumnos, pero no explicitadas en un argumento, como muestra la siguiente resolución.

Ejemplo de respuesta correcta



Respecto de las construcciones y las propiedades de las figuras que se ponen en juego en ellas se presenta, a modo de ejemplo, el siguiente problema.

Ejemplo

Código de ítem: MAT24

Usando regla y compás, construí un paralelogramo cuyos lados midan 7 cm y 4 cm.

Este problema fue resuelto correctamente por el 28% de los alumnos. Para su concreción es necesario que manejen la definición de paralelogramo como un cuadrilátero en el que los lados opuestos deben ser paralelos. La construcción con regla y compás requiere, también, de una planificación respecto a los pasos por realizar. Además, los alumnos deben estar familiarizados con los instrumentos y lo que cada uno de ellos le permite realizar. En este caso, la regla sirve para trazar los segmentos y tomar sus medidas, y el compás, para marcar todos los puntos que distan una medida determinada de otro punto.

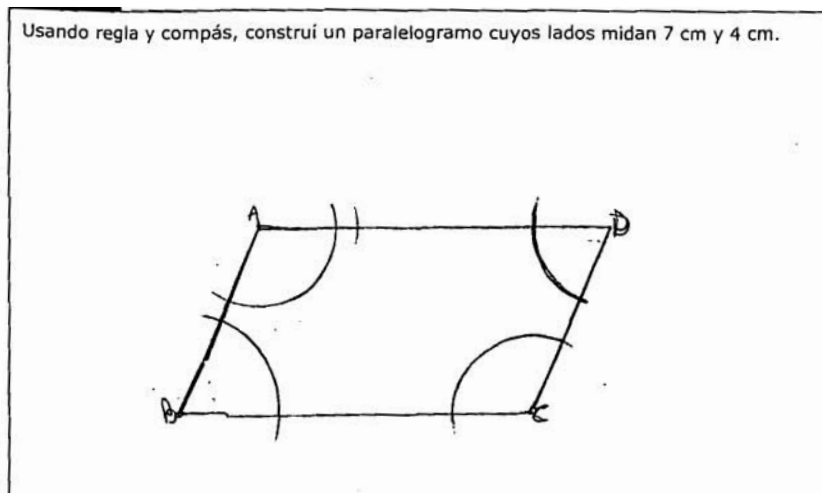
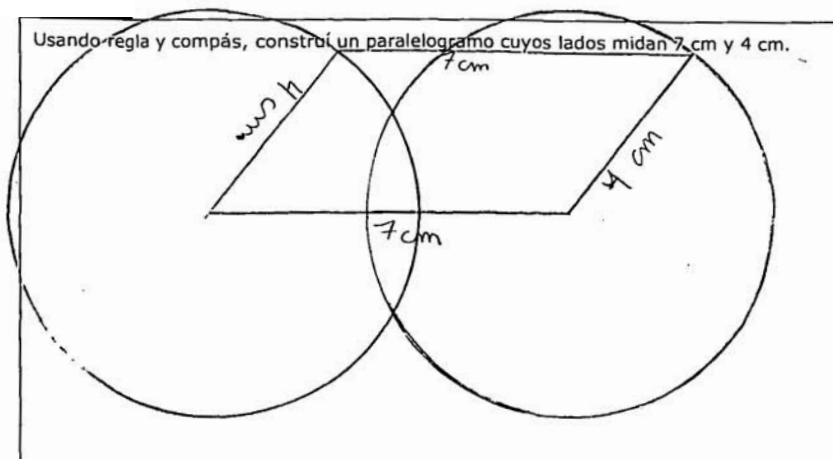
La construcción propuesta no es única, dado que no se ofrece como dato, por ejemplo, la amplitud de ningún ángulo. Este es un punto importante que presenta el problema: algunas construcciones son únicas, algunas tienen una cantidad finita de posibilidades y otras, como en este caso, infinitas posibilidades de construcción.

Los alumnos que resuelven bien el problema tienen en cuenta el trazado del lado de 7 cm, trazan dos paralelas en los extremos y con la medida 4 cm marcan el punto que se encuentra en esas paralelas a 4 cm de los extremos del segmento, y así construyen el otro segmento. Al trazar las paralelas, no parece que hayan notado que había más construcciones posibles.

Se han tomado como correctas las construcciones que muestran el conocimiento de la definición de paralelogramo, aunque no hayan usado el compás en el proceso.

Ejemplos de respuestas correctas

A continuación se muestran dos resoluciones correctas, una en la que el alumno utiliza el compás para marcar el segmento de 4 cm, y otra, en la que solo usa la regla y el compás le sirve únicamente para marcar los ángulos, es decir, no lo utiliza en la construcción.




Bloque de Medida

A continuación se presentan ejemplos de ítems que involucran las relaciones entre múltiplos y submúltiplos del metro.

Ejemplos

Código de ítem: MAT29

Medí la tira con la regla:



a) ¿Cuál es la medida de la tira expresada en milímetros?

b) ¿Cuál es la medida de la tira expresada en metros?

En el trabajo con unidades de medida, es importante la comparación entre medidas expresadas en diversas unidades y formas.

En este problema, resuelto correctamente por el 50% de los alumnos, se esperaba que tomaran la medida de la tira (previamente se les había entregado una regla graduada) y la expresaran en dos unidades distintas: una de mayor orden y la otra de menor orden. Según la forma de abordaje, en este problema vuelven a aparecer las relaciones de proporcionalidad (si $1\text{ cm} = 10\text{ mm}$, entonces $5\text{ cm} = 50\text{ mm}$). En las respuestas incorrectas, además, en muchos casos se registraron dificultades para escribir las unidades de medida y sus abreviaturas (ml, milis).

Código de ítem: MAT30

Las siguientes son las alturas de Hernán y sus amigos. Francisco: 143 cm; Julián: 1 m 39 cm; Cecilia: 15 dm; Hernán: 1 m 4 dm. ¿Quién es el más bajo de todos?

Este problema, resuelto correctamente por el 31% de los alumnos, presenta la necesidad de comparar medidas que no están expresadas en las mismas unidades y tampoco en la misma forma. Se espera que los alumnos utilicen una medida y expresen todas las alturas en la misma unidad para poder compararlas.

Ejemplos de respuestas correctas

Por la estrategia utilizada, en esta resolución el alumno debió además ordenar los números decimales.

Las siguientes son las alturas de Hernán y sus amigos. Francisco: 143 cm; Julián: 1 m 39 cm; Cecilia: 15 dm; Hernán: 1 m 4 dm. ¿Quién es el más bajo de todos?

1,39 1,50 1,40

El más bajo de todos es Julián

En cambio, en este caso, el alumno sólo tuvo que comparar los centímetros al escribir todas las alturas en metros y centímetros:

Las siguientes son las alturas de Hernán y sus amigos. Francisco: 143 cm; Julián: 1 m 39 cm; Cecilia: 15 dm; Hernán: 1 m 4 dm. ¿Quién es el más bajo de todos?

El más bajo es Julián

Francisco
143 cm = 1 m 43 cm

Cecilia
15 dm = 1 m 50 cm

Hernán
1 m 4 dm = 1 m 40 cm

Julián
1 m 39 cm

También se propusieron problemas donde la medida se vincula con la proporcionalidad directa.

Ejemplo

Código de ítem: MAT31

Un sobrecito de azúcar pesa 2 g.
¿Cuántos sobrecitos se necesitan para reunir 2 kg. de azúcar?

Este problema, que el 21% de los alumnos respondió correctamente, puede ser resuelto de diversas maneras, pero de una u otra forma implica conocer la relación $1 \text{ kg} = 1.000 \text{ g}$.

Ejemplo de respuesta correcta

La siguiente resolución de un alumno muestra cómo es manejada implícitamente la mencionada relación, al plantear, como resultado esperado de la cuenta de multiplicar que realiza, "2000" (que sería el equivalente a 2 kg de azúcar), pero aclarando que la respuesta son 1.000 sobrecitos.

Un sobrecito de azúcar pesa 2 g.
¿Cuántos sobrecitos se necesitan para reunir 2 kg. de azúcar?

$$\begin{array}{r} 1.000 \\ \times \quad 2 \\ \hline 2000 \end{array}$$

RA: Se necesitan 1.000 sobrecitos

¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?

El siguiente apartado tiene el propósito de brindar, por un lado, posibles explicaciones acerca de los desaciertos más frecuentes ocurridos en las pruebas de Matemática; por otro, sugerir una serie de propuestas didácticas vinculadas con los temas que mayor dificultad han presentado en la prueba en función de los resultados analizados.

Para tal fin, se seleccionó un conjunto de respuestas de alumnos, tanto correctas como incorrectas, a diferentes ítems de las pruebas y se realizó un análisis acerca de lo que se puso de manifiesto en sus resoluciones. Dicho análisis permitió una aproximación a las estrategias matemáticas de las cuales disponen los alumnos y a cómo manejan la información necesaria para la resolución de los problemas planteados.

Es importante reflexionar en torno al error, ya que éste indica diferentes grados de conceptualización que merecen ser discutidos; además, esto permite pensar en las posibles intervenciones pedagógicas que propician mejores aprendizajes en el aula. En diferentes oportunidades, la elección del problema y sus variables didácticas tienen la intención de que afloren las preconcepciones erróneas que permitirán construir los conocimientos desde el análisis y no de la repetición.

En este apartado no se presentan las problemáticas didácticas que se identificaron organizadas en función de los bloques de contenido sino

en función de ciertos campos conceptuales importantes del nivel: la proporcionalidad, la división, las construcciones y el uso de propiedades geométricas y la medida. Dicha organización responde a que puede ser más enriquecedor repensar estos contenidos a través de diferentes significados, y además analizar cómo es posible retomar el concepto en otros contextos, poniendo en juego otros saberes asociados.

PROPORCIONALIDAD

Uno de los temas del currículum que puede abordarse en diferentes campos numéricos y a partir del trabajo con diferentes contextos es la proporcionalidad directa. Diversas situaciones, que van desde hechos de la vida cotidiana hasta determinados fenómenos físicos, son factibles de problematizarse a través de un modelo que vincula magnitudes que varían uniformemente.

Por ello cabe destacar que el aprendizaje de este concepto inmerso en el campo multiplicativo involucra muchos otros que se van construyendo solidariamente con el de proporcionalidad. En consecuencia, es necesario pensar una enseñanza que considere estos aspectos, proponga sucesivas aproximaciones al concepto de proporcionalidad a lo largo de toda la escolaridad y tenga en cuenta esta amplia gama de matices para dotar de un sentido al aprendizaje que vaya más allá de las técnicas de resolución de los problemas que involucra.

A continuación comentaremos algunas ideas que poseen los alumnos en torno a la noción de la proporcionalidad, a partir del análisis de sus diversas respuestas frente a algunos de los problemas planteados en la evaluación. Estas ideas, a veces correctas, otras equivocadas, permiten identificar cuestiones claves para trabajar didácticamente con miras a producir mejoras en la construcción del conocimiento de esta noción.

Código de ítem: MAT02

En una fábrica se colocan los tornillos en bolsitas todas de igual cantidad. Completá esta tabla donde se relacionan la cantidad de tornillos y la de bolsitas.

Cantidad de bolsitas	2	3	8	9	11	16	
Cantidad de tornillos			120	135			270

Como ya se mencionó, para resolver este problema de proporcionalidad directa, los alumnos pueden o no recurrir al cálculo de la constante de proporcionalidad.

Es importante considerar una amplia gama de formas de resolver este tipo de problemas y no circunscribirlo al cálculo de la constante de

proporcionalidad. La respuesta que se analiza a continuación ilustra las limitaciones que poseen los alumnos cuando tienen disponible como único recurso la determinación de la constante y el trabajo con productos y divisiones en torno a la misma. En este caso, el alumno no es capaz de resolver la cuenta de dividir y no pareciera tener otra estrategia posible para determinar la cantidad de bolsitas para 270 tornillos.

En una fábrica se colocan los tornillos en bolsitas todas de igual cantidad. Completá esta tabla donde se relacionan la cantidad de tornillos y la de bolsitas.

Cantidad de bolsitas	2	3	8	9	11	16	
Cantidad de tornillos	30	45	120	135	165	240	270

Handwritten work includes several multiplication and division problems:

- $\frac{15}{x2} = 30$
- $\frac{15}{x3} = 45$
- $\frac{15}{x11} = 165$
- $\frac{15}{x16} = 240$
- $\frac{270}{12} = 22.5$
- $\frac{270}{11} = 24.54$
- $\frac{15}{x11} = 165$
- $\frac{15}{x16} = 240$

Una de las estrategias que predomina en las producciones de los alumnos para resolver problemas que involucran la proporcionalidad ha sido la aplicación de la denominada “regla de tres”. Pero, por otra parte, el mero uso de la misma sin otro tipo de mediación o recurso puede transformarse en una aplicación mecánica y algorítmica sin sentido ni reflexión, que incluso no habilita a los alumnos a tener control sobre los resultados obtenidos, como puede verse en la siguiente respuesta incorrecta, donde el alumno no logra anticipar que no es posible que, si de 2 a 3 bolsitas hay 14 tornillos más, de 8 a 9 bolsitas haya 15 tornillos de diferencia, y de 9 a 11, que son dos bolsitas, haya 119 tornillos.

En una fábrica se colocan los tornillos en bolsitas todas de igual cantidad. Completá esta tabla donde se relacionan la cantidad de tornillos y la de bolsitas.

Cantidad de bolsitas	2	3	8	9	11	16	
Cantidad de tornillos	3	17	120	135	254		270

Handwritten work shows the student's attempt to solve the problem using the rule of three:

- $8b = 120 + 9b = 135 \Rightarrow X = \frac{11 \times 135}{9}$
- $3b = X = \frac{3 \times 120}{8} = 17$
- $2b = X = \frac{2 \times 120}{8} = 30$

Other calculations include:

- $\frac{110}{v3} = 360$
- $\frac{56}{17} = \frac{120}{v2} = \frac{120}{oc/3}$
- $\frac{110}{v3} = 360$
- $\frac{56}{17} = \frac{120}{v2} = \frac{120}{oc/3}$

La falta de reflexión sobre la aplicación de una técnica o algoritmo también determina dificultades con el algoritmo de la división. En el mismo ejemplo anterior hay errores en la resolución de la cuenta de dividir que no crean ningún conflicto: al dividir 360 por 8 le da 17; esta sería la cantidad de tornillos en tres bolsas. Es decir, en la misma resolución se generan contradicciones que no le dan aviso al alumno de que está cometiendo algún error, por la falta de reflexión y control sobre sus producciones. En general se encuentra que las diferentes cuentas no son analizadas en cuanto a su coherencia.

Otros sentidos de la proporcionalidad se ponen en juego en la resolución de los siguientes problemas propuestos en la evaluación:

Código de ítem: MAT16

Para obtener un tono de verde particular, en las instrucciones de la pinturería se indica lo siguiente: mezclar 3 tarros de pintura blanca por cada 4 tarros de pintura verde. ¿Cuánta pintura blanca es necesaria para mezclar con 1 tarro de pintura verde?

En este caso, el manejo de la proporcionalidad se cruza con el dominio del campo numérico de los racionales. Una vez más la estrategia de la regla de tres puede ser una vía de resolución disponible para los alumnos, pero que evidencia las limitaciones de la aplicación de una técnica vacía de contenido por no estar anclada en un sentido construido previamente que le dé razón de ser. Esta producción inconclusa muestra cómo es posible hacer todo el planteo de la regla, pero no saber “cómo” usarla para resolver el problema. La forma de dar los datos en el problema condiciona el planteo de la regla y, por consiguiente, las multiplicaciones y divisiones que hay que efectuar.

Para obtener un tono de verde particular, en las instrucciones de la pinturería se indica lo siguiente: mezclar 3 tarros de pintura blanca por cada 4 tarros de pintura verde. ¿Cuánta pintura blanca es necesaria para mezclar con 1 tarro de pintura verde?

3 tarros ~~blanca~~ ^{blanca} ————— 4 tarros Verdes
 x tarros ~~blanca~~ ^{blanca} ————— 1 tarro Verde = $x = \frac{4 \times 1}{3} =$

Hay contextos fértiles para enmarcar y dotar de sentido el trabajo con magnitudes proporcionales. En este caso, la mezcla de pinturas permite apoyar las nociones de proporción y equivalencia en el mantenimiento de la tonalidad.

No alcanza con considerar que si se necesita menos pintura de un color, se necesitará menos de la otra, sino poder disponer de elementos para calcular con precisión la cantidad necesaria.

Es frecuente que a la proporcionalidad se le atribuyan propiedades características de un comportamiento aditivo, como muestra esta respuesta incorrecta que considera que, si se quita 1 litro de pintura de un color, debe quitarse también 1 litro de la otra. Este problema da la posibilidad de relacionar la misma tonalidad con fracciones equivalentes.

Para obtener un tono de verde particular, en las instrucciones de la pinturería se indica lo siguiente: mezclar 3 tarros de pintura blanca por cada 4 tarros de pintura verde. ¿Cuánta pintura blanca es necesaria para mezclar con 1 tarro de pintura verde?

3 Tarros P/ blanca = 4 Tarros P/ Verde

2 Tarros P/ blanca = 3 Tarros P/ Verde

1 Tarro P/ blanco = 2 Tarros P/ Verde

Rta.: Con 1 Tarro de Pintura Verde ~~blanca~~ se mezcla 2 Tarros de pintura blanca.

Otro marco posible para el abordaje de la proporcionalidad puede ser el trabajo con múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida:

Código de ítem: MAT31

Un sobrecito de azúcar pesa 2 g.
¿Cuántos sobrecitos se necesitan para reunir 2 kg. de azúcar?

Para resolver correctamente este ítem, es necesario conocer la relación entre los múltiplos de las unidades de peso. Tal como muestra esta resolución incompleta, el 2 en un caso representa gramos y en otro, kilogramos; pero, como no se maneja la relación de equivalencia, no parece que se pueda concluir nada respecto de la cantidad de sobrecitos necesarios.

Un sobrecito de azúcar pesa 2 g.
¿Cuántos sobrecitos se necesitan para reunir 2 kg. de azúcar? 4

2 g. —————> 1 sobrecito

2 kg. —————> $x = \frac{2 \times 1}{2} =$

Si bien aquí parece imprescindible conocer que 1 kg equivale a 1.000 gramos para resolver el ejercicio, algunos resultados demuestran que los alumnos pueden recordar memorísticamente esta relación, pero no comprender cabalmente el sentido de la misma. Es habitual que en clase se diga que para pasar de unidades de peso (y también de longitud) hay que ir de 10 en 10, pero que no se reflexione sobre esta afirmación en el marco de la proporcionalidad.

La siguiente resolución incorrecta evidencia cómo dicha relación de equivalencia es un conocimiento que está disponible pero no es utilizado en el momento de obtener la respuesta de la cuenta de dividir.

Un sobrecito de azúcar pesa 2 g.
 ¿Cuántos sobrecitos se necesitan para reunir 2 kg. de azúcar?

1 kg \rightarrow 1.000 g
 2 kg \rightarrow $x = \frac{2 \times 1000}{1} = 2000$ g.

$$\begin{array}{r} 2.000 \overline{) 2} \\ 0000 \underline{200} \end{array}$$

Rta. Se necesitan 1000 sobrecitos para reunir 2 kg de azúcar

Algunas sugerencias didácticas

Hasta aquí se ha tratado de dar cuenta de la complejidad que encierra el concepto de proporcionalidad, a partir de una muestra de las diferentes cuestiones que hay que considerar al momento de desplegar la enseñanza en torno a esta noción:

- La posibilidad de apelar al cálculo de la constante de proporcionalidad así como el recurrir a otros procedimientos basados en propiedades escalares de la proporcionalidad.
- Los diferentes tipos de números que pueden ponerse en juego: (naturales, enteros, racionales).
- La naturaleza de las magnitudes que intervienen (longitud, peso).⁴⁹
- La conceptualización acerca de la medida.
- La variedad de contextos de utilización de estos conceptos.

Un concepto de tal densidad implica pensar una enseñanza que contemple todas y cada una de estas cuestiones.

49

Por tratarse de Segundo Ciclo, sólo nos referimos a las magnitudes longitud y peso, que son las que se espera que hayan sido trabajadas. Cabe destacar que el trabajo con el concepto de *proporcionalidad* no concluye en esta instancia sino que se retoma en el Nivel Medio; se deben incluir otras magnitudes posibles de ser asociadas a comportamientos proporcionales, como área, volumen, peso específico, velocidad, etcétera.

DIVISIÓN

La división es uno de los conceptos que se trabajan en este ciclo, probablemente el que con más frecuencia está circunscrito a un trabajo mecánico. Al hablar de división. Pareciera que sólo se hace referencia al algoritmo que permite resolver cuentas y no a los diferentes problemas que la operación resuelve.

Aquí se presenta una serie de problemas alrededor de la cuenta de dividir que fueron considerados en la evaluación, y que ponen de manifiesto para qué cuestiones la división es útil, además de qué información da cada uno de los componentes de la cuenta.

Código de ítem: MAT06

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \quad | \quad 5 \\ 2 \quad / \quad 6 \end{array}$$

¿Cuántos chocolates tenía Juan y entre cuántos amigos los repartió?

Como ya se expuso, este ítem trata de atrapar mucho más que la resolución de un problema de reparto. Se trata de clasificar qué clase de preguntas se resuelven con esa cuenta y, en cada situación, qué indica cada número que la compone.

El contexto es familiar (el reparto de chocolates entre amigos) pero se trata de una problemática intramatemática, ya que pone en juego las relaciones entre los números que componen la cuenta de dividir. El contexto sirve para situar a los alumnos en lo cotidiano de sus prácticas.

En este caso se trata de vincular el divisor con la cantidad de amigos que recibirán el reparto y 32, que es el total de los chocolates a repartir.

La misma cuenta podría servir para contestar otras preguntas, como se verá más adelante; por ejemplo, cuántos chocolates enteros le dio a cada amigo y cuántos chocolates le sobraron.

A partir de aquí se verán algunas ideas que tienen los alumnos y que se evidencian en sus respuestas. Se reflexionará sobre algunas de ellas para analizar qué intervenciones o actividades en el aula permitirían aprovechar este contenido.

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \overline{) 5} \\ \underline{2} \\ 6 \end{array}$$

¿Cuántos chocolates tenía Juan y entre cuántos amigos los repartió?

tenia 2 amigos y 6 chocolates

Este ejemplo de respuesta incorrecta pone de manifiesto una práctica escolar habitual: siempre que se divide, la información está en el cociente y el resto, que son los números que se obtienen al hacer la cuenta. Aquí se evidencia que la repetición de un algoritmo sin tener que reflexionar sobre lo que se obtiene, o las diferentes respuestas ante la misma cuenta, llevan a contestar algo que no tiene sentido.

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \overline{) 5} \\ \underline{20} \\ 6,4 \end{array}$$

¿Cuántos chocolates tenía Juan y entre cuántos amigos los repartió?

~~Juan tiene 5 chocolates~~

Juan tiene 5 chocolates y los repartio en 6,4 . sobra 2.

Esta resolución incorrecta muestra que, a pesar de que se ve la posibilidad de dividir, incluso con decimales, no se logra ninguna reflexión de por qué se continúa la división ni qué significan los valores encontrados. Se confunde el divisor con la cantidad de chocolates y no se deja de lado el cociente: parece que debería ser parte de la respuesta, y aunque se reparte todo el chocolate, se vuelve a considerar el resto en la respuesta.

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 6 \overline{) 2} \\ \underline{3} \\ 7 \end{array} \rightarrow \begin{array}{r} 32 \overline{) 5} \\ \underline{2} \\ 6 \end{array}$$

¿Cuántos chocolates tenía Juan y entre cuántos amigos los repartió?

3 chocolates para cada uno

Aquí nuevamente se ensaya una respuesta con los números que se obtienen en la división. Seguramente el contexto de reparto induce a dividir, y con eso, a responder algo que no tiene sentido con la propuesta original.

Es posible notar que todas estas producciones están atravesadas por una práctica escolar basada en problemas tipo, donde falta la reflexión sobre lo obtenido y sobre la diversidad de situaciones que, aunque puedan resolverse con la misma cuenta, informan cuestiones diferentes.

A continuación, otro ítem que involucra la misma cuenta pero que solicita obtener datos diferentes del anterior:

Código de ítem: MAT11

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \quad | \quad 5 \\ 2 \quad / \quad 6 \end{array}$$

Si repartió todo el chocolate, ¿cuánto le dio a cada amigo?

Ahora sí se plantea la necesidad de determinar cuánto recibe cada amigo. Aquí se afirma que se reparte todo el chocolate, lo que implica seguir repartiendo los 2 que sobran. Esto pone en juego seguir la división e interpretar el 6,4 del cociente como 6 chocolates y $\frac{4}{10}$, o analizar el reparto de los 2 chocolates restantes utilizando algún método gráfico.

Es interesante notar cómo la misma cuenta permite diferentes preguntas que ponen en juego nuevos conocimientos. En este caso, el reparto equitativo y las fracciones.

A continuación se verán algunas producciones en donde se puede identificar las dificultades que propone este problema:

Juan tenía una cantidad de chocolates que quería repartir en partes iguales entre sus amigos sin que sobrara nada; para eso, escribió la siguiente cuenta:

$$\begin{array}{r} 32 \quad | \quad 5 \\ 2 \quad / \quad 6 \end{array}$$

Si repartió todo el chocolate, ¿cuánto le dio a cada amigo?

Le dio 6 a cada amigo y 2 se quedó el.

Código de ítem: MAT08

Para reparar el patio de la escuela se necesitan 427 cerámicas. En el comercio se venden en cajas de 35. ¿Cuántas cajas se deben comprar, para realizar el arreglo?

Aquí la cuenta de dividir tiene otro sentido ya que, al venderse las cajas cerradas, el resto indica que debe comprarse una caja más.

Cualquier respuesta que haga referencia al resto, con la cuenta correctamente resuelta es correcta. También es correcto cualquier procedimiento, aunque no utilice la cuenta de dividir: por ejemplo, sumas sucesivas o multiplicaciones, siempre que se tenga en consideración la caja extra o las baldosas que faltarían.

Otra forma de resolución aparece en el siguiente ejemplo de respuesta incorrecta:

Para reparar el patio de la escuela se necesitan 427 cerámicas. En el comercio se venden en cajas de 35. ¿Cuántas cajas se deben comprar, para realizar el arreglo?

$$\begin{array}{r} 427 \overline{) 35} \\ \underline{27} \\ 27 \\ \underline{3} \\ 3 \end{array}$$

Respuesta: se necesitan 88 cajas de cerámica para reparar el piso de el patio de la escuela

Se observa una forma particular de realizar el algoritmo de la división, ya que divide el 42 por 5, le da 8 y sobran 2; y luego divide el 27 por 3, le da 8 y sobran 3. Más allá del error en el uso del algoritmo es evidente una falta de reflexión sobre los resultados obtenidos, ya que 88 cajas de 35 cerámicas da aproximadamente $35 \times 2 = 70$, $70 \times 40 = 2.800$, y aún faltan 8 cajas, lo que implica muchas más cerámicas que las necesarias. Además, no tiene en consideración las 3 cerámicas que, según su cálculo, le faltarían.

En los ejemplos de respuestas incorrectas que se muestran a continuación, se reconoce la división como la operación que permitiría encontrar la respuesta; sin embargo, no hay un retorno al problema para indicarla. La respuesta es que se necesitan 12,2 cajas, lo que no tiene sentido en el contexto propuesto, o la parte decimal es tomada como el resto, por lo cual la respuesta es “se necesitan 12 cajas y 2 baldosas”.

Para reparar el patio de la escuela se necesitan 427 cerámicas. En el comercio se venden en cajas de 35. ¿Cuántas cajas se deben comprar, para realizar el arreglo?

$$\begin{array}{r} 427 \overline{) 35} \\ \underline{77} \\ 70 \\ \underline{70} \\ 0 \end{array}$$

Se deben comprar 12,2.

Para reparar el patio de la escuela se necesitan 427 cerámicas. En el comercio se venden en cajas de 35. ¿Cuántas cajas se deben comprar, para realizar el arreglo?

$$\begin{array}{r} 427 \overline{) 35} \\ \underline{77} \\ 70 \\ \underline{00} \end{array}$$

debe comprar 12 CAJAS y 2 CERÁMICAS SUeltas

En esta última opción no hay registro de lo que significa la parte decimal en el contexto. Sería $\frac{2}{10}$ de la caja, es decir $\frac{2}{10} \times 35 = 7$ cerámicos más son necesarios.

Por último, el análisis de un nuevo ítem que corresponde a la división.

Código de ítem: MAT03

En la siguiente cuenta faltan el dividendo y el resto. ¿Qué números faltan en la cuenta? Considera que hay varias posibilidades: anótalas todas, indicando el dividendo y el resto en cada caso.

$$\begin{array}{r} \overline{) 4} \\ \end{array}$$

Este es un problema matemático que carece totalmente de contexto, en el que vuelven a ponerse en juego las relaciones entre los componentes de la división: divisor x cociente + resto = dividendo; y además, que el resto debe ser menor que el divisor.

Fueron consideradas correctas las respuestas que tuvieron en cuenta esta relación y responden o todos los dividendos o los pares de dividendo y resto, y parcialmente correctas las que exhibieron una o dos de las 4 respuestas posibles.

En la siguiente cuenta faltan el dividendo y el resto. ¿Qué números faltan en la cuenta? Considerá que hay varias posibilidades: anotalas todas, indicando el dividendo y el resto en cada caso.

$$\begin{array}{r} 8 \overline{) 4} \\ \underline{8} \\ 0 \end{array}$$

R: Faltan el 8 y 0 ~~pero~~ considero que no hay varias posibilidades

En este caso, se muestra una sola respuesta y se afirma que no hay más.

Podría suceder que la condición del resto no sea tenida en cuenta, obteniéndose respuestas que, en realidad, cambian el cociente; así se ve en la resolución incorrecta propuesta a continuación.

En la siguiente cuenta faltan el dividendo y el resto. ¿Qué números faltan en la cuenta? Considerá que hay varias posibilidades: anotalas todas, indicando el dividendo y el resto en cada caso.

$$\begin{array}{r} 20 \overline{) 4} \\ \underline{12} \\ 8 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \overline{) 4} \\ \underline{8} \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13 \overline{) 4} \\ \underline{5} \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 17 \overline{) 4} \\ \underline{9} \\ 0 \end{array}$$

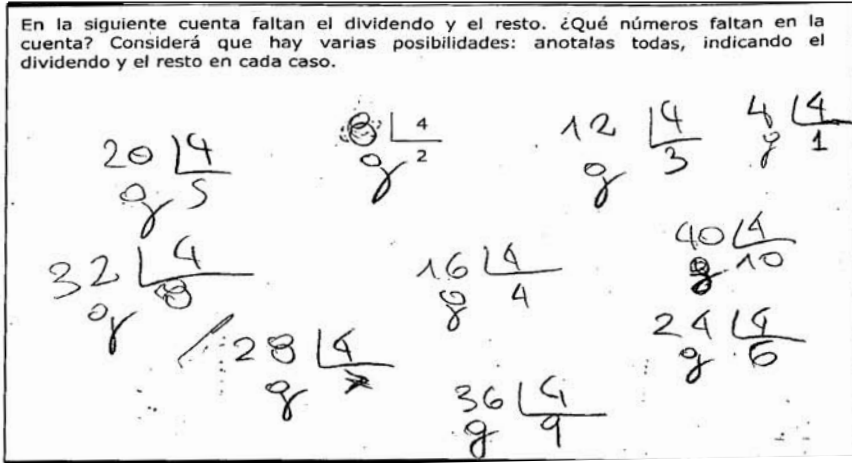
$$\begin{array}{r} 8 \overline{) 4} \\ \underline{8} \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 16 \overline{) 4} \\ \underline{8} \\ 0 \end{array}$$

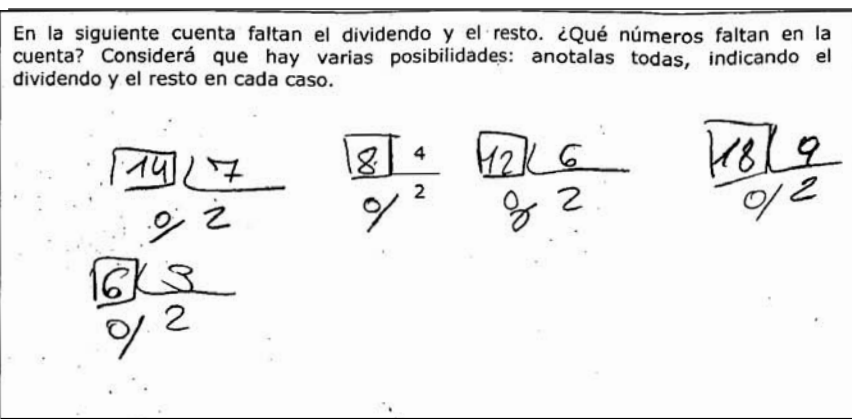
$$\begin{array}{r} 12 \overline{) 4} \\ \underline{8} \\ 0 \end{array}$$

En los ejemplos de respuestas incorrectas que se muestran a continuación no se tiene en cuenta la consigna; en un caso se mantiene el resto 0 y va cambiando el cociente, y en el otro, se mantienen el resto 0 y el cociente. En ninguno de los dos se interpreta la consigna que pide que se mantengan fijos el cociente y el divisor.

En la siguiente cuenta faltan el dividendo y el resto. ¿Qué números faltan en la cuenta? Considera que hay varias posibilidades: anotalas todas, indicando el dividendo y el resto en cada caso.



En la siguiente cuenta faltan el dividendo y el resto. ¿Qué números faltan en la cuenta? Considera que hay varias posibilidades: anotalas todas, indicando el dividendo y el resto en cada caso.



Algunas sugerencias didácticas

Según se detectó, muchas resoluciones están ancladas en lo que usualmente el alumno piensa que debe responder. En determinadas circunstancias y basándose en una práctica de resolución de una serie de problemas “tipo”, es frecuente que en muchos casos no se plantee una reflexión de los números obtenidos en las cuentas realizadas. El alumno resuelve problemas de partir o repartir tradicionales y sabe qué contestar. Sin embargo, ante un problema parecido, pero al que le faltan los datos en el enunciado y hay que buscarlos en la cuenta, no puede relacionar los problemas que resolvió con el método que usó, ni explicar qué cuenta le permitió esa respuesta.

Este análisis entre los problemas y sus resoluciones requiere poner en juego más relaciones que la cuenta que se hace para resolver un problema. Es necesario trabajar una especie de “clasificación” de los problemas que se resolvían con esa cuenta y qué respuestas posibles se podrían obtener para que el alumno la tenga disponible. Lo que se observa en las respuestas analizadas es que este tipo de reflexión no parece encontrarse entre las actividades áulicas a las que los alumnos se enfrentan cotidianamente.

Por ese motivo, en el ítem MAT 06, ante la pregunta de cuántos chocolates tenía y cuántos amigos, se encuentran muchas respuestas que se refieren a otras preguntas, como cuánto recibió cada amigo o cuántos chocolates sobraron, entre otras.

Esto nos permite asegurar que el manejo del algoritmo de la división no garantiza la resolución de una serie de problemas asociados a la división y que forman parte del campo de problemas relacionados que asegura el conocimiento del concepto.

Como ya fue señalado, el trabajo a partir del error permite reflexionar, más allá de la corrección, acerca de dónde está el concepto o el argumento erróneo para poder utilizarlo correctamente.

Las intervenciones docentes a partir de las producciones no correctas permitirán que el alumno pueda analizar su procedimiento. La intervención debería dirigirse en ese camino, no a decir “está mal, corregilo” o “está mal, se hace así”. Hay que tener en cuenta que el alumno no sabe que lo hizo mal y sin una intervención no podrá cambiar su producción. Por ejemplo, en el ítem MAT 03, cuando el alumno sólo encuentra una respuesta, que es dividendo 8 y resto 0, se le podría preguntar si puede encontrar una división con cociente 2 y resto 1. Esto desbloquearía la unicidad que se plantea en la resolución.

Cuando se proponen divisiones que no son correctas, como dividendo 14 y resto 0, invitarlos a comprobar la división.

En cualquiera de los casos, se trata de que el alumno pueda comprender su error para tratar de solucionarlo.

En el ítem MAT 08, se propone otro aspecto de la división que es necesario tener en cuenta, la incidencia del resto en la respuesta.

El resto en una división entera puede querer decir diferentes cosas:

- Si se estaba repartiendo algo, es lo que sobra y no se repartió.
- Si lo que se repartía puede fraccionarse, el resto es lo que hay que particionar para terminar de repartir.
- Si lo que pretendía era ordenar elementos en cajas, automóviles, etc., el resto indica una caja o un automóvil más necesarios para incluir lo que sobra.
- Si se camina desde un número hacia atrás, dando saltos de la misma medida, el resto indica el número más cercano a 0 al que se puede llegar.

Es decir, en muchos problemas el resto tiene un significado que forma parte de entender lo que se está haciendo al concretar una división.

Los problemas que requieren encontrar diferentes componentes de una división, como el MAT 03, ponen a los alumnos en el lugar de generar números con determinadas condiciones. Esta práctica permite abordar actividades de exploración.

A partir de este tipo de problemas es posible proponer diferentes opciones dando cociente y resto; cociente, divisor y resto; dividendo y resto, y así poner en juego la posibilidad de una, ninguna, varias o infinitas soluciones.

Se puede así resignificar las características de la cuenta de dividir y las condiciones de los números que se relacionan en la misma.

“...pensamos que en el trabajo con este tipo de problemas, los alumnos adquieren algunas ideas conceptuales que son herramientas muy propicias para el trabajo algebraico.

“Por otro lado, se considera que la familiaridad que los alumnos tienen con los números naturales constituye un buen punto de apoyo para abordar el tratamiento de lo general que es una de las características de aquello que los alumnos deben comenzar a concebir como parte del trabajo en matemática.”⁵⁰

CONSTRUCCIONES Y USO DE PROPIEDADES GEOMÉTRICAS

Frecuentemente, la geometría en el aula ha sido relegada a la memorización de propiedades o a la repetición de algunos pasos que llevan a la construcción de algunas figuras. Este recorte no permite que los alumnos trabajen sobre la exploración de conjeturas y procedimientos. El trabajo geométrico propone una forma de pensamiento particular; no considerarla en la escuela coarta a los alumnos la posibilidad de desarrollar dichas habilidades.

Las construcciones geométricas proponen un campo fértil para poner en juego la exploración y el uso de los instrumentos geométricos, sus posibilidades y limitaciones, ponen de manifiesto la planificación y la ejecución de los pasos previstos, así como permiten la posibilidad de replantear los pasos si el resultado no es el buscado.

Al respecto, el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de Segundo Ciclo sostiene:

“El trabajo geométrico que se propone en el Segundo Ciclo ha de favorecer que los alumnos aprendan que los conocimientos son un medio para poder establecer afirmaciones sobre los objetos con los que tratan, sin necesidad de apelar a la constatación empírica. Se trata de un proceso largo que incluye la resolución de diferentes tipos de problemas. Enfrentar un problema supone siempre, en algún nivel, la movilización

50

Horacio Itzcovich y Claudia Broitman, “Orientaciones didácticas para la enseñanza de la división en los tres ciclos de la EGB” Documento N° 2 - Año 2001, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal. Dirección de Educación General Básica, Gabinete Pedagógico Curricular - Matemática.

de ciertos conocimientos –ya elaborados o en vías de elaboración– que serán confirmados, reorganizados, reestructurados o cuestionados a través de la resolución. Este proceso supone un juego dialéctico entre anticipación, resolución y validación que no excluye de manera alguna las constataciones empíricas pero que las ubica –siempre– como respuesta a alguna pregunta que los niños se han formulado, a alguna anticipación que han hecho.”⁵¹

G. Arsac⁵² plantea que la práctica geométrica supone ida y vuelta constante entre un texto y un dibujo. En este marco, el trabajo alrededor de las construcciones de figuras puede constituir un medio favorable para la identificación de las relaciones que las caracterizan.

Los problemas de construcción a partir de datos, como los que se presentan a continuación, intentan poner a los alumnos como protagonistas de la construcción y no como reproductores de las instrucciones que da el maestro. Este protagonismo lo incita a reflexionar sobre lo que puede hacer y la implicancia de sus procedimientos en la construcción.

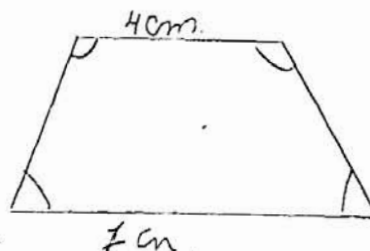
Código de ítem: MAT24

Usando regla y compás, construí un paralelogramo cuyos lados midan 7 cm y 4 cm.

En este problema es necesario conocer la definición de paralelogramo y ponerla en juego para la construcción.

Una de las mayores dificultades se produce por el desconocimiento de la definición, lo que generó construcciones erróneas como las que aparecen seguidamente:

Usando regla y compás, construí un paralelogramo cuyos lados midan 7 cm y 4 cm.

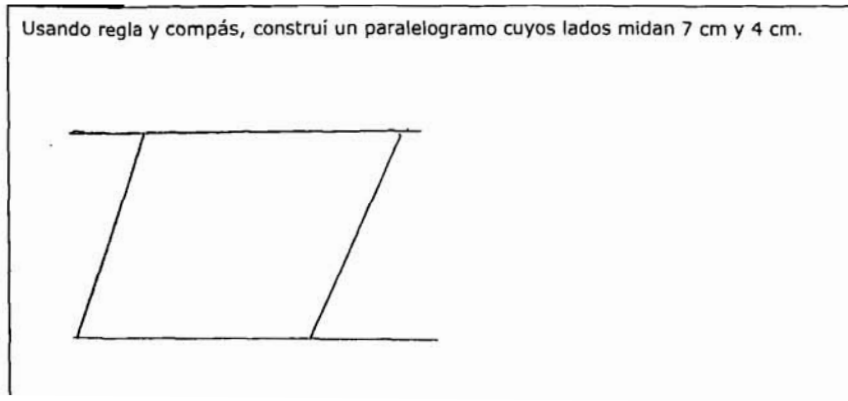


51

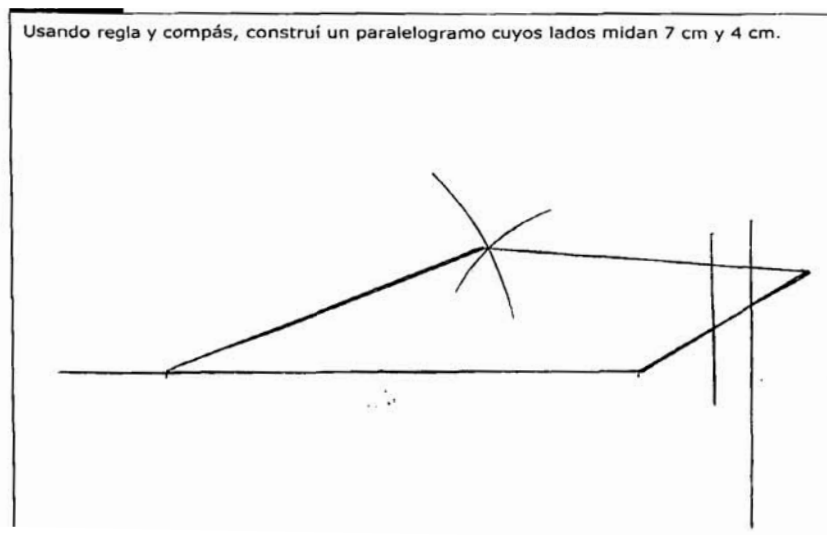
Op. cit., tomo 2, pág. 547.

52

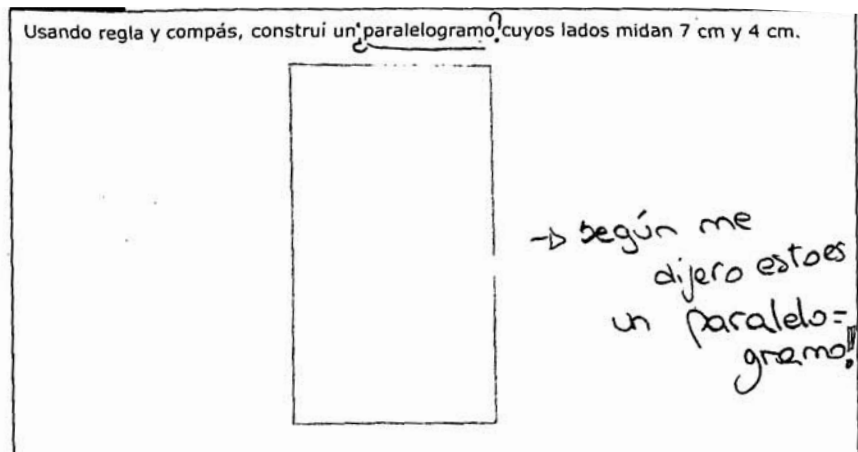
G. Arsac y otros, *Iniciación al pensamiento deductivo*, Lyon, Presses Universitaires, 1992.



Otra de las dificultades que se evidenciaron en distintas resoluciones fue el trazado de rectas paralelas, aunque se tomó como parcialmente correcto el trazado aproximado. Sin embargo, en el siguiente ejemplo de respuesta incorrecta se muestra la imposibilidad de compatibilizar la medida con el paralelismo.

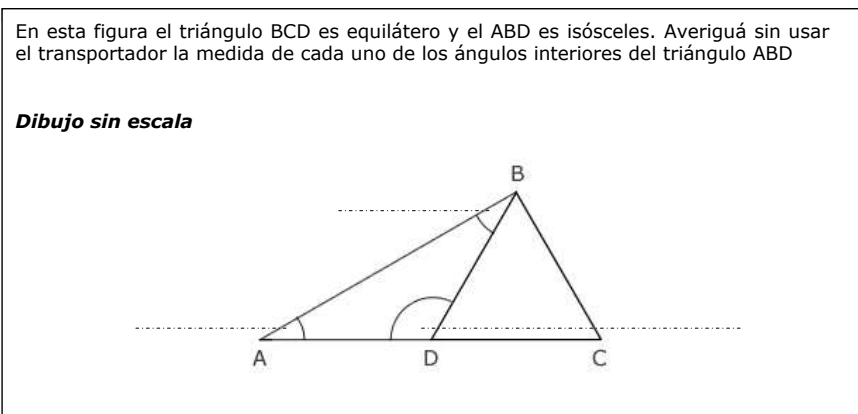


En la siguiente respuesta correcta se puede pensar que el alumno no estaba muy convencido de que un rectángulo sea un paralelogramo; sin embargo, lo es y su respuesta es correcta. Llama la atención esta relación estanca entre las definiciones de los cuadriláteros.



Otra cuestión importante a propiciar en el trabajo geométrico es la resolución de ejercicios usando propiedades. Así aparece en el siguiente ítem de la evaluación, que propone un trabajo de determinar medidas sin medir.

Código de ítem: MAT27



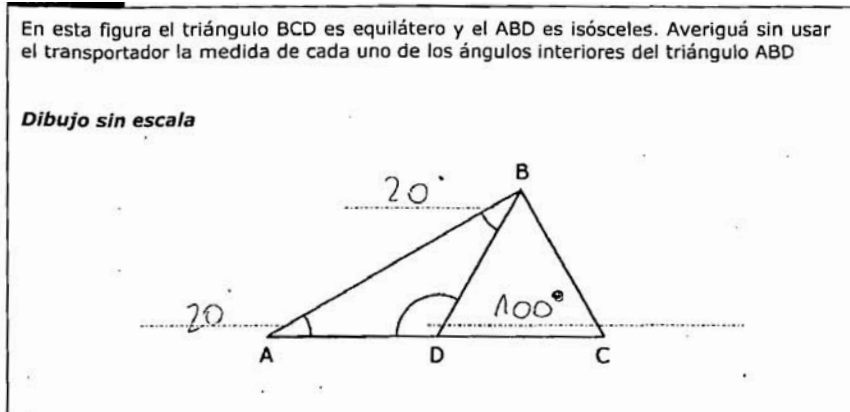
Como ya se dijo, para resolver correctamente este ítem es necesario conocer algunas propiedades vinculadas a los triángulos y sus características fundamentales:

- la suma de los ángulos interiores es igual a dos rectos,
- en un triángulo equilátero todos los ángulos miden lo mismo, es decir, 60° ,
- un triángulo isósceles tiene dos ángulos con igual medida.

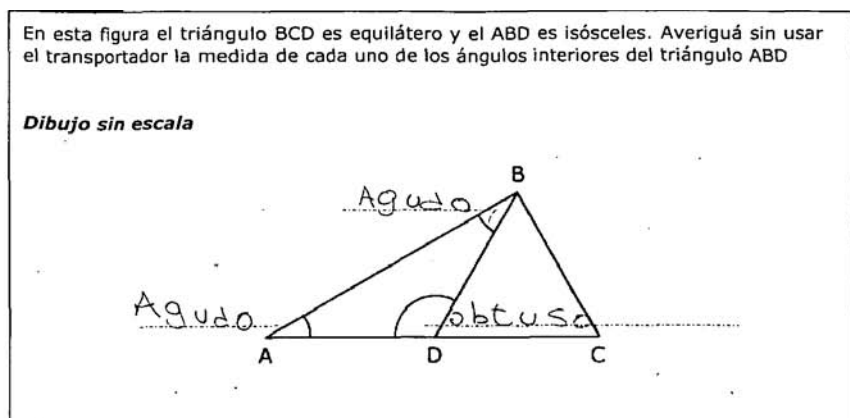
Este conocimiento implica no sólo recordar de memoria estas informaciones como si fueran datos aislados, sino poder articular los datos como propiedades que se deben mantener simultáneamente.

El siguiente ejemplo de respuesta incorrecta muestra que se puede manejar una relación (en este caso que un triángulo isósceles tiene dos ángulos iguales) independientemente de que se verifique la

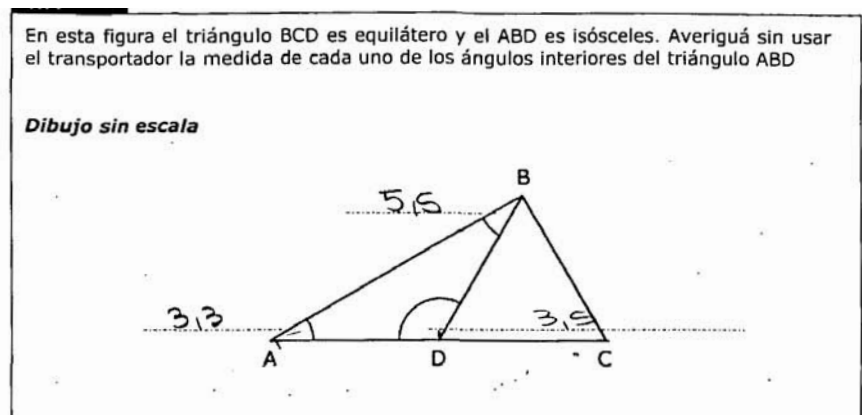
otra (que la suma de los ángulos interiores es igual a dos rectos). Además no tiene en cuenta el dato que pone de relieve el triángulo equilátero.



Algunos de los errores frecuentes que evidencian prácticas más emparentadas con una geometría de clasificaciones y definiciones pueden verse en el siguiente ejemplo de respuesta incorrecta, donde el alumno se limita, tan sólo, a identificar una característica del ángulo en lugar de la medida.



También se observa otro error muy frecuente en Geometría: la identificación del concepto de medida casi exclusivamente con longitudes de lados. El siguiente ejemplo de respuesta incorrecta es una muestra que corrobora lo dicho anteriormente, además de ilustrar varios de los aspectos señalados a lo largo de este documento: los que se refieren a la falta de interpretación y control de los resultados obtenidos en el contexto del problema.



Algunas sugerencias didácticas

Las construcciones trabajadas en forma abierta, es decir, las que permiten la exploración y la puesta en juego de diferentes estrategias, la comprobación de suposiciones y el replanteo de pasos si no se logra el objetivo, evidencian la representación mental del objeto que se quiere construir, la definición que se maneja y lo que debe hacerse para que esas conceptualizaciones se vean reflejadas en la construcción realizada.

Hemos observado que en las resoluciones correctas no se presenta un paralelogramo que no sea la representación general del paralelogramo con el ángulo agudo a la izquierda. Esto podría deberse a que no se ha analizado la multiplicidad de soluciones a partir de una colección de datos.

En este ítem, la cantidad de paralelogramos posibles de construir es infinita. En clase se podría tratar esta particularidad y analizar qué condiciones son necesarias para que la construcción sea única.

También puede variarse el tipo de instrumentos permitidos para realizar la construcción. Estas elecciones de las variables didácticas posibilitan poner en juego diferentes propiedades de las figuras, según las necesidades de la construcción.

Así se genera un trabajo productivo que apela a las propiedades de las figuras en acto y no a la mera repetición.

Las respuestas obtenidas al ítem propuesto permiten asegurar que el estudio memorístico de las definiciones y propiedades no asegura su utilización.

Esto último vuelve a encontrarse en los problemas que se refieren a la aplicación de propiedades de las figuras, cuando se integra el registro verbal con la representación gráfica. Muchas veces se resuelven erróneamente porque se transfieren características propias de los lados a los ángulos o viceversa.

Pasar por la necesidad de cambiar de unas propiedades a otras es lo que garantiza la verdadera integración de los conceptos trabajados.

MEDIDA

La propuesta del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la jurisdicción respecto de este contenido consiste en poner a los alumnos frente a condiciones reales de medición y comparación realizando estimaciones y conjeturas. Esto trasciende los problemas mecánicos de pasaje de unidades que se convierten en un algoritmo al que no pueden recurrir si lo olvidan. Relaciones más cotidianas de comparación permiten a los alumnos tener sus propias referencias y ponerlas en juego en variados problemas.

A continuación se analiza uno de los ítems propuesto en la evaluación que involucra la medida.

Código de ítem: MAT30

Las siguientes son las alturas de Hernán y sus amigos. Francisco: 143 cm; Julián: 1 m 39 cm; Cecilia: 15 dm; Hernán: 1 m 4 dm. ¿Quién es el más bajo de todos?

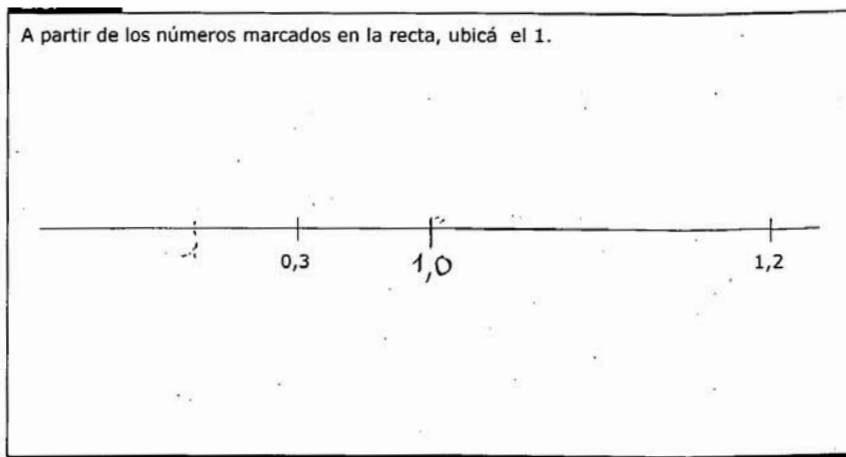
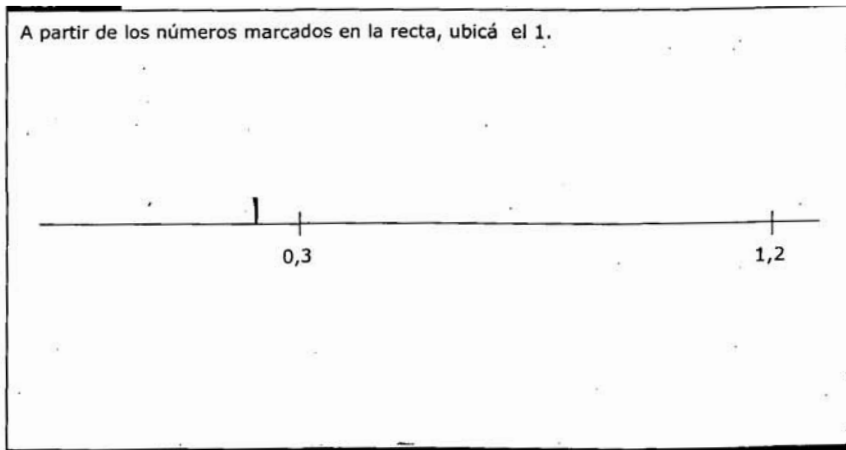
Aquí se presenta un contexto cotidiano y lo que debe tenerse en cuenta es cómo relacionar las unidades. La mayor complejidad la proporcionan los dm, ya que muchas respuestas incorrectas reflejan que los alumnos no lograron relacionarlos con las otras unidades.

En la siguiente resolución incorrecta puede notarse que no hay una coherencia entre como toma los decímetros para cada chico; en el caso de Hernán, $4 \text{ dm} = 0,4 \text{ m}$, y en el caso de Cecilia, $15 \text{ dm} = 0,15 \text{ m}$. Esta misma incoherencia se refleja con los 39 cm escritos como 0,039.

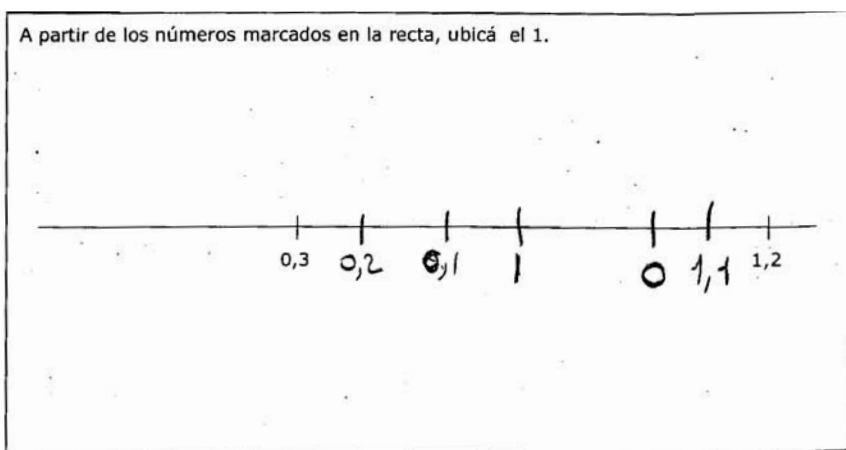
Puede verse, además, que se piensa que los dm son la primera cifra después de la coma, sin importar cuántas unidades se tenga. No se observa un análisis de las propiedades del sistema de numeración que se heredan en la medida. De todas maneras, aun con los errores que hay en el análisis de las unidades, la comparación es correcta y se determina que Cecilia es la más baja.

Las siguientes son las alturas de Hernán y sus amigos. Francisco: 143 cm; Julián: 1 m 39 cm; Cecilia: 15 dm; Hernán: 1 m 4 dm. ¿Quién es el más bajo de todos?

F 1,43 cm
 J 1,039 m
 C 0,15 m Cecilia es el más bajo
 H 1,4 m



Como puede verse en estos ejemplos, no pareciera que los alumnos tengan disponible ningún recurso para controlar la respuesta que producen, y por tanto se limitan a ubicar en la recta los números hasta incluso sin criterio ordinal, tal como aparece en este ejemplo de respuesta incorrecta:



Algunas sugerencias didácticas

Medir es una actividad cotidiana en la que estamos inmersos: distancias entre ciudades, elementos que se compran por su longitud (tornillos, cintas, burletes), alturas de personas y objetos, largos de ropa, etcétera.

Esta cotidianeidad indica la necesidad de trabajar el contenido. Es necesario que al finalizar este ciclo los alumnos logren construir una representación intuitiva de las medidas para luego formalizar las relaciones entre múltiplos y submúltiplos de cierta unidad.

Una propuesta del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* sobre esta cuestión dice: “¿Cuál es el espesor de un diccionario: 70 mm, 70 cm o 70 m?”⁵³ Lo que se destaca en el ejemplo es que las situaciones presentadas a los alumnos deberían apuntar menos a la mecánica del pasaje de unidades y más hacia el significado y la coherencia de las unidades utilizadas y los instrumentos más adecuados para realizar mediciones.

Como fue señalado oportunamente, sería favorable que el trabajo con el pasaje de unidades estuviera enmarcado en el contexto de la proporcionalidad para construir significados en torno a la relación entre los múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida. Este trabajo también se puede articular con el recurso de representación en la recta numérica para evitar considerarlo como un fin en sí mismo, inconexo con otros contenidos por trabajar.

Sugerencias de materiales de consulta

A continuación se presenta un listado de materiales de lectura donde los docentes pueden encontrar desarrollos teóricos que profundizan lo que fue planteado en este Informe y propuestas para trabajar en el aula.

- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo Ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004.
Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.phpmenu_id=20709>.
- *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la división en los tres ciclos de EGB*. G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal, Dirección de Educación General Básica, Gabinete Pedagógico Curricular, Matemática, 2001.
En este texto se aborda la enseñanza de la división a partir de la solicitud de muchos docentes sostenida en los problemas que encontraban para su enseñanza: dificultades de los alumnos para apropiarse del algoritmo, especialmente con divisores de dos cifras, ausencia de estimación previa y de control posterior acerca de los resultados

obtenidos; no reconocimiento de la división como recurso para resolver ciertos tipos de problemas y la asociación de la palabra “repartir” a la operación de división que realizaban los alumnos. A partir de estas dificultades comunes planteadas se propuso revisar su enseñanza.

Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educ primaria/areascurriculares/matematica/division.pdf>>.

- *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la medida en Segundo Ciclo.* G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular, 2007.

En este material se ofrecen orientaciones didácticas para el tratamiento de dos aspectos de la medida a tratar en el Segundo Ciclo: las medidas de longitud, capacidad y peso, el perímetro y el área de figuras.

En el capítulo I se proponen diversas clases de problemas que apuntan al estudio del sistema métrico, con particular énfasis en sus relaciones con el sistema de numeración decimal y la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros. Las relaciones de proporcionalidad serán herramientas para resolver la diversidad de situaciones planteadas. Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areascurriculares/matematica/orientacionesdidactica 2dociclo.pdf>>.

- *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la geometría en EGB.* G.P.B.A., Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal, Dirección de Educación General Básica, Gabinete Pedagógico Curricular, Matemática. 2001.

En este texto se aborda la geometría ante los interrogantes formulados por algunos docentes que surgen en su enseñanza y por el hecho de que se halla prácticamente ausente en el trabajo en las aulas. Al igual que en otros textos se parte de la revisión de su enseñanza. Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areascurriculares/matematica/geometria.pdf>>.

- *Documento de trabajo n° 4.* G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1997.

En este documento se aborda el análisis de la enseñanza de la multiplicación, de la división y de las fracciones, conceptos que se incluyen en el eje numérico del Segundo Ciclo.

Disponible en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/matemat/doc4.pdf>>.

- *Documento de trabajo n° 5. La enseñanza de la geometría en el Segundo Ciclo.* G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998.

Se propone reflexionar sobre qué es la Geometría cuando se trata de un objeto que hay que enseñar en la escuela primaria. Sin pretender

abordar la totalidad de la problemática de la enseñanza de Geometría en Segundo Ciclo, se despliega la relación entre lo experimental y lo anticipatorio en este nivel de la enseñanza y se postula que las construcciones constituyen un medio para conocer las figuras. Se considera que las diferentes maneras de gestionar las construcciones en la clase suponen para los alumnos oportunidades de elaborar el conocimiento geométrico. Por tanto, se analizan las distintas modalidades de actividad en el aula precisando lo que cada una de ellas permite. En la segunda parte, se desarrollan fichas didácticas y se presenta un apartado, “Instantáneas del aula”, que recoge testimonios de los intercambios de los alumnos. Ambas partes han sido elaboradas desde un marco teórico definido y están centradas en las propuestas de enseñanza. Tanto en el análisis de las modalidades de actividad en el aula (primera parte), como en la presentación de las secuencias elaboradas (segunda parte), se ha buscado hacer explícitos los elementos teóricos que los sustentan y precisar el sentido de las opciones realizadas.

Disponible en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/matemat/doc5.pdf>>.

- *Documento n° 2. La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática.* G.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, 2000.

En este documento se propone una reflexión acerca de qué significa estudiar Matemática y se intenta acercar a los docentes algunas propuestas didácticas al respecto. Si bien ha sido producido con la finalidad de dar orientaciones a los profesores para acompañar a los alumnos en el tránsito de la escuela media, contiene algunos recursos y estrategias que pueden desplegarse en el estudio de la Matemática dentro y fuera del aula a partir del Segundo Ciclo.

Disponible en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/d2web01.pdf>>.

- *Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza 2004-2007.* G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

Incluye un conjunto de cuadernillos para trabajar con los alumnos del Segundo Ciclo, acompañados por material complementario para los docentes. Entre los títulos del este Plan se destacan:

- *Fracciones y números decimales:* se aborda el tratamiento didáctico de los números racionales contemplando el complejo problema de su continuidad y profundización a lo largo del ciclo. La serie se compone de *Orientaciones para la enseñanza*, destinados a docentes de 4°, 5°, 6° y 7° grado, y de *Páginas para el alumno*. Cada documento de *Orientaciones para la enseñanza* está organizado en actividades que implican una secuencia de trabajo en relación con un contenido. En cada actividad, los docentes encontrarán una introducción al tema, problemas para los alumnos, su análisis y otros aportes que

contribuyen a la gestión de clase. En *Páginas para el alumno* se presentan esos problemas.

- *Fracciones y números decimales, Orientaciones para la enseñanza, 4º grado*, disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual_oct07/matematica/m4_docente.pdf>.
- *Fracciones y números decimales, Páginas para el alumno, 4º grado*, disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/mate_alumno4.pdf>.
- *Fracciones y números decimales, Orientaciones para la enseñanza, 5º grado*, disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual_oct07/matematica/m5_docente.pdf>.
- *Fracciones y números decimales, Páginas para el alumno, 5º grado*, disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/mate_alumnos5.pdf>.
- *Fracciones y números decimales, Orientaciones para la enseñanza, 6º grado*, disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual_oct07/matematica/m6_docente.pdf>.
- *Fracciones y números decimales, Páginas para el alumno, 6º grado*, disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual_oct07/matematica/m6_alumno.pdf>.
- *Fracciones y números decimales, Orientaciones para la enseñanza, 7º grado*, disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual_oct07/matematica/m7_docente.pdf>.

También, en el marco del *Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza 2004 - 2007*, cabe señalar:

- *Cálculo mental con números naturales y Cálculo mental con números racionales*: estos materiales abordan contenidos de 4º y 5º grado. Sin embargo, cabe la posibilidad de que alumnos de 6º o 7º grado que hayan tenido poca experiencia de trabajo con el cálculo mental tomen contacto con algunas de las propuestas incluidas en este documento. El documento consta de una introducción teórica sobre la concepción del cálculo mental, su relación con el algorítmico y reflexiones sobre la gestión de clase, así como secuencias de actividades y análisis de los procedimientos que frecuentemente despliegan los alumnos.
- *Cálculo mental con números naturales* disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/calculo_naturales_web.pdf>.
- *Cálculo mental con números racionales* disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/calculo_racional_web.pdf>.
- *División en 5º y 6º año de la escuela primaria. Una propuesta para el estudio de las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto*. G.P.B.A., Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura

y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Producción de Contenidos, 2007.

Este documento tiene el propósito de comunicar una propuesta de trabajo sobre la división en Segundo Ciclo de la escuela primaria, en particular sobre las relaciones entre el dividendo, divisor, cociente y resto. Se incluye un análisis de los problemas en el que se consideran diversos procedimientos de resolución y errores que los niños pueden desplegar. Se proponen posibles intervenciones docentes que tienen la intención de promover discusiones en relación con los conocimientos que circulan en la clase y que el docente tiene la responsabilidad de hacer evolucionar. A su vez, se abordan aspectos ligados al trabajo matemático de los alumnos y a los roles del docente que lo posibilitan.

Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areascurriculares/matematica/divisionen5y6.pdf>>.

- *Matemática n° 4. Números racionales y Geometría. Algunas propuestas para alumnos de 6° año.* G.P.B.A., Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección de Gestión Curricular, 2007.

Este documento tiene el propósito de acercar a las escuelas algunas propuestas de enseñanza para trabajar dos contenidos fundamentales del Segundo Ciclo de la escuela primaria: *Números racionales y Geometría*. La intención es ofrecer orientaciones didácticas y una selección de clases de problemas, incluyendo ejemplos con la intención de que el docente pueda seleccionar otros que apunten a la misma finalidad.

Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areascurriculares/matematica/matematica4numerosracionalesygeometria.pdf>>.

- *Documento de trabajo 7° grado, Actualización curricular,* G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2001, págs. 66 a 84.

Si bien este es un documento para 7° grado, se plantean cuestiones transversales útiles para el Segundo Ciclo. En este texto se analizan los diferentes funcionamientos de un concepto, las posibles interacciones en la clase y su influencia en la constitución del sentido de los conceptos matemáticos. En el apartado sobre *números naturales* (págs. 70 a 78) se procura favorecer la reflexión sobre la multiplicación y la división, el análisis de las relaciones entre los elementos que forman parte de las operaciones así como de las propiedades que los caracterizan. También se ofrece una propuesta de trabajo centrado en la búsqueda de regularidades en los procesos que, dependiendo del dato, puede tomar diversos valores.

Disponible en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/integrado.pdf>>.

¿Cómo utilizar los ítemes incluidos en este Informe?

RECOMENDACIONES PARA EL USO EN EL AULA

A lo largo de este Informe se han incluido algunos de los ítemes que conformaron la evaluación de Matemáticas. En cada caso, se explicó qué buscaba evaluar el ítem y cuáles eran las tareas involucradas en su resolución.

Es importante que aquellos maestros que decidan utilizar estos ítemes con sus alumnos tengan en cuenta las siguientes recomendaciones:

- El conjunto de ítemes no puede interpretarse como una prueba equivalente a la evaluación aplicada ya que su cantidad es considerablemente menor. En el caso de Matemática, la prueba completa incluyó 32 ítemes, de los cuales se publican 15.
- El conjunto de ítemes presentado tiene características **diferentes de la evaluación de aula**⁵⁴ y no debe tomarse como un instrumento que permita definir los aprendizajes de un grupo particular en el área. En este punto es importante considerar dos cuestiones. Por un lado, la evaluación de aula, dado que involucra a un grupo pequeño de alumnos reunidos durante un periodo largo de tiempo, presenta variadas posibilidades más allá de una prueba de lápiz y papel. Por otro, como ya fue advertido, para hacer posible la aplicación de estas pruebas jurisdiccionales fue necesario hacer un fuerte recorte de los contenidos propuestos por el *Diseño Curricular* de la jurisdicción y, por tanto, estos instrumentos no dan cuenta de todos los aprendizajes relevantes del área sino de aquellos que fueron seleccionados.
- La resolución de este conjunto de ítemes por el grupo de sus alumnos puede permitir al docente observar cuáles son aquellos que les resultaron más complejos. A partir de esta información, puede crear las **condiciones de enseñanza** que ofrezcan mayores oportunidades de aprendizaje de las estrategias y contenidos involucrados en esos ítemes.
- A su vez, los ítemes presentados pueden ser de utilidad para el docente en tanto se tomen como **posibles ejemplos de tareas** coherentes con el *Diseño Curricular* para el trabajo de los contenidos incluidos en esta evaluación. En este sentido, pueden orientar a los docentes en la **planificación de la enseñanza** para propiciar situaciones que posibiliten a los alumnos aprender diversas estrategias que permiten resolver estas y otras tareas.

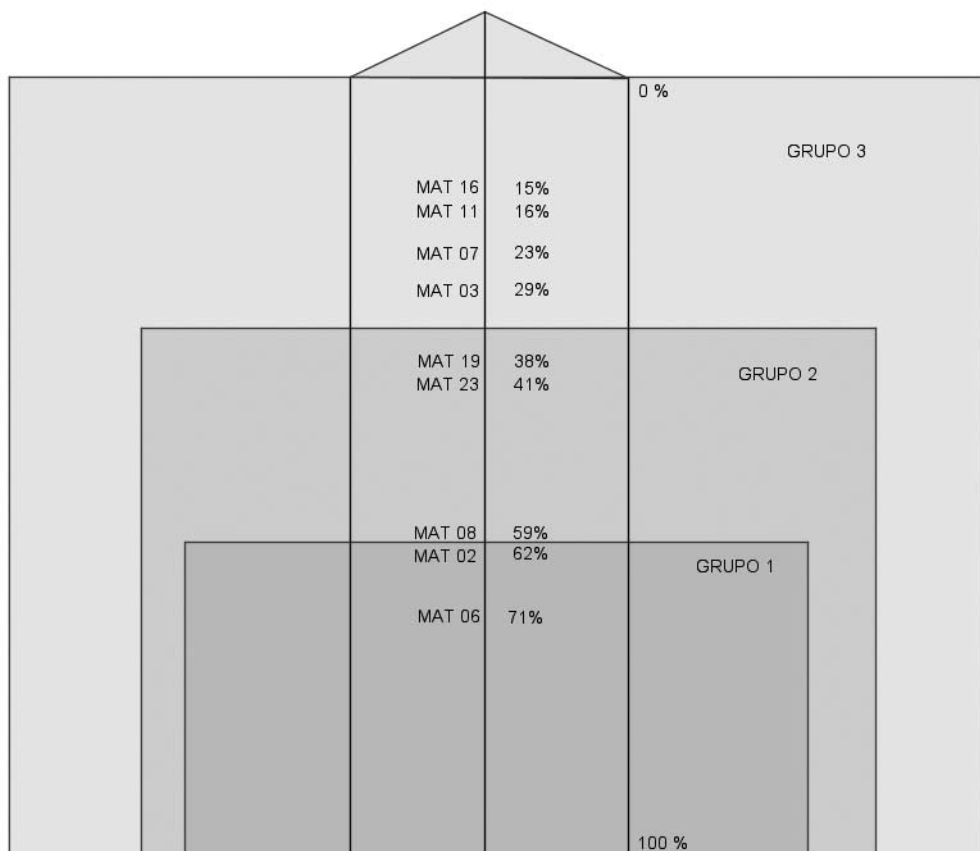
54

Tal como señala Pedro Ravela, las evaluaciones externas y las evaluaciones de aula son complementarias y no antagónicas: "Cada una permite 'ver' o 'hacer' algunas cosas pero no otras. La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender pero, por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo". Pedro Ravela, *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*, PREAL, Ficha N° 5.

GRÁFICO DE DISTRIBUCIÓN POR DIFICULTAD

El siguiente gráfico ofrece una representación visual de la **dificultad** que tuvo para los alumnos, a nivel de la jurisdicción, cada uno de los ítems publicados correspondientes al Bloque Numérico. En la parte inferior de la escala se ubican los de menor dificultad y en la parte superior, los que resultaron más difíciles. Como se puede observar en el gráfico, se seleccionaron ítems que representaran los diferentes niveles de dificultad.

El gráfico aporta, además, otras dos informaciones. Por un lado, el porcentaje de **respuestas correctas** –a nivel de la jurisdicción– **para cada uno de los ítems** presentados en este Informe. Por otro, representa los tres **grupos descriptos** en *¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?* explicitando visualmente la inclusividad de los grupos.



En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de respuesta correcta a los ítems de Geometría y Medida incluidos como ejemplos en este Informe.

Número de ítem	Respuestas correctas (%)
MAT27	15%
MAT31	21%
MAT24	28%
MAT30	31%
MAT26	44%
MAT29	50%

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Para facilitar el uso de los ítems por parte del docente se incluyen los mismos criterios de corrección que se utilizaron en la evaluación a nivel jurisdiccional.

El código de ítem es aquel que lo identifica en *¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?* A continuación se indica el referente⁵⁵ de cada ítem y qué se consideró correcto en cada caso.

BLOQUE NUMÉRICO

Ítems del Grupo 1

Código de ítem: MAT02

Referente: Proporcionalidad directa. Resolución de problemas de proporcionalidad directa en los que la constante es un número natural.

Se considera correcto cuando completa acertadamente al menos tres (3) de las respuestas de la tabla. En el caso de que la tabla se complete correctamente a partir de un error inicial de cálculo, también se considera correcto cuando hay al menos tres respuestas coherentes con este error.

Cantidad de bolsitas	2	3	8	9	11	16	18
Cantidad de tornillos	30	45	120	135	165	240	270

55

Se denomina *referente* al contenido curricular seleccionado que el ítem busca evaluar.

Código de ítem: MAT06

Referente: Relaciones entre los elementos que componen una división. Reconocer el significado del dividendo y divisor de una división en el contexto de una situación.

Se considera correcto si da como respuesta: 32 chocolates y 5 amigos, 5 amigos y 32 chocolates, 32 y 5 amigos, 32 amigos y 5, o si sólo escribe 32 y 5 en ese orden.

Ítemes del Grupo 2

Código de ítem: MAT08

Referente: Relaciones entre los elementos que componen una división. Considerar el resto de una división para encontrar la respuesta a un problema de acuerdo con las condiciones establecidas.

Se considera correcto cualquier procedimiento que permita arribar a la respuesta 13 cajas, o que exprese 12 cajas explicando el resto y haga alguna referencia a las 7 cerámicas más que necesitarían, además de las 12 cajas, “12 cajas y faltan 7 cerámicas”, “12 cajas y 7 cerámicas más sueltas”. Si continúa la cuenta, y expresa como respuesta 12,2 cajas explicando que se necesita $\frac{2}{10}$ de otra caja. También se considera correcto si comete un error de cálculo, pero considera el resto en la forma mencionada, en el momento de dar respuesta.

Se considera incorrecto si responde 12 y considera el resto 7, pero no le otorga el sentido apropiado en el problema diciendo, por ejemplo, 12 cajas y sobran 7 cerámicas, o 12 cajas y le quedan 7 cerámicas. Si continúa la cuenta de dividir, y expresa 12,2 sin dar explicación alguna.

Código de ítem: MAT23

Referente: Orden de expresiones decimales. Representación en la recta. Ubicar un decimal en la recta numérica a partir de ciertas referencias.

Se considera correcto si el 1 se ubica a 7 cm a la derecha del 0,3 y a 2 cm a la izquierda del 1,2, ya que la distancia entre 0,3 y 1,2 es 9 cm. Para la respuesta correcta, se acepta un error de 4mm tanto por exceso como por defecto.

Código de ítem: MAT19

Referente: Fracciones y medida. Reconstruir el entero a partir de conocer el valor de una parte.

Se considera correcto si prolonga la tira ya sea a lo largo o a lo ancho, o si vuelve a dibujar la tira completa. También se considera correcto si dibuja la parte que completa la tira separada de la misma. En todos los casos se acepta un error de 4mm tanto por exceso como por defecto.

Ítems del Grupo 3

Código de ítem: MAT03

Referente: Utilización de las relaciones $c. d + r = D$ y $r < d$ para resolver problemas. Establecer relaciones entre los elementos que componen una división. Analizar el conjunto solución de un problema.

Se considera correcto cualquier procedimiento que permita arribar al menos a tres de los pares de dividendo y resto que son solución. Como este problema se focaliza en la posibilidad de encontrar más de una solución, también se considera correcto si únicamente se mencionan los divisores posibles pero no se escriben los restos en la respuesta.

Dividendo	8	9	10	11
Resto	0	1	2	3

Código de ítem: MAT07

Referente: Problemas de combinatoria. Resolver problemas de combinatoria produciendo diferentes formas de representación. Reconocer la multiplicación como una de las herramientas que les permita encontrar la respuesta.

Se considera correcto cualquier procedimiento, gráfico, de cálculos escritos o cálculos mentales, que permita arribar a la respuesta y escribirla correctamente: 12; 12 caminos; hay 12 maneras posibles. También, se considera correcto si realiza correctamente cualquiera de los procedimientos anteriores donde hay algún tipo de dibujo o de lista, y omite o agrega una combinación al contar, ofreciendo como resultado 11 ó 13.

Código de ítem: MAT11

Referente: Las fracciones y el cociente exacto entre números naturales. Considerar el resto de la división para encontrar la respuesta a un problema. Establecer las relaciones entre fracciones y divisiones.

Se considera correcto cualquier procedimiento que permita arribar a la respuesta y escribirla correctamente en distintas expresiones:

como fracción, decimal, número mixto, forma coloquial, mostrando o no la cuenta. Por ejemplo: $\frac{32}{5}$; le dio 6 chocolates enteros y $\frac{2}{5}$ de chocolate, 6 chocolates y $0,4$ ó $\frac{4}{10}$ de chocolate para cada amigo, $6\frac{2}{5}$ para cada amigo. También se considera correcto responder que le dio 6 chocolates a cada amigo y repartir de manera incorrecta los 2 que sobran entre 5, o responder que le dio 6 chocolates a cada amigo y un poco más, o responder que le dio “casi” 7 chocolates. Se considera incorrecto si sólo hace mención del resto 2, pero no explica cómo repartirlo; por ejemplo, responde: le dio 6 chocolates y sobran 2.

Código de ítem: MAT16

Referente: Fracciones en el contexto de la proporcionalidad directa. Resolver problemas de proporcionalidad directa apelando a diversas estrategias y utilizando diferentes propiedades

Se considera correcto cualquier procedimiento que permita arribar a la respuesta y escribirla correctamente: $\frac{3}{4}$ ó 0,75 tarro de pintura blanca por un tarro de pintura verde, $\frac{3}{4}$ ó 0,75 del tarro de blanca, escribir sólo $\frac{3}{4}$ ó 0,75. Se consideran procedimientos correctos realizar una regla de tres simple, alcanzar la respuesta por aproximación relacionando: 2 verdes corresponden $\frac{3}{2}$ blanco, o bien, si para 2 verdes corresponden 1 y medio de blanco, entonces..., expresar $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$ de blanco. También se considera correcto alguno de los procedimientos señalados como correctos pero que “arrastran” algún error de cálculo.

BLOQUE DE GEOMETRÍA

Código de ítem: MAT26

Referente: Condición de existencia de un triángulo (cada lado menor que la suma de los otros dos). Integrar diferentes informaciones para decidir si es posible que exista un triángulo.

Se considera correcto si se completa la tabla de la siguiente manera:

	Medida lado 1	Medida lado 2	Medida lado 3	Sí existe	No existe
a)	4 cm	7 cm	5 cm	x	
b)	2 cm	5 cm	3 cm		x
c)	9 cm	7 cm	5 cm	x	

También, se considera correcto si se señala la respuesta b) correcta, y al menos una más correcta, ya sea porque la tercera respuesta está incorrecta u omitida. Se considera incorrecto si la respuesta b) es incorrecta sin importar si los otros dos casos se encuentran correctos, incorrectos



u omitidos, o si sólo la respuesta b) se señala correcta y las otras dos, ambas incorrectas u omitidas.

Código de ítem: MAT27

Referente: Suma de los ángulos interiores de un triángulo. Determinar la medida de los ángulos interiores de un triángulo a partir de propiedades (sin medir).

Se considera correcto cualquier procedimiento que le permita responder que $D = 120^\circ$, $A = 30^\circ$ y $B = 30$. También se considera correcto si comete un pequeño error, que se evidencia en una cuenta escrita, al calcular el ángulo D y se arrastra ese error al averiguar el valor de los ángulos A y B, siempre y cuando en la respuesta los ángulos A y B tengan la misma amplitud, aun cuando la suma de los tres ángulos interiores no sea 180° . Será correcto si el valor para el ángulo D y uno de los dos ángulos A ó B es correcto, y omita el otro ángulo, o en caso de dar la respuesta correcta para los ángulos A y B, y omitir el valor del ángulo D.

Se considera incorrecto si evidencia no reconocer que cada ángulo interior del triángulo equilátero mide 60° , o no reconocer que los ángulos agudos de un triángulo isósceles obtusángulo son iguales. También, se considera incorrecto, en cualquiera de las posibles situaciones señaladas, si supone la suma de los ángulos interiores distinta de 180° .

Código de ítem: MAT24

Referente: Propiedades de los paralelogramos. Estudio de las propiedades de los paralelogramos a través de actividades de construcción. Utilizar las propiedades de los paralelogramos para realizar construcciones.

Se considera correcto cualquier figura que tenga 2 lados paralelos de 7 cm y 2 lados paralelos de 4 cm, con un margen de error de 5 mm tanto por exceso como por defecto, aceptable en ambos lados, construida a partir de cualquier procedimiento, utilizando regla y compás.

BLOQUE DE MEDIDA

Código de ítem: MAT29

Referente: Medidas de longitud. Emplear relaciones entre diferentes unidades de medida. Establecer las relaciones $1 \text{ cm} = 10 \text{ mm}$ y $1 \text{ cm} = 0,01\text{m}$.

Se considera correcto si ofrece las dos respuestas correctas. Se acepta un error de medición de 2 mm tanto por exceso como por defecto y en tales casos la medida expresada en mm comprendido entre 48 mm y 52 mm (incluyendo los extremos) y expresada en m comprendido entre 0,048 m y 0,052 m (incluyendo los extremos) expresado en todos los casos en decimal o fracción.

Código de ítem: MAT30

Referente: Unidades de longitud. Emplear relaciones entre diferentes unidades de longitud.

Se considera correcto si responde Julián o 1 m 39 cm ó 1,39 m.

Código de ítem: MAT 31

Referente: Unidades de masa. Emplear relaciones entre diferentes unidades de medida. Establecer la relación $1 \text{ kg} = 1.000 \text{ g}$.

Se considera correcto cuando responde 1.000 sobrecitos ó 1.000.

PARTE III

Factores asociados al rendimiento escolar

1. Introducción

En aprendizaje escolar se encuentra fuertemente influido por la experiencia familiar y social de las personas. Así, es posible entender los logros educativos de los estudiantes asociados a múltiples variables, entre las que se destacan aquellas que se relacionan con las características sociales y familiares de los individuos, con su trayectoria educativa pasada y con las características escolares de los establecimientos educativos a los que asisten.

De esta manera, aun cuando el Informe describe los resultados de la evaluación de los aprendizajes en Prácticas del Lenguaje y Matemática en el Segundo Ciclo, para que la información presentada sea completa, es preciso incorporar al análisis el impacto de algunos factores, particularmente de orden socioeconómico, que evidencian cierto nivel de desigualdad social. Se trata de encontrar qué variables están asociadas con los rendimientos en las pruebas de Prácticas de Lenguaje y Matemática. Este tipo de estudio, conocido como análisis de *factores asociados* generalmente contribuye a una mejor comprensión del funcionamiento de los sistemas educativos y a identificar aspectos de la vida escolar y social que influyen sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, constituyéndose en insumos para la elaboración de herramientas de intervención que reduzcan las desigualdades escolares.

La aplicación de cuestionarios complementarios se hizo con el propósito de recoger información sobre las características del entorno de los alumnos, las representaciones de los docentes, las particularidades de las escuelas y las percepciones que directivos, docentes y alumnos tienen sobre sus experiencias educativas. En esta parte del Informe se analiza la información relevada a partir de los *Cuestionarios complementarios*, aplicados a alumnos, docentes y directivos, en el Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Segundo Ciclo de Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires.

Se presenta, en primer lugar, una recopilación de los principales estudios e investigaciones sobre factores asociados, a manera de marco conceptual y contextual. Se hace especial énfasis en los estudios latinoamericanos y en lo que éstos consideran más relevante para el nivel primario. En segundo lugar, se explica la manera cómo se diseñaron y aplicaron los cuestionarios complementarios que permitieron recabar la información que se analiza en el presente apartado.

Luego se presentan resultados de tipo descriptivo, los cuales detallan la información general sobre las principales características de los actores del sistema educativo.

Por último, se incluye el análisis de factores asociados, el cual ofrece claves para responder al interrogante sobre qué aspectos presentan una asociación al rendimiento de los estudiantes, en particular, en los casos de las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. De esta manera se accede a una visión comprehensiva de los factores escolares y extraescolares que están influyendo en los resultados académicos de los alumnos de Segundo Ciclo. Sin embargo, es importante reconocer los límites interpretativos que tiene el estudio de estos factores, en tanto no pueden leerse como determinantes exclusivos del rendimiento de los alumnos.

2. Marco conceptual

El campo de la investigación educativa cuenta con una importante producción que estudia los factores que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos. Una significativa tradición de estudios clásicos que ha trabajado a nivel macrosocial la desigualdad social y la desigualdad educativa, ha contribuido a relacionar los factores individuales-familiares de los alumnos como factores explicativos de la desigualdad escolar.

Esta línea histórica le ha otorgado un papel protagónico a la variable “origen social”, la cual ha sido tradicionalmente operacionalizada a través del nivel de estudios de los padres, el nivel laboral del padre (identificada como variable de nivel sociocultural familiar) y el nivel de ingresos de la familia (Parsons, 1959; Coleman, 1966; Boudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1985; Braslavsky, 1985). Desde esta perspectiva, las experiencias familiares no sólo podrían influir en el rendimiento de los alumnos sino también en la elección de las escuelas a las que asistían.

Otra tradición relevante la constituyen los aportes que enfocan la mirada en factores institucionales que tienen influencia en el rendimiento escolar de los alumnos. Desde estas metodologías, generalmente cualitativas, las desigualdades en los logros escolares se explican por las prácticas cotidianas al interior de la escuela y las aulas, enfocando la atención en la interacción maestro-alumno, en la anticipación que realiza la escuela a partir de las características familiares de los alumnos, en la provisión de recursos pedagógicos, en la relación entre los integrantes de la comunidad educativa, entre otros aspectos (Goffman, 1986; Frigerio, 1992).

En la actualidad, los enfoques centrados en el rendimiento escolar enfatizan tanto las condiciones del individuo en su dimensión social, como las condiciones institucionales que delinean oportunidades diferenciales en las trayectorias educativas de los alumnos y sectores sociales.

Estos enfoques que explican el rendimiento de los alumnos han sido estudiados por numerosos investigadores, especialmente procedentes de organismos internacionales, los cuales han enriquecido las teorías clásicas de la investigación educativa. Entre estos organismos internacionales se destacan tres organizaciones que ejercen por su trayectoria una labor de liderazgo en esta temática: la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA),⁵⁶ la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵⁷ y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).⁵⁸

Cada uno de estos organismos ha acompañado sus instrumentos de medición sobre el rendimiento de los alumnos con cuestionarios que recogen información acerca de una gama de variables de contexto (alumno, familia, docentes, escuela) para explicar las diferencias encontradas en los logros de los alumnos, aun cuando se reconozca la dificultad de esta tarea (Ferrer, Escudero, 2002).

En este sentido, hay que advertir el riesgo de establecer relaciones de causalidad entre el origen social del alumnado y su rendimiento escolar. Una visión lineal y causal generaría un fatalismo pedagógico para los sectores más vulnerables de la sociedad. Por ello, la incidencia de las variables debe ser considerada tentativa.

Dado que el rendimiento escolar es la resultante de la interacción de variables que envuelven al alumno, los organismos internacionales intentan describir cuáles son los elementos conceptuales que inciden en el aprendizaje, cuál es la incidencia e importancia de cada factor para poder, en función de estos aportes, mejorarlos. Los elementos conceptuales como sus metodologías de abordaje son conocidos como la línea empírica de los trabajos referidos a los *factores asociados*.

En la Argentina la producción de los estudios sobre factores asociados al rendimiento escolar aún no ha sido suficientemente desarrollada. Entre las investigaciones realizadas se pueden señalar las de Cervini (1997, 2001, 2002, 2005, 2007); Axel Rivas, Cecilia Veleda (2004); Gertel, Giuliodori, Herrero, Fresoli (2007); Conti y Castro (2002);⁵⁹ Cerni y Osende (2008); Tagliani (1999). En todos los casos, este tipo de estudios son relevantes porque constituyen una valiosa herramienta de análisis e interpretación para los resultados encontrados y porque permiten identificar las variables que deben ser tenidas en cuenta tanto a la hora de realizar procesos evaluativos como en el momento de desarrollar estrategias pedagógicas institucionales y de enseñanza.

56

Entre los estudios se destaca el "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) que mide el rendimiento en Matemática y Ciencias; el "Progress in International Reading Literacy Study" (PIRLS) diseñado para evaluar el rendimiento lector de los estudiantes y el "Civic Education Study" que se ocupa de investigar diferentes aspectos de educación cívica en la escuela.

57

Este organismo ha diseñado el "Programa para la Evaluación Internacional de los Resultados de los Alumnos" (PISA) dirigido a producir indicadores orientados a la información y a la toma de decisiones políticas sobre los resultados de los alumnos.

58

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ha sido la primera iniciativa de carácter estrictamente latinoamericano que contempla las particularidades culturales y educativas de la región.

59

En este estudio se analizan la correlación de tres índices: condiciones socioeconómicas, condiciones culturales y condiciones escolares para las escuelas privadas diferenciadas según el aporte del Estado (subvención total, parcial y sin subvención) en contraposición con las escuelas estatales. Entre sus conclusiones mencionamos: las escuelas privadas no subvencionadas son las que menos aportes realizan desde lo específicamente escolar (Conti y Castro, 2002: 5).

APORTE A LOS CONDICIONANTES DEL APRENDIZAJE

A partir de los estudios realizados por los organismos dedicados a la medición de los rendimientos y a los estudios de factores asociados al aprendizaje escolar, se amplía la perspectiva sobre las causas socioeconómicas o socioculturales del alumno, indagando las estructuras más próximas a los mismos como es la dimensión familiar.

Con relación a la situación familiar, la literatura advierte que el nivel de instrucción de la madre como sus expectativas respecto de la educación, redundan en un aumento en el rendimiento escolar de los hijos, ya que es ella la que tiene mayor presencia en las actividades de los hijos: es quien asiste a la escuela, se informa de la situación de sus hijos o los ayuda en las tareas escolares.

Con relación a la dimensión familiar, Gómez Dacal (1990) propone clasificar los factores familiares vinculados con el rendimiento escolar en *aspectos estructurales* (llamado *background* por Coleman, 1966) y *aspectos dinámicos*. Los primeros hacen referencia al nivel socio-económico, formación de los padres, recursos culturales de la familia así como a la estructura familiar. Mientras que los segundos se refieren al clima familiar: entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar.

En cuanto a los aspectos familiares, se ha observado que existe una estrecha relación entre el capital cultural de los padres y la disponibilidad de los bienes culturales (capital cultural objetivado) señalando que los estudiantes de hogares con un gran número de libros, con acceso a un abanico de instrumentos de apoyo y con padres con educación universitaria obtuvieron también logros más altos en matemática (Timms 1999; citado en Brunner y Elacqua, 2003: 46), confirmando de esta manera que existe una relación positiva y consistente entre los recursos del hogar y los puntajes obtenidos por los alumnos.

Con respecto a la estructura familiar, una gran cantidad de investigaciones manifiesta que en las estructuras familiares no tradicionales (padre o madre sola o padrastro/madrastra) se reduce la oportunidad de los niños para el éxito escolar de un modo u otro (Sun y Li, 2001). Por otra parte, el tamaño de la familia se relaciona inversamente con el rendimiento, bajo el supuesto de que a mayor número de hijos, parece que aumenta la posibilidad de que descienda el nivel de rendimiento (Ladrón de Guevara, 2000).

El interés de los padres frente al proceso educativo se puede manifestar de diferentes maneras: como frecuencia en la asistencia a las actividades institucionales, concurrencia a reuniones de padres, preocupación por las actividades escolares, supervisión de los deberes, adquisición de los recursos escolares, utilización conveniente del tiempo de ocio,

participación en actividades culturales, entre otros aspectos (Gómez Dacal, 1992; Smith, 1991).

Un apartado merecen las variables a nivel del alumno denominadas sociodemográficas, como el sexo y la edad, que son los primeros y más básicos descriptores de quienes responden a encuestas de cualquier tipo y necesarios en el momento de combinarlos con otras variables. En este sentido, las investigaciones sostienen la tendencia del sistema educativo a fomentar estereotipos femeninos y masculinos (Kaplan, 1999; Morgade, 1999) advirtiendo que los varones tienen mejores rendimientos en Matemática, en tanto que las mujeres se destacan en Lengua (SERCE, 2008; PISA, 2007).

Respecto a la trayectoria escolar de los alumnos, esta variable se encuentra asociada a la probabilidad de obtener mejores resultados medidos en la cantidad de veces que se ha repetido un grado, por tanto, el rendimiento es más positivo cuando la edad teórica se corresponde con el grado al que asiste (Velez, Schiefelbein, Valenzuela, 1993).

En síntesis, a partir de estos hallazgos se enriquece la noción tradicional sobre el “origen social” al considerar junto con las condiciones materiales de la existencia social, el acceso a bienes materiales, las diferencias de capital cultural y el clima familiar que recibe el alumno. Si bien es cierto que las variables individuales-familiares también conocidas como “estructurales” al sistema educativo son las más significativas en la apropiación de los aprendizajes, es difícil aceptar que la intervención del sistema escolar no deje huella en los estudiantes (Mella, Ortiz, 1999).

Si se piensa que el sistema educativo debe contrarrestar las condiciones socioculturales de los alumnos dándoles una apropiación efectiva de los conocimientos bajo criterios de calidad, se debe efectuar una mirada a la dimensión escolar. En relación con esta dimensión, también existe una producción muy reveladora, especialmente la referida a las características y la organización de las instituciones educativas. Por ejemplo, existe evidencia que describe cómo la organización en el aula en términos de estructura de trabajo, tiempos, oportunidades en el aprendizaje y el manejo de contenidos curriculares por parte de los docentes, condiciona el rendimiento de los alumnos (Brunner, Elacqua, 2004). Las variables que hacen a una cultura escolar positiva, abierta al cambio y participativa favorecen el ambiente institucional, por lo cual las preguntas referidas al sentido de misión y metas compartidas, sentido de pertenencia por parte de los diferentes actores escolares y participación de la comunidad escolar son aspectos a tener en cuenta para los estudios de factores asociados (Cotton, 1995; Murillo, 2004; Miranda, 2005)

“Estudios y observaciones cualitativas y de expertos señalan que el impacto del sistema escolar no deja de ser significativo. Hay, en efecto, una acumulación importante de conocimientos acerca de los

*factores institucionales y de la práctica pedagógica en el nivel áulico, que se presume que incide en el comportamiento escolar del alumno; de allí que las investigaciones han puesto un énfasis mayor en el estudio de los factores escolares, de los impactos de las variables internas del proceso enseñanza- aprendizaje y del control metodológicamente adecuado de las relaciones entre factores escolares y extraescolares.”*⁶⁰

Resulta interesante observar que el clima escolar en el cual se desenvuelve el alumno juega un rol positivo en su rendimiento. Este es un resultado reportado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (Wilms y Sommers, 2001, citado en L. Cueto, 2003).

También está aceptada la idea acerca de cómo las expectativas de los docentes en cuanto a las oportunidades que se les otorguen a los alumnos dentro del aula, condicionan el rendimiento académico. Por ejemplo, hay estudios que muestran que los alumnos de maestros que perciben que el éxito escolar es producto del esfuerzo individual, obtienen mejores calificaciones (OCDE, 2001; Kaplan, 1998).

En cuanto al rol docente en el aula, también se destacan las cuestiones referidas a la experiencia y la formación, observándose una incidencia positiva en el logro escolar. En particular, el número de años en el cargo como su estabilidad en la escuela, muestra efectos significativos en contextos más vulnerables (Blanco Bosco, 2008). Sin embargo, uno de los hallazgos más consistentes, en el ámbito de los procesos escolares a nivel de la organización escolar, se concentra en la función de liderazgo educativo que ejerce el director de la escuela (Maureira, 2006; Raczymsky y Muñoz, 2005; Marchesi y Martín, 1999; Reynolds, 1997). Se evidencia que, cuando el rol del director se encuentra más centrado en las cuestiones pedagógicas que en las administrativas, existe un mayor rendimiento escolar en los alumnos. En efecto, el fomentar el “trabajo en equipo” (articulación entre áreas, la incorporación de contenidos curriculares, la discusión de temas institucionales, el intercambio de propuestas pedagógicas y de criterios de evaluación, entre otros), muestra que los alumnos se benefician al obtener mejores resultados en sus evaluaciones ya que sus docentes comparten ideas, cooperan en las actividades, es decir, se ayudan en su propio desarrollo profesional.

Asimismo, se ha demostrado en forma recurrente la importancia de la cantidad y la disponibilidad de recursos materiales (computadoras, libros, etc.) en el rendimiento de los alumnos de escuelas mejor dotadas, así como la adecuada infraestructura edilicia genera un ambiente acogedor para el aprendizaje (Arcia, Porta, Laguna, 2004).

Como puede observarse, la variedad de dimensiones a ser estudiadas es amplia. Sin embargo, para el caso de América Latina, se han considerado

cuáles son los factores más relevantes y de mayor significación. El reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2008) establece en términos generales, tres niveles o dimensiones de “factores asociados” para los factores que posibilitan o dificultan el logro de los aprendizajes en cada área (Matemática, Lengua y Ciencias) y grado evaluados, a saber:

- Nivel de la escuela: nivel socioeconómico y cultural de la escuela, clima escolar, localización y dependencia de la escuela (urbana / rural, estatal / privada), provisión de libros; computadoras, infraestructura, formación y experiencia del director, servicios.
- Nivel del aula: formación y experiencia del docente, sexo del docente, trabajo adicional del docente y satisfacción docente.
- Nivel del alumno: sexo, grupo étnico, trabajo infantil, años de escolarización previa, clima escolar y nivel socioeconómico y cultural del alumno.

3. Diseño y aplicación de los cuestionarios complementarios

En el apartado anterior se analizó la multiplicidad de hipótesis referidas a las dimensiones individuales-familiares e institucionales consideradas en estudios y evaluaciones previas sobre factores asociados. En concordancia con los resultados de dichos estudios y la experiencia obtenida a partir de las investigaciones analizadas, para la realización del operativo jurisdiccional se diseñaron tres cuestionarios complementarios: Alumnos, Docentes y Equipo Directivo.

En el caso de los *Alumnos*, el cuestionario se estructuró en cuatro bloques a partir de los cuales se indagó:

- Información de los alumnos: sexo, edad, país de nacimiento y trayectoria escolar (repetencia y cambio de escuela).
- Información del hogar: núcleo familiar, grado de hacinamiento, presencia de bienes semidurables, nivel educacional de los padres, trabajo de los mismos.
- Recursos y prácticas de estudio: condiciones y medios para el aprendizaje, acceso y uso de los bienes culturales, recursos y apoyo escolar, uso del tiempo en el hogar (organización de las materias y de las actividades fuera de la escuela).
- Clima escolar: aspectos favorables de la escuela (cuestiones generales y materias), relación con los actores de la escuela (percepción individual y grupal).

Los cuestionarios dirigidos a *Docentes* y *Equipos Directivos* fueron estructurados en siete y seis bloques respectivamente, en los cuales se releva información acerca de:

- Las características de la población de estudio a través de: información del docente / director / equipo directivo (sexo, títulos habilitantes, situación de revista).

- Capacitación y actualización, es decir, el conocimiento y acceso que tienen los docentes y directivos a oportunidades de perfeccionamiento en sus respectivas áreas.
- Representaciones de los docentes y directivos respecto del aprendizaje de los alumnos.
- Percepciones sobre la institución educativa, básicamente acerca de las condiciones pedagógicas y administrativas de la institución (clima y organización, recursos e infraestructura).

En particular, el cuestionario destinado al *Equipo Directivo* indaga sobre los rasgos y cualidades institucionales, a saber:

- Características de la institución, en cuanto al tipo de gestión y tamaño de la escuela.
- Gestión administrativa y pedagógica, puntualmente las actividades a las que el director se enfoca en su gestión y el tiempo que le dedica a ellas.

En tanto a los *Docentes* se les pregunta por cuestiones específicas referidas a su rol:

- Práctica docente, lo que incluye las principales estrategias pedagógicas y evaluativas empleadas con sus alumnos.
- Participación institucional, como reuniones y los temas allí tratados.
- Características de la institución educativa referidas al nivel áulico (condiciones del aula en términos de infraestructura y utilización de recursos pedagógicos para sus clases).

En el siguiente cuadro se describen las dimensiones y variables analizadas de acuerdo con el instrumento correspondiente.

DIMENSIÓN	VARIABLES	INSTRUMENTO
I. Información del alumno	Datos sociodemográficos. Repitencia y movilidad.	Cuestionario Alumnos
II. Información familiar	Conformación del hogar. Nivel educativo familiar.	
III. Recursos educativos y prácticas de estudio	Recursos de comunicación. Recursos escolares. Apoyo en deberes. Uso del tiempo.	
IV. Clima escolar	Percepción sobre escuela y estudio. Relaciones interpersonales.	
I. Información del docente	Datos sociodemográficos. Formación. Situación laboral.	Cuestionario Docentes

II. Capacitación y actualización	Participación en actividades de capacitación.	Cuestionario Docentes
III. Práctica docente	Planificación. Evaluación y tareas.	
IV. Representaciones respecto del aprendizaje	Percepción sobre aprendizaje y alumnos. Expectativas alumnos. Rendimiento escolar.	
V. Participación institucional	Temas de participación. Reuniones docentes.	
VI. Percepciones sobre la institución educativa	Relaciones. Interpersonales. Relaciones con padres. Fortalezas escuela. Trabajo en equipo.	
VII. Características de la institución educativa	Valoración infraestructura. Recursos didácticos.	
I. Información del director/a	Datos sociodemográficos. Formación. Situación laboral.	Cuestionario Directivos
II. Características de la institución	Datos gestión y aportes. Cantidad alumnos. Valoración infraestructura. Recursos didácticos. Abandono.	
III. Gestión administrativa y pedagógica	Tareas a cargo. Evaluación de la escuela. Reuniones.	
IV. Capacitación y actualización	Valoración de la capacitación.	
V. Representaciones respecto del aprendizaje	Percepción sobre aprendizaje y alumnos.	
VI. Percepciones sobre la institución educativa	Valoración y fortalezas de la escuela. Trabajo en equipo. Problemas alumnos.	

Los cuestionarios fueron aplicados a alumnos de 7º grado, a docentes de Prácticas del Lenguaje y de Matemática de 7º grado, y a los directivos de las escuelas. La aplicación se hizo de manera autoadministrada, en lápiz y papel, y en todos los casos fueron anónimos.

Los cuestionarios para los docentes a cargo de clases de Prácticas del Lenguaje y de Matemática en los 7º grados de cada institución fueron

entregados por los aplicadores el día de la visita previa a la escuela con el propósito de que contaran con el tiempo suficiente (una semana) para responder al cuestionario y entregarlo el día de la aplicación de las pruebas. El mismo procedimiento fue utilizado en el caso de los directivos; se les sugirió responder el cuestionario junto con su equipo directivo (vicedirector/a, secretario/a o coordinador/a).

En el caso del cuestionario del alumno, se entregó a cada alumno una vez finalizada la prueba de Prácticas del Lenguaje. El aplicador verificaba que el número de alumno consignado en los cuestionarios del alumno coincidiera con el de las pruebas. Esto permitió relacionar al alumno con la prueba de Matemática y con la prueba de Prácticas del Lenguaje.

4. Análisis descriptivo

a. Análisis univariado de los cuestionarios complementarios

La difusión de la información proveniente de la aplicación de estos cuestionarios a alumnos, docentes y directivos tiene el propósito de propiciar un acercamiento general a las características, estrategias y trayectorias de las personas sujetas a la evaluación jurisdiccional realizada en mayo del año 2009. Para ello, se retoma aquella información considerada relevante por el aporte al conocimiento de la situación actual de la educación del nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires. Además puede observarse la perspectiva que sostienen los actores institucionales escolares del sistema educativo en relación con la organización escolar, el clima y las relaciones interpersonales al interior de la escuela, el rol de los padres, entre otros.

Los alumnos, sus características y su contexto

El perfil de los alumnos de 7º grado de la Ciudad de Buenos Aires puede representarse a partir de la descripción de algunas de sus características sociodemográficas; por ejemplo: edad, sexo y lugar de nacimiento, como también por la relación con el tipo de hogar y las configuraciones familiares de las que forman parte.

Cuadro N° 1. Características demográficas de los alumnos de 7º grado de la Ciudad de Buenos Aires

Porcentaje de alumnos...	
mujeres	49,5
varones	50,5
extranjeros	7,8
con sobreedad	15,5

Del Cuadro N° 1 se desprende que la cantidad de alumnos que asiste a la escuela se distribuye por sexo de forma pareja. En tanto la mayoría de los alumnos son de nacionalidad argentina, el 7,8% de quienes asisten son extranjeros. Estos últimos concurren mayoritariamente a las escuelas de gestión estatal, donde representan el 11,9% del total del alumnado, mientras que sólo el 2,3% de quienes estudian en las escuelas de gestión privada son nacidos en otro país. El 84,5% de los alumnos y alumnas de 7° grado tienen la edad esperada para el grado escolar al que asisten; es decir, entre 11 y 12 años. Sin embargo, existe un 15,5% de los alumnos con sobreedad, o sea, con 13 años cumplidos o más. Es posible observar una variación en este porcentaje según el sector de gestión; en las escuelas estatales se presenta un rezago del 23,5 %, mientras que en las privadas este valor es del 4,6%.

Cuadro N° 2. Trayectoria escolar de los alumnos

Porcentaje de alumnos que...	
Nunca repitieron	87,7
Nunca se cambiaron de escuela	80,8

Es habitual encontrar en las escuelas a niños que se han incorporado al sistema educativo tardíamente o han visto interrumpida su escolaridad por diferentes motivos. Diversos estudios han demostrado que conocer las trayectorias escolares realizadas por los alumnos es de utilidad en el momento de establecer acciones tendientes a evitar el rezago y el abandono escolar.

La información obtenida indica que aproximadamente el 88% de los alumnos nunca ha repetido el grado. Sin embargo, al analizar la proporción de repitentes según sector de gestión, se observa una diferencia en este indicador: el 19% de los alumnos del sector de gestión estatal pasaron por esta situación, y algo más que el 3% del de gestión privada.

Cuadro N° 3. Características del hogar de los alumnos

Promedio de...	
hermanos	2
personas que viven en el hogar	5
Porcentaje de alumnos que viven...	
con la madre y el padre	70,4
sólo con la madre	24,1
sólo con el padre	3,3

Porcentaje de alumnos que viven en hogares cuyo máximo nivel educativo es...	
Primario	9,7
Secundario	37,5
Terciario y / o universitario	52,1

Ahora bien, cada niño y cada niña que asiste a las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires vive en un hogar que también es dable de ser descrito en función de las características promedio de sus miembros, de la vivienda, de los ingresos, entre otras cuestiones. En términos generales, es posible afirmar que el tamaño medio del hogar es de 5 personas y que el promedio de hermanos que tienen los alumnos es 2. En los hogares de los alumnos que asisten a escuelas del sector estatal, el promedio de personas por hogar y la cantidad de hermanos de los alumnos es mayor que en aquellos del sector privado.

Considerando el momento vital que atraviesan los niños a los 12 años, es importante conocer con quiénes viven. Así, se observa que casi la totalidad de los niños comparten el hogar con su madre. Este valor desciende con respecto al otro progenitor, en tanto aproximadamente tres de cada cuatro niños conviven con su padre. Aparte, en ocho de cada diez casos se evidencia que comparten el hogar con sus hermanos.

Además, es posible dividir los hogares según los niños que viven con ambos padres o sólo con uno de ellos. Alrededor de siete de cada diez alumnos provienen de hogares con núcleo familiar completo, es decir, que conviven con ambos progenitores. Se nota un mayor porcentaje de niños en esta situación en las escuelas de gestión privada con el 79% frente al 64,3% de las estatales. También es factible encontrar hogares nucleares ampliados, un 16% de los chicos vive en ellos, es decir, que comparte su hogar con su núcleo familiar, más otras personas que pueden ser tanto familiares como no familiares.

Respecto del nivel educativo de los padres, el 37,5% de los alumnos vive en un hogar cuyo máximo nivel educativo es secundario, en tanto más de la mitad de los alumnos tiene al menos un progenitor que alcanzó nivel universitario o más. Sin embargo, cabe destacar el mayor nivel educativo de los padres de los alumnos del sector privado con respecto al estatal.

El capital cultural hace referencia, entre otros aspectos, a las posibilidades de acceso a recursos culturales como libros, participación en actividades de tipo cultural y artístico. La cantidad de libros existentes en un hogar permite un acercamiento, por un lado, a cuántos son los recursos destinados a la adquisición de éstos, y por otro, al clima cultural en que se desarrolla el crecimiento de los niños.

Cuadro N° 4. Capital cultural del hogar de los alumnos

Porcentaje de alumnos que...	
tienen en sus hogares menos de 10 libros	15,0
tienen en sus hogares más de 50 libros	49,9
leen en su casa	78,0
al menos algunas veces asisten a actividades culturales al aire libre	93,1

Así, se desprende de la información disponible que en el 15% de los hogares no hay libros o son menos de 10 los ejemplares asequibles. Mientras que en la mitad de los hogares hay más de 50 libros. Sin embargo, este último porcentaje sufre variaciones según el sector de gestión del cual se trate. Así, mientras más de 6 de cada 10 alumnos que asisten a escuelas privadas cuentan con este recurso en sus hogares, este número se reduce a 4 para los alumnos del sector estatal.

Además de la presencia de libros en el hogar, se consultó a los niños si leían cuentos, novelas, historietas o revistas en su casa, a lo que el 78% respondió en forma afirmativa. Se observan diferencias según sexo, en tanto este valor alcanza al 86,6% de las niñas, mientras desciende al 69,5% de los varones. En cambio, no hay diferencias en la lectura en el hogar entre los niños según el sector de gestión de las escuelas a las que concurren.

¿En qué medida los niños asisten a actividades culturales en su vida cotidiana? La mayoría de los niños lo hace “casi siempre” o “algunas veces”, aunque uno de cada 10 alumnos del sector estatal nunca concurre.

Cuadro N° 5. Prácticas de estudio y actividades extraescolares

Porcentaje de alumnos que...	
tienen todos los útiles y libros que les piden en la escuela	81,4
reciben ayuda con sus deberes escolares	80,0

El concepto *prácticas de estudio* alude a aquellas actividades y estrategias relacionadas con la actividad escolar pero que se desarrollan fuera del ámbito de la escuela; por ejemplo, el acompañamiento o el seguimiento de las tareas escolares en el hogar de los niños.

Para poder aprender hoy se solicita a los niños y a sus familias la adquisición de ciertos materiales que varían en mayor o menor medida según

la escuela a la que asistan. Mientras el 81% de los alumnos responde tener todos los materiales que precisa, hay dos de cada 10 a los que les faltan algunos o la mayoría de éstos. Los niños que tienen todos los materiales asisten en mayor medida a escuelas privadas.

Es frecuente que los alumnos realicen tareas escolares en el hogar, para lo cual muchos precisan la ayuda de otra persona. Ocho de cada 10 alumnos son ayudados con sus deberes escolares y, entre ellos, el 82% recibe colaboración de un familiar, y los demás son ayudados, en partes iguales, por un maestro particular o por un par.

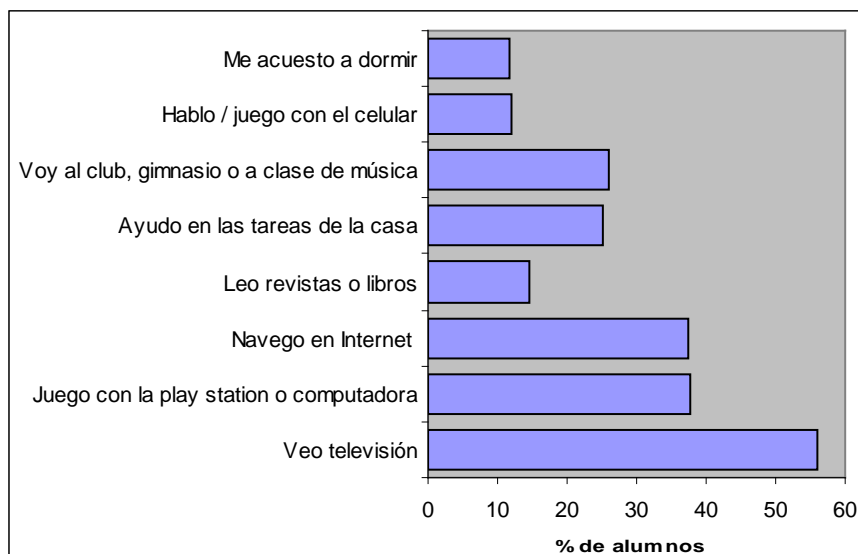
Cuadro N° 6. Asistencia de los padres a las reuniones o actividades escolares

Porcentaje de alumnos cuyos padres van...	
siempre	51,8
a veces	41,6
no pueden ir	6,6

La participación de los padres se considera una variable importante para analizar el desempeño escolar de los alumnos en tanto compromiso que asumen los padres o tutores con sus niños. Así la participación en las actividades y reuniones escolares de los padres es mensurable en términos de frecuencia con que éstos se presentan en la institución. La mitad de los alumnos respondió que “siempre” asisten, aunque se evidencia en esta categoría una diferencia de más de 20 puntos porcentuales a favor de los niños que asisten a escuelas privadas. En el extremo opuesto, el 8% marcó la opción “no pueden ir” en el sector estatal, y el 4%, en el sector privado.

A partir de los cuestionarios complementarios también se indagó cuál es el uso del tiempo libre que realizan los chicos de 7° grado. Para ello se les consultó acerca de las actividades de las que participan cuando no están en la escuela.

Gráfico N° 1. Actividades que realizan los alumnos cuando no están en la escuela



Ver televisión es, claramente, la actividad a la cual más tiempo dedican, en tanto un 56% de los alumnos marcó esta respuesta. El segundo lugar se lo disputan el juego con la *play station* o computadora y navegar por Internet, ambas seleccionadas en 4 de cada 10 casos. Aunque se hallan diferencias en esta respuesta según el sector de gestión, se destacan aún más las diferencias existentes según sexo. Sólo el 15,6% de las niñas juega a la *play station* o con la computadora frente al 60% de los varones, mientras que ellas superan en 15 puntos porcentuales a los niños en relación con la navegación en Internet.

Se destaca la alta participación de todos los alumnos en las tareas de la casa, aunque predominantemente en los alumnos del sector de gestión estatal: en tanto el 34% de los alumnos que asisten a escuelas estatales colabora, sólo lo hace el 14% de los que van a privadas.

Las nuevas tecnologías de la información han atravesado en gran medida la dinámica de las sociedades modernas y, por supuesto, también, las prácticas al interior y fuera de la escuela. Así, partiendo del reconocimiento de su importancia en la vida actual de niños y jóvenes, se indagó acerca del uso de Internet. Los resultados son altos, en tanto el 95% de los chicos afirman que acceden. No se observan diferencias según sexo ni por nivel de gestión. Sin embargo, en relación con el lugar desde donde acceden, existen diferencias según el sector de gestión. Los alumnos de escuelas privadas tienen la posibilidad de navegar desde su hogar, en tanto alrededor del 90% usa Internet desde su casa, mientras que los niños de escuelas estatales acceden en un 55% desde su casa y en un 32% desde el *cyber*.

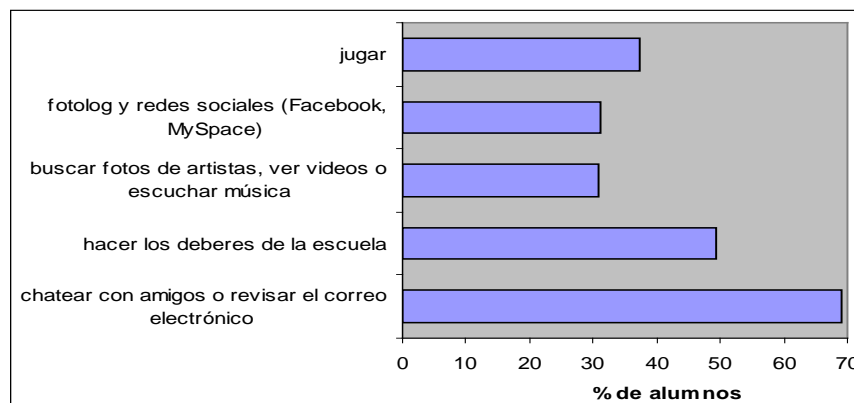
Cuadro Nº 7. Uso de Internet

Porcentaje de alumnos que...	
Usa Internet	94,9
en la casa	68,9
en el <i>cyber</i>	20,6

Ahora bien, ¿para qué usan Internet los niños? El 70% de las veces lo hacen para chatear y revisar su correo electrónico; es decir, hay un fin claramente comunicativo y social. Sin embargo, es interesante ver diferencias según el sector de gestión de las escuelas a las que concurren. En estatal se usa más para hacer los deberes (53% frente a un 44% de privada), mientras que en privada se usa más para *fotologs* y redes sociales en general (37% frente a 27% de estatal). El juego como fin se da de manera muy pareja en ambos sectores (39% estatal y 35% privada).

Otras diferencias en el fin de uso de Internet se observan según el género de los alumnos. Mientras las niñas prefieren navegar en *fotologs* y redes sociales, los varones eligen jugar.

Gráfico Nº 2. Finalidad de uso de Internet



Los alumnos y la escuela

Un punto importante relacionado con el rendimiento escolar es el clima escolar y la percepción que los alumnos tienen en general sobre su escuela, tanto los aspectos relacionados con la infraestructura y los recursos para el aprendizaje, como las relaciones humanas que establecen con sus pares, docentes y directivos. La primera pregunta que indaga por este aspecto es “¿Qué es lo que más te gusta de ir a la escuela?”. En las escuelas de ambos tipos de gestión, la respuesta que se dio con mayor frecuencia fue “compartir con compañeros”.

Cuadro N° 8. Motivos por los que a los alumnos les gusta ir a la escuela

Porcentaje de alumnos a los que les gusta ir a la escuela porque...	
les interesa aprender	29,3
compartir con compañeros o amigos	55,2
poner contentos a sus padres	12,5
las clases de gimnasia, dibujo, música, teatro, etc.	18,2
no hay nada que les guste	6,3

Cuando se miran en detalle las diferencias entre sector de gestión, se observa que los alumnos de escuelas estatales afirman que les interesa más aprender, poner contentos a sus padres y las clases de materias especiales, mientras que los alumnos de escuelas privadas responden en mayor porcentaje las opciones vinculadas a la socialización.

Para comprender el clima escolar en que se desarrolla el aprendizaje, se indagó por la calidad de las relaciones que tienen los alumnos con otras personas de la escuela. Con los compañeros de grado, el 89% en ambos tipos de gestión valora la relación como *buena*, pese a la existencia de casi un 5% que considera no tener relación con sus pares. Con maestros de su grado, 7 de cada 10 niños la valoran como *buena*. Con los directivos y con otras personas que trabajan en la institución, este valor desciende al 56% y al 52%, respectivamente, aunque crece fuertemente el porcentaje de alumnos que dice no tener relación con ellos (alcanzando valores superiores al 20%). Esto se enmarca en la clásica dinámica escolar, donde se reconoce que las principales interacciones que tienen los alumnos son con compañeros y maestros, con lo cual su vínculo con otras personas de la escuela no es tan importante en la valoración de los alumnos. En todos los casos, las niñas y los niños de escuelas privadas tienden a puntuar mejor los vínculos.

Cuadro N° 9. Relación de los alumnos con los diferentes actores institucionales

Porcentaje de alumnos que tienen buena relación con...	
sus compañeros de grado	89,1
sus docentes	71,2
los directivos	55,6
otras personas que trabajan en la escuela	51,8

Para profundizar en la relación entre docentes y alumnos, se preguntó a los niños acerca de su opinión sobre sus maestros. El 66% cree que todos sus maestros le explican hasta que entiende, mientras el 32% indica que sólo algunos lo hacen. Esto implica que un tercio de los chicos considera que algunos o todos sus maestros no explican de la forma adecuada o de manera suficiente, como para llegar a comprender los diferentes temas o conceptos.

Más de la mitad de los niños cree que todos sus maestros les permiten expresar sus opiniones. Finalmente, el 36% respondió que todos sus docentes se interesan por sus problemas personales, mientras que el 49% cree que sólo algunos de ellos lo hacen.

Los docentes y directivos de las instituciones

Los estudios educativos han demostrado la importancia del rol de directivos y docentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que tiene lugar en las escuelas. Diariamente, los maestros abordan el reto que implica promover el desarrollo cognitivo y personal de sus alumnos respetando, por un lado, la currícula vigente y, por otro, las particularidades de la población estudiantil.

En este sentido, los cuestionarios complementarios que se aplicaron a docentes de las áreas de Prácticas del Lenguaje y de Matemática y al equipo directivo⁶¹ de las escuelas que participaron de la evaluación, tuvieron como objetivo indagar, en relación con las características de los docentes y directivos que enseñan en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, las percepciones que tienen acerca de sus alumnos y de la escuela en la que se desempeñan sus prácticas pedagógicas, la administración y la gestión institucional, entre otros. A continuación se presentan algunos datos demográficos y educativos que permiten caracterizar a estos actores institucionales.

Cuadro N° 10. Características de directivos y docentes

	Directivos	Docentes
% de Mujeres	90,7	89,1
Promedio de edad (en años)	54	41
% Maestro Normal Nacional o Profesor de enseñanza primaria	93,9	79,1
% Postítulo docente	24,5	12,9
% Títulos Universitarios (Grado, Postgrado, Magister, etc.)	29,9	8,1
% que ha participado en actividades de capacitación en el último año	87,1	66,7

El cuestionario complementario fue aplicado al equipo directivo responsable del establecimiento educativo, e incluye: director/a, vicedirector/a, secretario/a, coordinador/a de área o ciclo, entre otros. Esto implica que se propuso que fuera completado de común acuerdo por los integrantes de este grupo, con excepción de las preguntas correspondientes a características sociodemográficas y educativas que debían reflejar la información correspondiente a la persona de mayor rango jerárquico dentro del establecimiento. En el texto, y sólo a los efectos de facilitar la lectura, se equipara en la enunciación al directivo con el equipo directivo.

En primer lugar, es importante subrayar que no se hallaron diferencias en el perfil de los docentes según el área curricular que dictan. Asimismo, también se destaca que las características sociodemográficas son similares entre los docentes y directivos de los diferentes sectores de gestión en el que se desempeñan, salvo las que, en adelante, se mencionen especialmente.

Ahora bien, de la información relevada surge que 9 de cada 10 directivos y docentes que encontramos actualmente en las instituciones educativas son mujeres. El promedio de edad de los docentes es de 41 años, mientras, como es esperable en la carrera docente, los directivos alcanzan una media de aproximadamente 54 años. También se observa que los directivos poseen más formación superior y universitaria que los docentes, a la vez que durante el último año han participado en mayor medida de actividades de capacitación.

Cuadro N° 11. Antigüedad de directivos y docentes

Porcentaje de directivos con antigüedad ...	
mayor a 20 años en el sistema educativo	83,0
menor a 5 años en la dirección de la escuela	65,7
Porcentaje de docentes con antigüedad ...	
mayor a 15 años como docente	46,9
menor a 5 años como docente de la escuela	55,1
menor a 5 años como docente de 7° grado	77,2

Con respecto a la antigüedad que tienen los docentes y directivos entrevistados, se destaca que 8 de cada 10 directivos tienen más de 20 años trabajando en el sistema. Son pocos los directivos que recién comienzan a ejercer este tipo de cargos. Ahora bien, la permanencia de los directivos en las escuelas es menor: alrededor de 6 de cada 10 ejerce la dirección de la escuela donde ha sido relevada la encuesta hace menos de 5 años.

Algo similar ocurre con los docentes, ya que más de la mitad de ellos han estado en la escuela donde han sido consultados por un tiempo menor a 5 años. Sin embargo, su antigüedad en el ejercicio de la docencia se incrementa: se desprende de los datos, que alrededor de un tercio lleva menos de 5 años ejerciendo, otro tercio entre 11 y 20 años, y 3 de cada 10 tienen más de 20 años de antigüedad en la docencia. Finalmente, algo más del 75% lleva menos de 5 años enseñando en 7° grado, curso donde fue relevado. Esta situación, como se verá más adelante, es concordante con la alta rotación del personal docente que, afirman los directivos, se torna un obstáculo para el trabajo institucional en equipo.

La capacitación permanente y en ejercicio del rol docente ha adquirido importancia durante las dos últimas décadas llegando a ser una instancia que los docentes priorizan en sus actividades cotidianas. A continuación se detalla la opinión de los docentes en relación con su perfeccionamiento profesional.

Cuadro Nº 12. Áreas temáticas consideradas más importantes para la capacitación docente

Porcentaje de docentes que consideran como más importante...	
Estrategias para la atención de problemas sociales y psico-emocionales de los alumnos	53,7
Estrategias para la atención de grupos con dificultades de aprendizaje	47,3
Actualización en los conocimientos del área que enseña	42,9
Enfoques didácticos para el trabajo en el aula	35,9
Uso de la tecnología aplicada a la enseñanza o Informática	25,3

Los docentes a cargo de ambos espacios curriculares coinciden en relación con las áreas temáticas que consideran prioritarias para su perfeccionamiento, con excepción, por supuesto, de aquellas que se asocian a sus disciplinas curriculares en particular. Así, los docentes afirman que es prioritario para su perfeccionamiento y actualización desarrollar estrategias para la atención de problemas sociales y psico-emocionales de los alumnos en primer lugar, la atención de grupos con dificultades de aprendizaje en segundo lugar y, como tercera mención, se encuentra la actualización de los conocimientos del área que enseñan. Se desprende entonces que, en general, los docentes sienten necesidad de mejorar en temáticas relacionadas con los alumnos y la labor pedagógica, más que en cuestiones específicas derivadas de los contenidos curriculares.

Prácticas pedagógicas docentes

Diariamente los docentes enfrentan el desafío de enseñar a sus alumnos recreando la práctica pedagógica e innovando los diferentes recursos disponibles para hacer posible la construcción del aprendizaje. Por ello se indagaron en los docentes de Prácticas del Lenguaje y de Matemática aspectos generales de su actividad pedagógica cotidiana, tanto en asuntos organizativos como de recursos y procedimientos utilizados.

Cuadro N° 13. Utilización de recursos

Porcentaje de docentes que ha utilizado los siguientes recursos	Prácticas del Lenguaje	Matemática
Manuales, libros y/o textos de estudio de los alumnos	73,0	70,5
Diarios, revistas, cuentos, información de Internet u otro similar	89,2	19,4
Presentación de situaciones problemáticas de la vida cotidiana	46,5	83,5
Elementos concretos que permitan la manipulación para su posterior conceptualización	13,7	28,3
Utilización del pizarrón	45,0	69,0

Como se observa en el Cuadro N° 13, casi la totalidad de los docentes de Prácticas del Lenguaje ha utilizado como recurso para el proceso de enseñanza y de aprendizaje diarios, revistas, cuentos e información de Internet, en tanto los del área de Matemática, la presentación de situaciones asociadas a problemáticas de la vida cotidiana. En segundo lugar, de manera semejante para ambas áreas curriculares, se observa que los recursos más utilizados por los docentes fueron los manuales o libros de texto.

La evaluación de los conocimientos adquiridos es una instancia constitutiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por esta razón, se consultó a los docentes acerca de la manera en que califican a sus alumnos. Así se observó que los docentes consideran que el criterio más importante para calificarlos es “el esfuerzo del alumno por superarse” seguido de “el desempeño mostrado en el manejo de contenidos”.

Cuadro N° 14. Criterios utilizados para la calificación de los alumnos

Porcentaje de los docentes que definen las calificaciones de sus alumnos de acuerdo con...	
El esfuerzo del alumno por superarse	68,5
El desempeño demostrado en el manejo de los contenidos	57,3
La comprensión de los contenidos trabajados en clase	51,8

Para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, tanto los docentes de Prácticas del Lenguaje como los de Matemática, el instrumento que utilizan con más frecuencia son pruebas de temas a desarrollar por escrito. También recurren a las pruebas objetivas, la exposición y la presentación oral y las guías de trabajo. Sin embargo, los docentes de Prácticas del Lenguaje prefieren usar como recurso de evaluación los trabajos de investigación y las pruebas a libro abierto más que sus pares del área de Matemática.

Cuadro Nº 15. Procedimientos para la evaluación de los aprendizajes

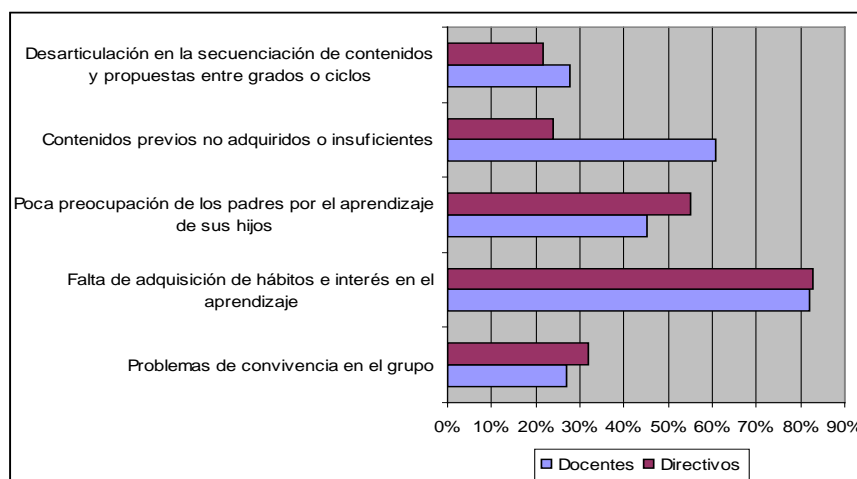
Porcentajes de docentes que utilizan...	Prácticas del Lenguaje	Matemática
Pruebas de temas a desarrollar por escrito	53,8	78,9
Trabajos de investigación grupal o individual	31,5	15,8
Exposición y presentación de trabajos en forma oral (foros, debates)	28,1	30,4
Pruebas objetivas (de respuesta múltiple, emparejamiento, V o F, etc.)	26,6	23,4

En relación con el sector de gestión, en el ámbito de los establecimientos estatales se fomenta en mayor medida la evaluación individual o grupal a partir de trabajos de investigación que en aquellos de gestión privada.

Percepciones sobre el aprendizaje y sus alumnos

En relación con el aprendizaje de los alumnos, los docentes asientan sus ideas basadas en el contacto cotidiano con ellos y en sus percepciones personales.

Gráfico Nº 3. Aspectos negativos para el aprendizaje según directivos y docentes



Se observa que más del 80% del equipo directivo y de los docentes consideran que el aspecto que afecta principalmente de forma negativa la construcción del conocimiento por parte de sus alumnos es la falta de adquisición de hábitos e interés en el aprendizaje. Sin embargo, se diferencia su opinión en relación con otros factores de importancia. En segundo lugar, como obstáculo para el aprendizaje, los docentes mencionan que los alumnos llegan al grado sin la adquisición previa

de contenidos o habiéndolos incorporado de manera insuficiente, y en tercer lugar, en orden de importancia, la incidencia que tiene la poca preocupación de los padres por el aprendizaje de sus hijos.

Los directivos consideran esta última razón como la segunda más importante y en tercer lugar agregan que también influyen los problemas de convivencia en el grupo. De esta manera, según los docentes y directivos de las escuelas consultadas, los factores que inciden negativamente en el aprendizaje se ubican por fuera de la dinámica escolar, en los niños y en los padres principalmente, ya que, si bien mencionan como importante la cuestión asociada a los contenidos, no lo relacionan con la desarticulación entre grados o la formación docente.

Con respecto a los aspectos más problemáticos de los alumnos que observan los directivos, y consideran que influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se destacan los siguientes:

Cuadro N° 16. Aspectos problemáticos en relación con los alumnos según los directivos

Porcentaje de directivos que consideran como aspectos problemáticos...	
Falta de hábitos de escucha en clase	32,3
Situaciones relacionadas con el ámbito familiar	48,9

Otro aspecto importante por considerar en el seguimiento que los docentes hacen de sus alumnos, es la relación con los padres o responsables de los niños. La opinión de los docentes en relación con el acompañamiento de los padres del proceso de aprendizaje de sus hijos, permite observar que en general los docentes que trabajan en escuelas de gestión privada se sienten más acompañados en su labor por los padres de los alumnos que aquellos que se desempeñan en escuelas de gestión estatal. En cuanto a la percepción del apoyo brindado por los padres, las respuestas de los directivos refuerzan lo que sostiene el equipo docente.

Percepciones sobre la institución educativa

La escuela es el formato moderno en el que se construye el conocimiento y como tal brinda el marco institucional donde se desarrollan las prácticas pedagógicas y desenvuelven las relaciones vinculares entre los diferentes actores involucrados. Para los docentes y directivos, este es el espacio donde pasan una considerable cantidad de tiempo y aquel que les permite desplegar su actividad profesional. En este sentido, la identificación institucional que alcancen los trabajadores de la educación probablemente tendrá impacto en la forma en que desarrollan su labor.

Para aproximarse al menos someramente a las percepciones que tienen los docentes y directivos de las escuelas evaluadas, se les consultó su opinión acerca de diversos aspectos organizativos de la institución educativa en la que trabajan.

Cuadro N° 17. Fortalezas de su escuela según directivos y docentes

Porcentaje de directivos que consideran como las mayores fortalezas de su escuela...	
La coherencia en la propuesta pedagógica o institucional	26,4
La imagen institucional creada hace años	10,0
El compromiso del equipo humano que trabaja en la escuela	65,6
Porcentaje de docentes que consideran como las mayores fortalezas de su escuela...	
La coherencia en la propuesta pedagógica o institucional	49,0
La imagen institucional creada hace años	27,7
La gestión institucional de los directores	15,6

Cuando se les consultó sobre las mayores fortalezas de su escuela, los docentes mencionaron en primer lugar “la coherencia en la propuesta pedagógica o institucional”. En segundo lugar indicaron “la imagen institucional creada hace años”. Los directivos creen que la mayor fortaleza de su escuela, es “el compromiso del equipo humano que trabaja en la escuela” y luego señalan, en coincidencia con los docentes, los ítems mencionados previamente.

En concordancia con la pregunta anterior, se consultó a los directivos cuáles son los aspectos institucionales que deberían mejorarse.

Cuadro N° 18. Aspectos por mejorar según directivos

Porcentaje de directivos que consideran como aspectos por mejorar...	
Estrategias de enseñanza	43,6
Infraestructura	32,7
Logros de aprendizaje de los alumnos	40,4

Si bien las respuestas fueron similares por sector de gestión, cabe indicar que los directivos de escuelas estatales se mostraron más preocupados por mejorar los logros en los aprendizajes que alcanzan los alumnos, mientras que aquellos que se desempeñan en escuelas privadas resaltan en mayor medida la necesidad de mejorar la adaptación institucional a los cambios.

Finalmente, en relación con las dificultades institucionales para el trabajo en equipo, las respuestas con mayor cantidad de menciones se ofrecen a continuación.

Cuadro N° 19. Dificultades para el trabajo en equipo según directivos y docentes

Porcentaje de directivos y docentes que consideran como dificultades institucionales...	Directivos	Docentes
Falta de tiempo para llegar a acuerdos	49,5	47,7
Diferentes niveles de compromiso institucional por parte de los docentes	31,1	21,2
Rotación del personal docente	28,2	13,2
Falta de tiempo y espacio físico para las reuniones	47,4	41,2

Tanto docentes como directivos coinciden en mencionar dos cuestiones que más dificultan el trabajo en equipo en las escuelas: la falta de tiempo para llegar a acuerdos y la falta de tiempo y espacios físicos para reunirse. Claramente, los diferentes niveles de compromiso institucional por parte de los docentes y la rotación del personal docente son dos obstáculos percibidos en mayor medida por los directivos. El primero se destaca en las escuelas de gestión privada, y el segundo, en las de gestión estatal.

De manera general los docentes coinciden en calificar positivamente el estado del aula en que dictan clases. Cuando se les pregunta por aspectos como espacio, iluminación, calefacción, ventilación, sillas, mesas y pizarrón, de las tres categorías ofrecidas (bueno, regular, malo/inexistente), en más del 75% de los casos la valoración fue *bueno*.

Asimismo, se consultó por el estado del edificio de la escuela. En general, todos los ítems (edificio, mobiliario, biblioteca, baños, calefacción, ventilación, aulas, pizarrón y comedor escolar) fueron mucho mejor calificados por los actores de las instituciones privadas, con una brecha de 30 puntos porcentuales entre los dos tipos de gestión.

Sin embargo, el buen estado de la biblioteca fue valorado de manera más pareja. Los dos aspectos del estado de las escuelas donde se destacan respuestas negativas son la calefacción y el comedor escolar; el primero, exclusivamente en escuelas estatales; el segundo, en ambas gestiones aunque en mayor medida en las estatales.

La mayoría de los establecimientos dispone de los recursos didácticos que precisa, con salvedad de los programas multimedia y el cañón proyector que se encuentran en menor medida. Asimismo, es en estos dos

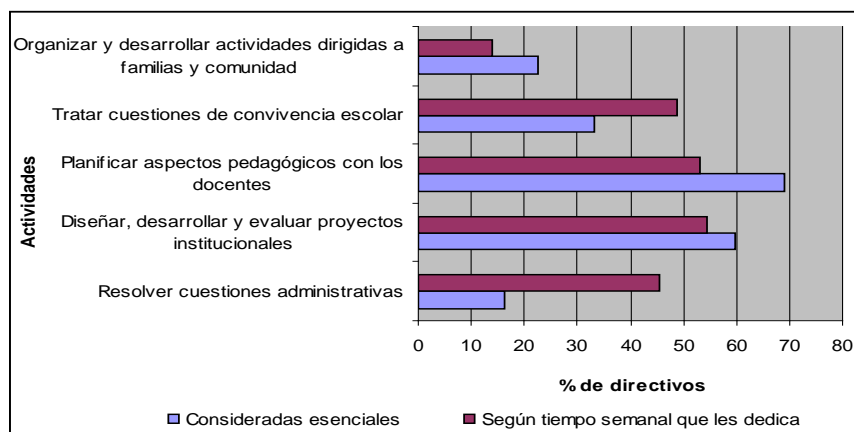
ítemes y en la conexión a Internet donde se observan las mayores diferencias entre escuelas según el sector de gestión, lo que favorece a las instituciones privadas.

Gestión administrativa y pedagógica

La gestión y administración escolar junto con el acompañamiento y la coordinación pedagógica son las funciones principales que desempeñan los equipos directivos en las escuelas. Sin embargo, existe una distancia entre aquellas tareas a las que se suele dedicar más cantidad de tiempo por requerimientos externos a la institución y aquellas otras que son consideradas más relevantes al interior de la escuela.

Para conocer cuáles son las actividades consideradas más importantes en la gestión en función del tiempo semanal dedicado y las tareas consideradas esenciales en su trabajo, aunque a veces con menor dedicación, se indagó a los directivos (véase Gráfico N° 4).

Gráfico N° 4. Actividades a las que dedica más tiempo y actividades esenciales en la gestión según los directivos



Se desprende que existe una brecha entre la situación que los directivos consideran sería ideal o corresponde a su función en su imaginario y la práctica real en la que se ven subsumidos. También se observan diferencias entre los directivos según el sector de gestión del establecimiento: para los de escuelas estatales aparece la resolución de cuestiones administrativas como actividad a la que dedican más tiempo, en tanto para aquellos de establecimientos privados lo es tratar aspectos pedagógicos. En ambas gestiones, resolver cuestiones de convivencia escolar es la siguiente actividad a la que dedican más tiempo.

Los equipos directivos consideran esenciales en su labor actividades como la planificación de la tarea pedagógica con los docentes y el diseño, el desarrollo y la evaluación de proyectos institucionales. Asimismo, el diálogo con los alumnos aparece en ambas gestiones como la acción que

más frecuentemente realizan los directivos, seguida del diálogo con las familias. En tercer lugar, mencionan la lectura de las planificaciones.

Las reuniones pedagógicas se realizan con mayor frecuencia en las escuelas de gestión estatal que en las privadas. En las estatales, más de la mitad de los directivos señala que se realizan quincenalmente, mientras que en las privadas una vez por mes o cada dos meses. Los temas prioritarios en las reuniones institucionales son las estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, el seguimiento de los alumnos y los proyectos institucionales, en distinto orden de mención según respondan directivos o docentes.

También se pidió opinión a los directivos sobre algunos aspectos de la escuela relacionados con el cuidado de las instalaciones, la satisfacción laboral de los docentes, el entusiasmo de los alumnos por las tareas, y el interés de éstos por alcanzar un buen rendimiento. Dichas cuestiones fueron valoradas en la mayoría de los casos como buenas, en una escala que incluía muy bueno, bueno y regular, aunque en todos los casos las puntuaciones tienden a ser mejores en el ámbito privado.

Asimismo, se desprende cierta contradicción en las respuestas, ya que, como se mencionó anteriormente (véase Gráfico N° 3), tanto directivos como docentes coinciden en indicar como una de las principales dificultades para el aprendizaje la falta de hábitos e interés por parte de los alumnos. Sin embargo, señalan, desde una valoración positiva, el interés y el entusiasmo por el aprendizaje.

5. Análisis de factores asociados

Esta sección del trabajo se propone comprender cuáles son los factores que contribuyen al rendimiento escolar de los alumnos de 7° grado que asisten a las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, y en qué medida estos factores están asociados al proceso de aprendizaje. De esta manera, para estudiar la relación entre un indicador de rendimiento académico, como es el puntaje obtenido en las evaluaciones de Prácticas del Lenguaje y Matemática, y un conjunto de factores institucionales, pedagógicos y sociodemográficos, se realizó un estudio de factores asociados a partir de la aplicación de técnicas de análisis multinivel. Para ello se definieron tres niveles de análisis: alumnos, aula y establecimiento educativo.

Este modelo de análisis concibe al alumno y sus características sociodemográficas y culturales como un sistema dentro de otro aún mayor que es el aula. En este segundo nivel priman las características relacionadas con el docente tanto en relación con su perfil profesional como a su perfil pedagógico. Finalmente, ambos niveles están subsumidos en uno mayor que es el establecimiento educativo, donde se destacan tanto las características estructurales como aquellas de composición de

la población, que tienen que ver con las características de los alumnos que asisten y que diferencian a unas instituciones de otras.

La intención del análisis multinivel es dilucidar la variación en los logros académicos de los alumnos cuando se controlan algunas variables que pueden ser las responsables de las diferencias observadas. En este sentido, es una herramienta que permite ver qué porcentaje de la variación en las calificaciones obtenidas por los alumnos se asocian a sus propias características y a las de su hogar, a los docentes y a los establecimientos educativos.

Subyace a este tipo de análisis la idea de descartar lecturas simplificadas de los resultados que puedan llevar a interpretaciones erróneas acerca de las diferencias en los aprendizajes de los alumnos evaluados.

Un ejemplo de lectura simplificada consistiría en un análisis lineal de los rendimientos obtenidos por los alumnos en ambas áreas disciplinares, Prácticas del Lenguaje y Matemática, a partir de calcular los resultados promedios obtenidos según la información relevada en los cuestionarios complementarios, según alguna característica de: los alumnos (sexo, edad, trayectoria educativa, entre otros); de los docentes o directivos (sexo, antigüedad, percepciones sobre el aprendizaje, etc); o de los establecimientos educativos (tipo de gestión, ubicación geográfica, etcétera).

Sin embargo, un análisis de este tipo, podría estar relacionando espuriamente algunas variables con el rendimiento de los alumnos a la vez que ocultando factores que inciden efectivamente en los aprendizajes.

A modo de ejemplo de lo mencionado se presenta la siguiente situación:

Un primer análisis de los resultados del Proyecto de Evaluación Jurisdiccional del Segundo Ciclo pone de manifiesto que los rendimientos obtenidos tanto en Matemática como en Prácticas del Lenguaje son mejores en las escuelas de gestión privada (528,5 y 539,1 puntos, respectivamente) que en las escuelas estatales (471,8 y 462,6 puntos, respectivamente). Esto se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 21. Puntajes observados según sector de gestión

Medida	Matemática		Prácticas del Lenguaje	
	Estatal	Privada	Estatal	Privada
Media	471,8	528,5	462,6	539,1
Desvío estándar	95,8	97,4	97,4	86,6
Percentil 10%	326,4	402,1	349,6	442,7

Percentil 25%	402,1	465,5	410,4	478,8
Mediana	477,7	528,3	471,2	540,8
Percentil 75%	530,8	579,0	526,9	590,8
Percentil 90%	602,1	642,4	586,4	648,4

Considerando los resultados específicamente en el área de Prácticas del Lenguaje, se verifica que el rendimiento promedio observado en el sector privado es superior en 76,5 puntos al del sector estatal (539,1 y 462,6 puntos, respectivamente).

Pero ¿puede estar afectada esta distancia por las diferencias entre los alumnos captadas en los cuestionarios complementarios? Consideremos, por ejemplo, el nivel educativo de los padres. Se observa que un mayor nivel educativo alcanzado por los padres se corresponde con mejores resultados en las evaluaciones de los alumnos, por lo que aquellos niños que tienen alguno de sus padres que accedió a la universidad obtienen mayores puntajes en promedio. Ahora bien, en el sector privado el 76,8% de los alumnos provienen de hogares con padres que alcanzaron estudios universitarios mientras que sólo accedieron a este nivel educativo un 36,5% de los del sector estatal. La cuestión central que se plantea es, de la diferencia observada en los puntajes promedio entre los sectores de gestión, ¿qué proporción se debe a la diferencia de nivel educativo de los padres? O, en otras palabras, si el porcentaje de padres universitarios fuera el mismo en las escuelas del sector privado que en aquellas del sector estatal, ¿habría diferencia en los promedios de los puntajes? ¿Qué magnitud tendría esta diferencia?

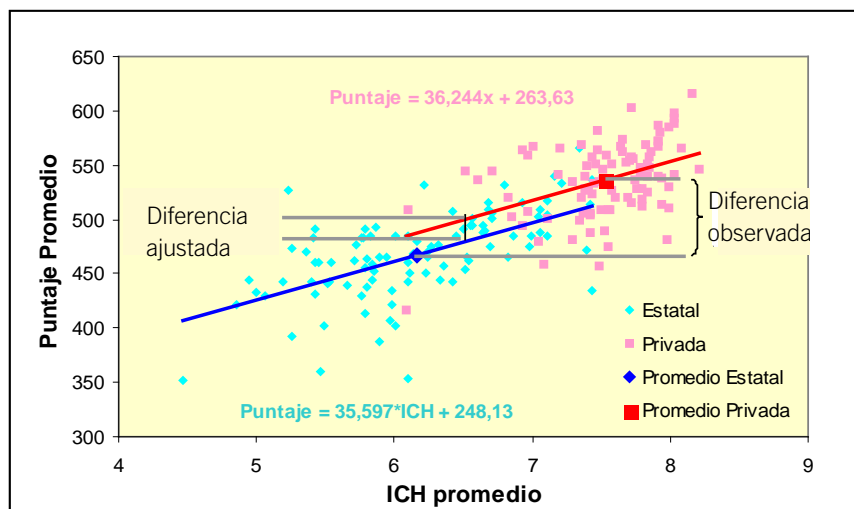
Una forma alternativa de explicar el problema presentado es considerar una variable numérica como el Índice de Condiciones del Hogar (ICH).⁶² Simplemente, en lugar de usar los datos individuales de los alumnos se trabajó con los promedios de los alumnos por colegio, de modo de tener una observación por establecimiento.

El siguiente es el gráfico de perfil escolar para Prácticas del Lenguaje, obtenido utilizando el promedio del puntaje de cada colegio y del ICH de sus alumnos.

62

Se construyó un indicador denominado Índice de Condición del Hogar (ICH), a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario del alumno sobre información del hogar, con la intención de cuantificar el nivel socioeconómico de la población que concurre a cada establecimiento.

Gráfico N° 5. Perfil escolar para Prácticas del Lenguaje



Del gráfico anterior se desprende que:

- a los establecimientos de gestión privada asisten alumnos con mayor nivel socioeconómico. El ICH está construido de modo que mayores valores numéricos representan un mayor nivel socioeconómico. En tanto el ICH promedio es mayor para el sector privado (7,52) que para el estatal (6,13), se desprende que a los establecimientos de gestión privada concurren alumnos que provienen de hogares con mayor nivel socioeconómico que aquellos que asisten a los del sector estatal.⁶³ A las escuelas de gestión estatal) asiste una población con menor nivel socioeconómico que la que concurre a las escuelas de gestión privada. Pero, además, se destaca que la composición del alumnado es más homogénea en las escuelas privadas, ya que las escuelas estatales reciben alumnos que provienen de hogares con mayor diversidad de condiciones socioeconómicas;
- el promedio obtenido en las evaluaciones en los establecimientos del sector de gestión privada (cuadrado rojo) es superior al promedio obtenido en los establecimientos de sector estatal (rombo azul). Esto refleja lo dicho anteriormente respecto de los resultados obtenidos en Prácticas del Lenguaje, que son mejores en las escuelas de gestión privada (539,1 puntos) que en las escuelas estatales (462,6 puntos, respectivamente);
- existe una relación lineal positiva entre los resultados obtenidos en las pruebas y el ICH de cada escuela, es decir: a mayores valores del ICH le corresponden mayores puntajes en las evaluaciones

Ahora bien, la brecha entre el promedio obtenido por las escuelas estatales y el de las escuelas privadas está identificada como “diferencia observada”. Al ajustar un modelo de regresión lineal para cada sector

Además de la diferencia entre los valores promedios del ICH es posible tomar como referencia el valor brindado por la mediana para cada caso. Esta medida nos permite conocer la composición del alumnado, debido a que identifica cuál es el valor donde se divide a la población considerada en partes iguales (por encima y por debajo del valor indicado). Así, encontramos que el 50% de los hogares de alumnos del sector estatal se van a encontrar por debajo de un ICH con valor 6,31 y la otra mitad por encima de él. Sin embargo, si consideramos ese mismo valor de ICH, pero para los hogares de los alumnos que asisten a establecimientos privados, hallamos que sólo el 10% de los alumnos (esta información se desprende del valor obtenido para el percentil 10) que concurren a escuelas privadas se hallan en estas condiciones socioeconómicas, mientras que el restante 90% tiene un ICH mayor, es decir, tiene un mayor nivel socioeconómico.

de gestión se obtienen las dos líneas marcadas con rojo para el sector privado y con azul para el estatal. La distancia en vertical entre estas dos líneas representa la “diferencia ajustada”, y permite observar la discrepancia en los resultados que se hubiera obtenido si el ICH promedio o nivel socioeconómico en ambos sectores de gestión hubiera sido el mismo.

Así, de este gráfico se desprende que una gran parte de las diferencias observadas en los puntajes promedio se deben a las diferencias de los ICH promedio entre los sectores de gestión.

Sin embargo, como ya se mencionó, las condiciones de origen de los alumnos no son en ninguna medida determinantes de los rendimientos escolares. De hecho, es posible observar que escuelas con el mismo ICH pueden obtener resultados muy disímiles. Por ejemplo, al trazar una línea imaginaria perpendicular al eje de las abscisas (eje horizontal) en el punto donde el ICH adopta el valor 5,5, se observa una escuela que alcanzó un rendimiento bajo con alrededor de 350 puntos promedio y otra que superó los 550 puntos. Ambas tienen una población con características socioeconómicas similares, ambas corresponden al mismo sector de gestión pero, probablemente, algo del orden de lo pedagógico y educativo tiene lugar en la escuela que obtuvo mejores resultados diferenciándola del resto.

Este es el espacio de incidencia que tienen tanto la política educativa como la acción cotidiana de los actores escolares involucrados con el aprendizaje de los estudiantes. Esto demuestra que existe un espacio de acción posible para, a pesar de las condiciones en las cuales se desarrollan las prácticas educativas, lograr más y mejores aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, retomando el análisis planteado previamente, se entiende que el mismo ajuste debiera hacerse para cada una de las variables con diferencias en la distribución según el sector de gestión que están relacionadas con los puntajes. Por esta razón, es que a continuación se presentará un análisis multinivel de factores asociados que incluya a las preguntas de los tres cuestionarios complementarios.

Al realizar el análisis similar al realizado con el ICH con muchas de las variables incluidas en los cuestionarios complementarios, encontramos que la mayor variabilidad en los puntajes obtenidos está en el nivel de los alumnos, en segundo lugar a nivel de escuelas y por último entre secciones dentro de una misma escuela. Es por ello que se consideraron dos niveles de análisis: alumnos y establecimientos, descartando el nivel de la sección.⁶⁴

Se aplicó el modelo multinivel en muchas de las variables relevadas, intentando explicar la mayor parte de la variación en los rendimientos de los alumnos. La meta final es comprender en mayor profundidad los procesos que sustentan los aprendizajes escolares para facilitar la toma de decisiones sobre la base de diagnósticos y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas de la jurisdicción.

64.

La introducción del ICH a nivel del establecimiento escolar explica una parte importante de las diferencias entre las escuelas; sin embargo, cuando en el nivel de los alumnos se introduce la diferencia entre el ICH del alumno y el promedio del establecimiento, la reducción de la variancia que se logra es mínima.

En conclusión, los indicadores identificados pueden resumirse de la siguiente manera:

- **ICH de la escuela:** fue estadísticamente significativo en ambas materias, lo que significa que a mayor ICH del establecimiento educativo, mejores serán los rendimientos de los alumnos.
- **Tareas de los directores:** los alumnos que asisten a escuelas donde los directores consideran tareas esenciales para su labor aquellas relacionadas con aspectos académicos o de clima escolar, obtienen mejores resultados en las evaluaciones de Prácticas del Lenguaje.
- **Clima escolar:** los alumnos que mantiene buenas relaciones con sus pares obtienen mejores resultados en las evaluaciones de Prácticas del Lenguaje, mientras que aquellos que tienen buenas relaciones con los maestros obtienen mejores rendimientos en ambas materias.
- **Sexo:** los varones obtienen mejores rendimientos en Matemática, y las mujeres, en Prácticas del Lenguaje.
- **Trayectoria escolar:** los alumnos que no han repetido de grado y aquellos que no han atravesado por un cambio de escuela en los últimos dos años obtienen mejores resultados.
- **Convivencia en el hogar:** si la madre vive en el hogar, los alumnos obtienen más altos rendimientos.
- **Nivel educativo de los padres:** está directamente asociado a los resultados: a mayor nivel educativo de los padres, mayores rendimientos de los estudiantes.
- **Hábitos de lectura:** los alumnos que habitualmente leen cuando están en el hogar tienen mejores rendimientos en Prácticas del Lenguaje.
- **Actividades extraescolares:** aquellos estudiantes que cuando están en su casa no deben colaborar con tareas domésticas, obtienen mejores rendimientos escolares.
- **Acceso a útiles y libros escolares:** la disponibilidad de estos materiales se relaciona con un mejor rendimiento en Prácticas del Lenguaje.

En este sentido el análisis multinivel se propone orientar a los responsables de diseñar la política pública, especialmente la elaboración de políticas educativas, para alcanzar la meta de educación de calidad para todos. Sin embargo, es importante resaltar que ni las variables escolares ni las no escolares, son determinantes de los resultados académicos de los alumnos. Por ello, el modelo no establece una relación lineal directa entre las variables seleccionadas y las calificaciones de los alumnos, más bien se propone dar una idea de procesos que influyen en el rendimiento académico de los alumnos.

En todo caso, se busca entender los procesos escolares que favorecen el funcionamiento de la escuela como una institución que promueve aprendizajes de calidad y que ofrece igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes.

Reflexiones finales y desafíos futuros

Las evaluaciones jurisdiccionales aportan datos que permiten reflexionar sobre ciertos aspectos del sistema educativo a la luz de los resultados, con el objetivo de mejorarlos.

Específicamente, la Evaluación Jurisdiccional 2009 focalizó la mirada sobre algunos contenidos centrales presentes en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la jurisdicción para el Segundo Ciclo en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje, con el objetivo de producir información que se constituya en un insumo para el planeamiento educativo de corto, mediano y largo plazo.

En función de este propósito se decidió comunicar los resultados en términos de grupos de desempeño. Se optó por esta herramienta considerando que permite describir cualitativamente los logros y dificultades que se observan en los aprendizajes. De esta manera, la información que se brinda resulta más potente desde un punto de vista didáctico que los datos meramente cuantitativos, ya que hace posible identificar qué tipo de tareas los alumnos mostraron ser capaces de resolver en las pruebas y cuáles resultaron particularmente complejas. Se considera que este tipo de descripción resulta útil para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.

A continuación, se presentan reflexiones a partir del análisis de los resultados de las áreas evaluadas, como también a partir del análisis de los cuestionarios complementarios. En ambos casos se identifican algunos desafíos que es preciso seguir abordando en el Segundo Ciclo de la escuela primaria.

Los resultados en Matemática y Prácticas del Lenguaje

Los resultados de la prueba de Prácticas del Lenguaje permiten identificar cuáles de los contenidos propuestos por el *Diseño Curricular* en relación con la lectura y la escritura que fueron evaluados, precisan ser trabajados con mayor énfasis en esta etapa de la escolaridad.

En este sentido, con respecto a las prácticas de lectura se observa la necesidad de superar un trabajo con los textos centrado en lo que está dicho, es decir, en el nivel literal. Esto implica avanzar en prácticas de lectura que impliquen un abordaje más amplio y profundo de los textos a través de propuestas de trabajo que enfatizan la construcción del sentido de lo que se lee mediante la interpretación del lector y la reflexión sobre los recursos con los que está armado el texto, haciendo uso de las herramientas de la lengua para una mejor comprensión.

En relación con la escritura, resulta clave presentar a los alumnos situaciones de producción en la que los textos trasciendan el aula, es decir, que se escriba en contextos reales: con un propósito determinado y para lectores verdaderos, más allá del docente. Asimismo, es necesario que se ponga especial atención en generar situaciones de enseñanza que permitan enfrentar a los alumnos a todos los pasos que implica el proceso de escritura: la planificación, la elaboración de borradores sucesivos luego de las revisiones, la escritura de la versión final y la edición para su publicación. A lo largo de este proceso, sistemáticamente habrá que detenerse a mejorar los diferentes aspectos del texto, desde aquellos que hacen a la estructura profunda, como la adecuación y la coherencia, hasta los superficiales, como la ortografía y la presentación.

Los resultados de la prueba de Matemática permiten observar cuáles de los contenidos propuestos por el *Diseño Curricular* que fueron evaluados se deberían trabajar en las aulas con un enfoque diferente.

Con respecto al Bloque Numérico, para no circunscribir la enseñanza a la aplicación de algoritmos en forma mecánica, será necesaria una manera de hacer Matemática en el aula que dote de sentido a la resolución de problemas, a partir de fomentar un ambiente de discusión que facilite la producción de conjeturas y los mecanismos de validación de las mismas. Dicho en otras palabras, se trata de avanzar en el Segundo Ciclo hacia un tipo de prácticas matemáticas que vayan más allá de los aspectos mecánicos y memorísticos de las reglas y/o algoritmos. Para construir su sentido, será importante enfatizar un trabajo donde la resolución de problemas juegue un papel central que les permita a los alumnos generar hipótesis y brindar argumentos para constatarlas.

Por otro lado, será crucial la recuperación del lugar de la Geometría en el currículum efectivamente enseñado. Es importante propiciar un trabajo que no se circunscriba al cálculo a partir de la aplicación de fórmulas y que vaya más allá de las definiciones de los entes y figuras geométricas. Esto implica centrarse en las potencialidades que brinda la exploración y la construcción de las figuras geométricas y el papel que juegan sus propiedades.

Con respecto al trabajo con la medida, será necesario considerar las relaciones de esta con los otros temas del currículum, para no reducirla al mero pasaje de unidades.

El aporte del análisis de los factores asociados: “la asociación no es causalidad”

Tal como fue señalado, la realización sistemática de evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos de la jurisdicción en general, y en particular la presente evaluación, tiene como meta conocer los logros alcanzados

por los estudiantes. A lo largo del informe se ha intentado explicitar aquello que los alumnos pueden hacer en cada una de las áreas evaluadas. Sin embargo, se pretende ir más allá de una descripción lineal de los resultados obtenidos incorporando el análisis de factores asociados y una lectura de los datos que permita comprender mejor estos resultados.

Desde esta perspectiva, el análisis se propone identificar cuáles son los “factores” que inciden en el rendimiento de los estudiantes y, en especial, aquellos aspectos que pudieran ser objeto de toma de decisiones por parte de las autoridades educativas y de los educadores, es decir, sobre los que sea posible intervenir proactivamente *desde* los diferentes niveles de gestión del sistema educativo.

En relación con los factores que se pueden asociar con el aprendizaje, se pudieron diferenciar dos grandes grupos, aquellos internos o intrínsecos a la organización escolar y los externos a esta. El primero corresponde a las características institucionales, a los recursos materiales, humanos y simbólicos con que cuentan los espacios escolares y que los estudiantes “habitan” en tanto colectivo o de manera grupal mientras cursan su escolaridad. El segundo refiere a las particularidades propias de los alumnos, vinculadas con las características familiares, el capital cultural, social y material por el que los niños y niñas transcurren cotidianamente en sus hogares; es decir, remiten al origen social y al contexto familiar de los estudiantes.

Ahora bien, si como conclusión del análisis de factores asociados se desprende que las diferencias encontradas en los resultados obtenidos en las pruebas por los alumnos que asisten a séptimo grado en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se explican mayormente por los factores del alumno y su contexto, es decir, por el origen social de los estudiantes que concurren a estos establecimientos, *¿cuál es la potencialidad que tiene la escuela para incidir en el aprendizaje de los alumnos?*

Aun cuando las variables correspondientes al nivel del alumno explican la mayor parte de la variación en los resultados obtenidos por los estudiantes, esto no implica que desde la política educativa y la acción cotidiana de la escuela no se puedan generar cambios que incidan en los logros de aprendizajes de los alumnos. En tanto es posible definir como “factores escolares” a aquellos que siendo parte de uno u otro grupo, pueden ser objeto de intervención por los responsables de la política educativa como también por el ejercicio de liderazgo institucional, por el clima de la escuela, por las expectativas de los docentes y directivos en relación con el desempeño de los alumnos, por la dotación de libros y textos, por la antigüedad y la estabilidad de los equipos docentes; es decir, aquello sobre lo que se puede intervenir en los diferentes niveles de gestión del sistema educativo.

En el análisis de factores asociados, este “espacio de incidencia” puede observarse ya que al interior de un mismo sector de gestión y con

alumnos de un valor similar de condiciones del hogar (ICH), hay escuelas que logran resultados muy dispares. Entonces, la escuela puede hacer una diferencia. La tarea desarrollada por los equipos directivos, docentes y otros miembros de la comunidad escolar, mediante el desarrollo de determinadas prácticas de enseñanza, garantizando ciertas condiciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos podrían estar explicando, en parte, que se logren resultados positivos a partir de condiciones de partida disímiles e incluso fuertemente desventajosas.

Entonces, aun siendo evidente que hay algunas cuestiones donde la escuela no puede intervenir directamente como ocurre frente a las condiciones materiales de los alumnos, sí existe un espacio propio de acción de los actores de los establecimientos educativos que tiene notable importancia desde el punto de vista pedagógico y ha podido observarse en este estudio.

Concretamente, ¿cuáles han sido las variables sobre las que la escuela actúa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

Si bien este tipo de estudios no permite conocer todos los espacios de incidencia posibles desde la escuela, ya que sería preciso realizar una investigación de mayor profundidad relevando variables que no son susceptibles de ser medidas a través de un cuestionario, es factible identificar algunos ejes de acción que mejoran los rendimientos de los estudiantes.

En primer lugar, cabe destacar en relación con los directores, la importancia del ejercicio de un liderazgo centrado en la acción pedagógica que confiere autoridad a los equipos directivos en tanto fortalece los procesos de gestión institucional y curricular, generando un funcionamiento armónico en la cotidianeidad de la escuela. En este sentido, la coordinación pedagógica en la propuesta de enseñanza de los docentes de los diferentes ciclos contribuye a mejorar los rendimientos de los alumnos, en tanto se genera coherencia pedagógica y organizacional. Es convergente el consenso con diferentes estudios, tanto nacionales como internacionales⁶⁵ acerca de la importancia de una acción escolar coordinada en relación con ciertos aspectos o factores escolares. En este estudio, estas variables son intrínsecamente educativas y surgen del cuestionario del director.

En segundo lugar, también en las respuestas brindadas por los alumnos se evidencia la incidencia de factores intrínsecamente escolares, como el desarrollo de un buen clima escolar, que incluye las relaciones entre pares, con los docentes y las autoridades de la escuela.

Finalmente, algunas variables individuales asociadas con las características de los hogares, el capital cultural y los hábitos extraescolares de los alumnos pueden ser atravesadas por la acción de la escuela. Por

ejemplo, el reconocimiento y el uso de libros a las que los alumnos tienen acceso en sus hogares, el tiempo dedicado a la lectura cuando no están en la escuela, la participación y el compromiso de la familia con la escuela y sus efectos en relación con las expectativas y el apoyo a los procesos educativos y la alianza que esto representa entre la escuela y las familias.

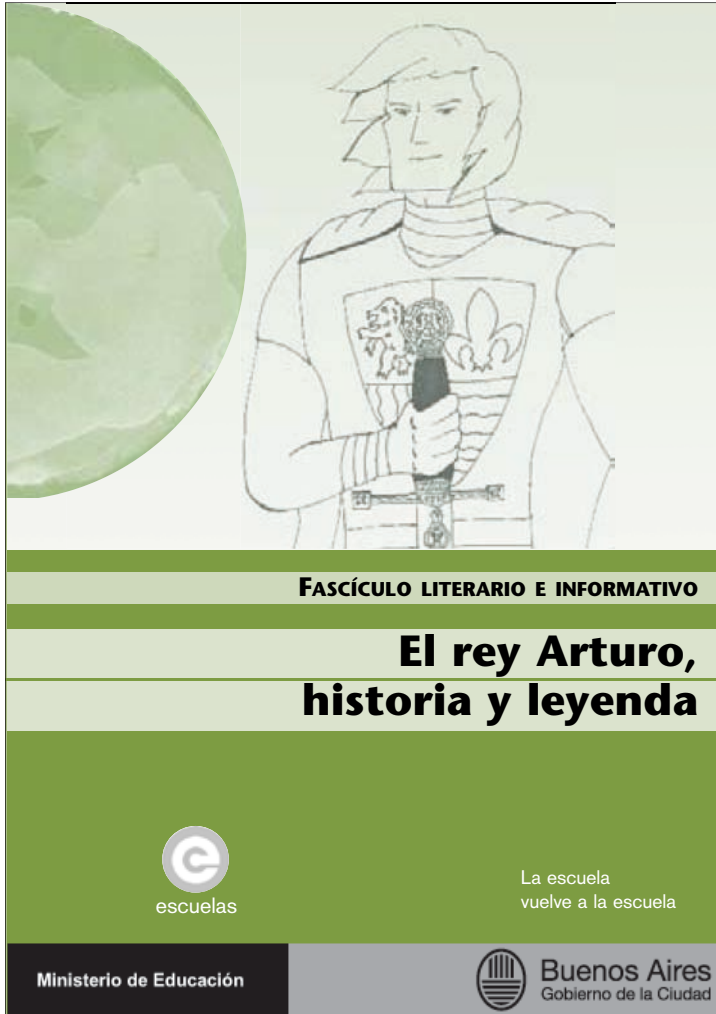
En relación con las variables individuales del alumno, no debiéramos conformarnos con la conclusión que indica que las mujeres obtienen mejores resultados en Prácticas del Lenguaje y los varones en Matemática por razones “naturales”. Al sostener que todos los varones y las mujeres tienen la capacidad de aprender como característica humana primordial, entendemos que existe un desarrollo de mayores habilidades en algunas áreas disciplinares que, en muchos casos, es posible asociar a cuestiones de tipo cultural y modelos preestablecidos. En este sentido, es posible mejorar los aprendizajes a partir de fomentar distintos acercamientos a las disciplinas superando prejuicios.

Finalmente, es importante destacar que cuando el origen socioeconómico de los alumnos es común a toda la población que atiende una escuela, esto deja de ser una característica particular e individual de los alumnos y de sus familias para convertirse en una característica de la población escolar. En este sentido, el reconocimiento del “espacio de incidencia” sobre el que la acción de la escuela hace la diferencia es de gran relevancia, en la medida en la que reivindica la centralidad de la acción pedagógica.

Tal como fue mencionado en otro documento, la tarea que las escuelas de la Ciudad realizan cotidianamente “(...) requiere de una planificación conjunta por parte de los actores institucionales, en un contexto particular y a través de procesos singulares, en donde el Estado es el garante de las condiciones necesarias para el cumplimiento de dicha función”.⁶⁶ En ese marco, los resultados presentados ponen de manifiesto que es posible efectivamente intervenir desde las escuelas, con el debido acompañamiento del nivel central, reduciendo las diferencias en los puntos de partida de los alumnos, e incidiendo positivamente en los aprendizajes, con el objetivo de garantizar tanto el acceso y la permanencia en la escuela como buenos desempeños en sus aprendizajes que les permitan a todos los alumnos de la Ciudad seguir estudiando.

ANEXOS PARTE II

Fascículo: El rey Arturo, historia y leyenda



¿Existió el rey Arturo?

Existen referencias de un jefe guerrero del siglo V (años 400 al 500 después de Cristo) que se llamaba con un nombre similar o parecido a "Arturo", y que vivía en la zona que los romanos llamaban Britania, que actualmente corresponde a la isla de Inglaterra, en el Reino Unido. Por eso, se dice en la leyenda que Arturo era rey de los bretones.

Probablemente, este jefe no se trataba de un rey como el Arturo de las leyendas, sino de un luchador que defendió sus tierras contra la invasión de los pueblos sajones que provenían del norte de Europa.

Varios estudios arqueológicos analizan diferentes castillos intentando identificarlos como los de la historia del rey Arturo; pero ninguno ha llegado a una conclusión contundente. Algunos afirman que Camelot, el principal castillo de la leyenda, es el actual castillo de Cadbury, cerca de Glanstonbury; otros, en cambio, lo ubican en el castillo de Winchester, en el extremo oeste de la isla.

Además de las referencias a este jefe de los bretones, muchos datos y características de la corte del rey Arturo provienen de los siglos XI y XII. En esa época, las leyendas de caballería se comenzaron a fijar por escrito. Los modelos que sirvieron para describir las acciones de Arturo como rey fueron, en parte, los reyes de Inglaterra de ese período, y sobre todo, los ideales de nobleza, valentía y amor que inspiraron a los autores de las novelas de caballería y de los poemas amorosos de la época.

Pero, ¿existió el rey Arturo, tal como lo presentan sus leyendas? Al respecto, Carlos García Gual (2003), un experto en mitos y escritor de un libro sobre la historia del rey Arturo, sostiene:

"En nuestro estudio, la tesis fundamental, si es que conviene llamar así a lo que me parece, sencillamente, la constatación de un hecho manifiesto, es que todo el mundo del rey Arturo y sus caballeros y damas es un mito literario. Esto quiere decir que ha sido la literatura, o la ficción literaria, quien ha conformado la materia mitológica a partir de unas leyendas transmitidas por una nebulosa tradición oral con un origen real en los siglos V, VI o VII de nuestra era".

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
BREVE DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO	6
LUGARES REALES DE LAS HISTORIAS DEL REY ARTURO	8
LEYENDA: ARTURO, LA ESPERANZA DE LOS BRETONES	10
FUENTES CONSULTADAS	15



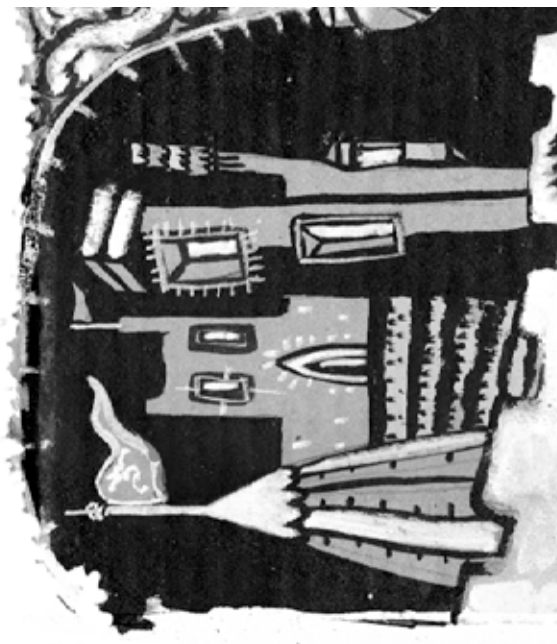
PRESENTACIÓN

En este fascículo vas a encontrar información sobre la historia del rey Arturo y algunos datos acerca de quiénes eran los caballeros, dónde vivían, cómo luchaban y cuáles eran los lugares de la leyenda.

El fascículo incluye diferentes secciones:

- Un breve **diccionario enciclopédico** sobre los caballeros.
- Un **mapa** de los lugares históricos que se nombran en la leyenda del rey Arturo.
- Una versión de la **leyenda** que cuenta cómo Arturo se convirtió en rey.

Descubrí qué esconden estas historias, y cuánto hay de leyenda o de realidad en ellas...



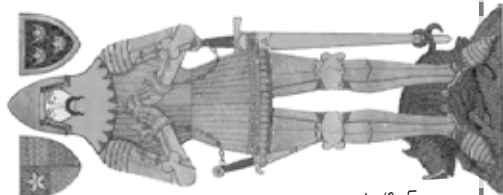
BREVE DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO SOBRE LOS CABALLEROS DE LA EDAD MEDIA (SIGLOS V AL XV)

Armadura

Las armaduras eran armas de defensa que usaban los caballeros para protegerse en las batallas y los torneos; consistían en una protección metálica que se colocaba sobre el cuerpo.

Las primeras armaduras, que se utilizaron hasta el siglo XIII, consistían en un tejido compuesto de pequeños aros metálicos; estos formaban una red difícil de atravesar, llamada *cota de malla*. Con ese tejido metálico se armaban camisetes, capuchas y hasta guantes. Luego, el trabajo con el hierro se perfeccionó, y se lograron fabricar armaduras con placas de metal que cubrían todo el cuerpo del caballero.

Estas armaduras tenían articulaciones en los hombros, codos y rodillas; para que quien las llevaba pudiera manejar la espada, la lanza y el garrote, las principales armas ofensivas que se utilizaban para luchar cuerpo a cuerpo, en la Edad Media.



Caballeros

Los caballeros eran guerreros que servían a distintos reyes y formaban parte de su corte. Cada caballero poseía armas y caballos. El poder de un rey, en la Edad Media, se medía por la extensión de sus tierras y por el número y valor de sus caballeros. Sólo podía ser nombrado caballero un joven de familia noble que hubiera sido instruido por otro caballero. Alrededor de los catorce años, los jóvenes que querían ser caballeros comenzaban a actuar como escuderos, al servicio de un caballero mayor y experimentado. El escudero cuidaba las armas, ayudaba a su señor en las batallas y los torneos; y lo asistía en distintos aspectos de su vida diaria.

Los caballeros pasaban gran parte de su tiempo viajando, a caballo, de un reino a otro o de una batalla a otra. En el camino, el escudero se encargaba de procurar refugio y comida para el caballero. A los veintidós años, los buenos escuderos estaban listos para pasar la ceremonia que los iniciaría como caballeros. El joven aspirante pasaba

6

C. C. B. A. • MINISTERIO DE EDUCACIÓN • D. G. de Planeamiento Educativo • Dirección de Evaluación Educativa

toda una noche rezando en una iglesia y velando sus armas. Por la mañana, el rey y todos sus caballeros se reunían en un salón. Primero ayudaban al joven a ponerse su armadura, después escuchaban su promesa de servir a Dios y de ser un caballero valiente. El gran momento llegaba cuando el muchacho se arrodillaba, recibía la bendición de un sacerdote, y el rey le tocaba el hombro con su espada. El rey, entonces, le decía: "Te armo caballero. ¡levántate!".



Castillos

Los castillos eran fortalezas de piedra, desde las cuales los reyes dominaban sus territorios y protegían a las personas que trabajaban en sus tierras. Los castillos se construían en lugares elevados y cerca de ríos o lagunas; en muchos casos, se los rodeaba con un foso con agua y se construían altas murallas a su alrededor, para repeler mejor el ataque de los enemigos. En el interior de



las murallas, los castillos estaban formados por distintos edificios. En el edificio principal vivían el rey o el señor del castillo, con su familia. Ese edificio tenía una torre o torreón, utilizado para las reuniones de la corte y para vigilar desde lo alto los alrededores. Los otros edificios eran las caballerizas, la cocina, la herrería y otros lugares para albergar a los huéspedes y a las personas que trabajaban en el castillo.

Torneos

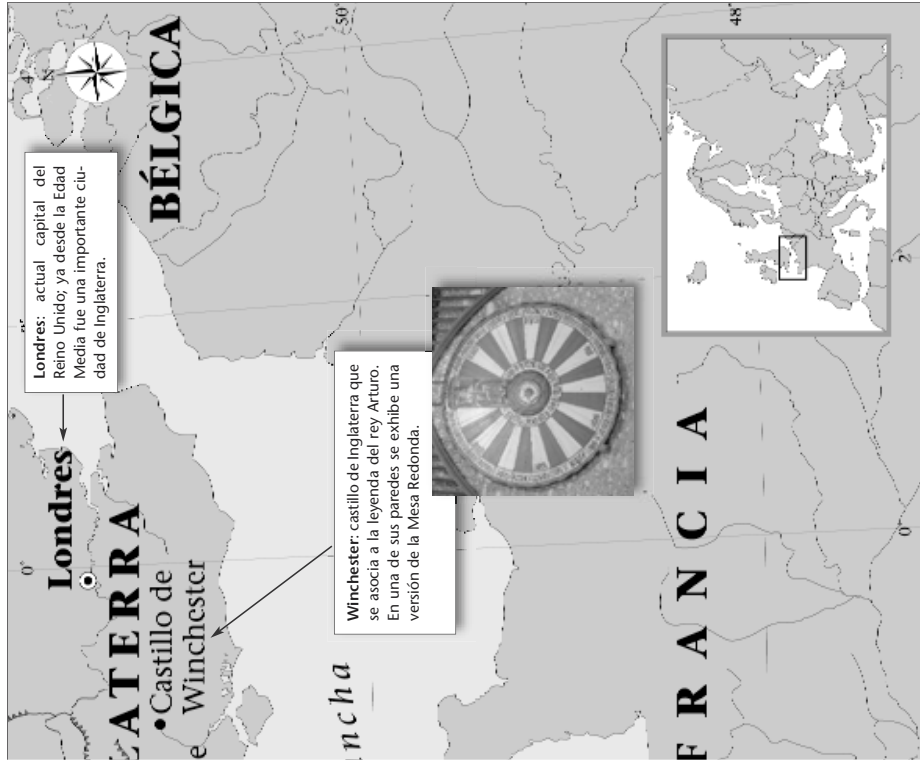
Los torneos eran campeonatos de lucha que se organizaban en las cortes, para que los guerreros pudieran seguir practicando y probando su fuerza y valor aun cuando no hubiera una batalla. Por eso, el torneo tenía distintas pruebas, que reflejaban las formas de lucha de la época: las justas con caballos y lanza, la lucha con garrote y con espada, la competencia de arco y flecha.



7

FASCÍCULO LITERARIO E INFORMATIVO • El rey Arturo, historia y leyenda

LUGARES REALES DE LAS HISTORIAS DEL REY ARTURO



LEYENDA

ARTURO, LA ESPERANZA DE LOS BRETONES

Las olas todavía se estrellan contra las rocas de Cornwall, en el extremo sudoeste de Inglaterra. En ese lugar, según la leyenda, nació quien llegaría a ser el rey Arturo, ayudado por los hechizos del gran mago Merlín, quien disfrutaba causando asombro y realizando todo tipo de prodigios en las cortes de los reyes de Inglaterra.

El padre de Arturo era el rey de Bretaña, Uther Pendragón (su nombre significaba "cabeza de dragón"), y su madre era la bella dama Igrerna. Para poder conquistar a Igrerna, Uther le había pedido ayuda a Merlín. El mago aceptó, pero a cambio había pedido que Uther le diera a él el hijo que nacería como fruto de esa unión. Por eso, cuando nació Arturo, Merlín se llevó al niño y lo dejó al cuidado de un noble campesino, llamado Antor, que cuidó a Arturo como si fuera suyo, junto con su hijo Kay.

Merlín era hijo de una joven bretona y de un ser sobrenatural. Nadie supo jamás cuál era el aspecto real de Merlín. En general, se aparecía como un viejo de larga barba blanca y túnica un poco gastada, que

se apoyaba al caminar con un bastón o un cayado. No se lo veía montar a caballo, pero podía recorrer larguísima distancia a una extraordinaria velocidad. Era capaz de realizar cualquier tipo de hechizo; podía, por ejemplo, transformarse en cualquier animal o cosa, y sabía lo que iba a pasar en el futuro. Por eso, cuando se enteró de que el rey Uther quería seducir a Igrerna, se apresuró a ayudarlo a cambio de que le permitiera criar a su hijo: Merlín ya sabía que Arturo estaba destinado a ser el rey más famoso de los bretones.



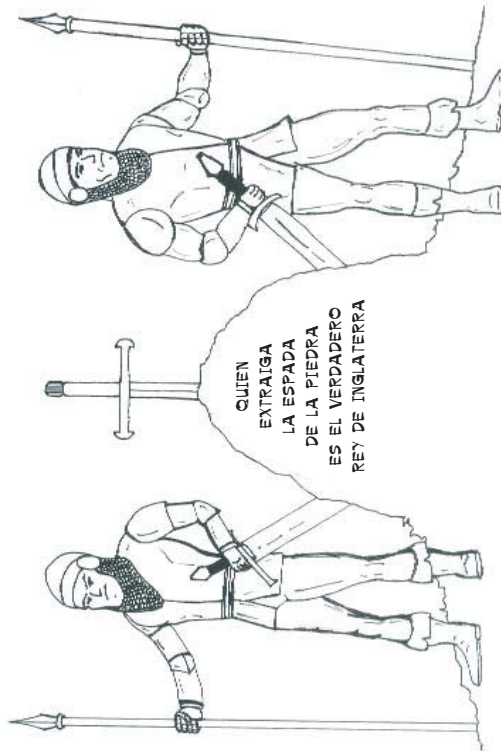
10

G. C. B. A. • MINISTERIO DE EDUCACIÓN • D. G. de Planeamiento Educativo • Dirección de Evaluación Educativa

Cuando Arturo tenía 15 años y se acercaba la edad en que podría postularse para ser caballero, Uther Pendragón murió, y como nadie sabía que Arturo era hijo del rey, todos pensaban que el reino había quedado sin un legítimo sucesor al trono. Merlín consideró que era momento de presentar al joven ante los demás reyes, y mostrarles quién era Arturo en realidad. Entonces, hizo reunir a todos un domingo de fiesta en la iglesia principal de Londres. En medio del patio hizo aparecer una enorme piedra que, en su centro, tenía una espada clavada y una leyenda que decía:

QUIEN EXTRAIGA LA ESPADA DE LA PIEDRA ES EL VERDADERO REY DE INGLATERRA

Los reyes de toda la isla se apuraron a probar su suerte con la espada, pero no consiguieron ni siquiera moverla. Los más fuertes y valientes caballeros intentaron sacarla, pero no lo lograron. Merlín vio que algunos estaban muy furiosos y podían empezar a luchar entre ellos, así que decidió organizar un torneo entre los caballeros: quien venciera, tendría derecho a entrar al patio de la iglesia e intentar sacar la espada por cualquier medio.



11

FASCÍCULO LITERARIO E INFORMATIVO • El rey Arturo, historia y leyenda

Ese torneo fue muy recordado en Londres, porque acudieron los mejores y más nobles caballeros, entusiasmados con la posibilidad de convertirse en reyes de Inglaterra si sacaban la espada. También acudió el campesino Artor junto con su hijo Kay, pues quería que este conociera a algún caballero que lo tomara como escudero y, con el tiempo, lo iniciara como caballero. Junto con ellos fue también Arturo, que nunca había ido a la ciudad ni había visto un torneo.

Cuando llegaron a Londres, Kay fue invitado a pelear contra un caballero, pero no había traído su espada. Entonces, le pidieron a Arturo que volviera a su pueblo a buscarla. Arturo se entretuvo viendo los combates y paseando por la ciudad, hasta que se dio cuenta de que se hacía de noche y de que no iba a conseguir llegar a tiempo con la espada de Kay. Empezó a llorar, preocupado. Entonces, un viejo mendigo se acercó al joven y le preguntó qué le pasaba:

–Buen anciano –le respondió, con gran amabilidad. Arturo–, tendría que estar en este momento en mi pueblo buscando una espada para mi hermano, pero me distraje y se me hizo tarde.

–No te preocupes por eso, muchacho –dijo el extraño anciano–. Casualmente, he visto una hermosa espada abandonada en una piedra en el patio de la iglesia: puedes tomarla, si te gusta.

Mientras el viejo hablaba, una densa neblina comenzó a flotar alrededor de Arturo, formando una especie de velo blanco y espeso. Cuando se dispuso, Arturo se hallaba frente a la roca que tenía clavada la espada. El muchacho se sorprendió muchísimo del extraño viaje, y Merlín (que era el anciano mendigo) sonrió, porque le complacía causar asombro a las personas.

Como la niebla no se había ido del todo, Arturo no pudo leer la leyenda que estaba escrita en la piedra: sacó la espada sin ningún esfuerzo, y sin saber lo que hacía. La hoja de la espada era brillante, y la luz de la luna la hacía parecer aún más resplandeciente y mágica. Como ya era muy tarde, Arturo decidió no despertar a Kay, y llevarle la espada muy temprano a la mañana siguiente.

El patio de la iglesia estaba custodiado por una decena de virtuosos caballeros, pero el hecho realizado por Merlín para llevar a Arturo hasta la piedra los había dormido. Cuando se despertaron, a la mañana siguiente, descubrieron que la espada había desaparecido, y llamaron a todos los reyes y autoridades de la ciudad. Los torneos se suspendieron, y en el patio de la iglesia se reunió mucha gente para ver qué había sucedido. Atraídos por el barullo, también se acercaron Artor, Kay y Arturo. Por los gritos y los discursos de los reyes y caballeros, Arturo comprendió que buscaban la espada que él se había llevado, y se dispuso a devolverla.

Ante el gran grupo de caballeros y reyes armados, se acercó un muchachito que llevaba la espada del rey Uther, la espada en la piedra que nadie había podido mover, disculpándose por haberla sacado la noche anterior, por equivocación. Sin poder creer lo que veían, los reyes le pidieron a Arturo que volviera a hacerlo. Ante la mirada incrédula de los reyes, el joven volvió a poner la espada en la piedra. Los reyes y los caballeros intentaron sacarla, pero, al igual que antes, no pudieron ni moverla. Arturo, en cambio, a pedido de los caballeros, sacó la espada de la piedra y la volvió a meter, más de veinte veces. Parecía evidente que solamente él, Arturo, era el destinado a ser el dueño de esa espada. Varios caballeros, furiosos, gritaban que ese joven campesino no podía ser rey de Inglaterra, pues no había sangre noble en él. Otros, en cambio, pensaban que no importaba el origen del niño, en tanto había podido sacar la espada del rey Uther de la piedra. La mayoría ya estaba a punto de desenvainar sus armas, para resolver la discusión a espadaazos.

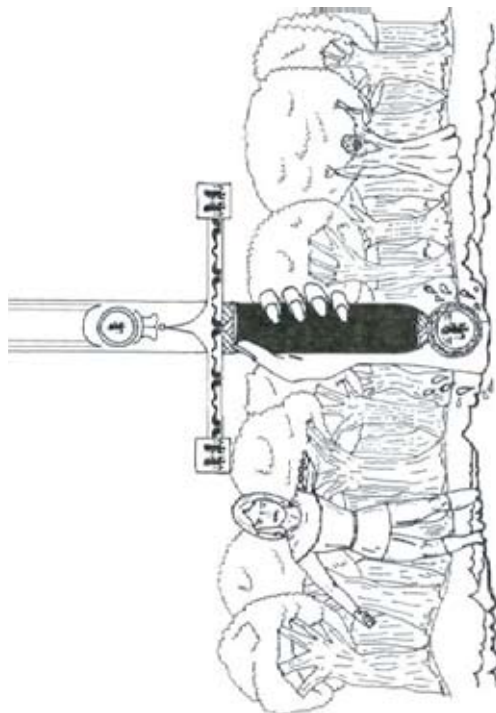
Pero entonces apareció Merlín, como si fuera un pequeño tornado, levantando una gran polvareda en el patio, e intentó aplacar a los reyes, contándoles la verdadera historia de Arturo: todos supieron quién era en realidad ese joven, y por qué tenía derecho a ocupar el trono de Uther Pendragón, su padre.

En ese momento, muchos nobles le creyeron a Merlín y juraron fidelidad al nuevo rey. Pero otros no aceptaron ser gobernados por un joven inexperto y desconocido, y se fueron de la ciudad jurando venganza. La mayoría de los rebeldes eran señores del norte, y desde allí atacaban, en el futuro, a los caballeros de Arturo en incontables batallas.



Arturo aceptó su suerte y se dispuso a ser el mejor rey que hubiera conocido Inglaterra. Con la ayuda de Merlín y el valor que lo caracterizaba, se enfrentó a muchos enemigos e hizo muchos amigos y aliados. Buena parte de su fama se debió a que pudo llevar la paz al reino, y favorecer la caballería andante. Muchas veces rescató a nobles que se hallaban sitiados por enemigos, como al rey Lodegrance. Este invitó luego a Arturo a su castillo, para agradecerle con un banquete. Allí, el rey Arturo conoció a la hija del rey, una rubia y bella muchacha, llamada Ginebra. Arturo se enamoró inmediatamente de ella, para siempre.

La espada que el joven rey Arturo había sacado de la piedra no podía ser la que utilizara para sus combates, porque aquella era la espada de su padre, y debía utilizarse solamente para las ceremonias. Así que no tenía todavía una espada propia, digna de un rey como él. ¿Cómo la consiguió? En una oportunidad, Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época, y le pidió a Merlín que lo ayudara a conseguir una buena espada. Arturo y Merlín recorrieron un frondoso bosque, porque en los bosques los caballeros suelen hallar las más maravillosas aventuras. El bosque se abrió y se toparon con las orillas de un enorme lago cristalino. Merlín invocó a la Dama del Lago, que vivía bajo el agua, en las profundidades, y le pidió su espada. La Dama del Lago, que era tal vez una ninfa o un hada, le prestó a Arturo su espada, llamada Excalibur (que significa "hecha de acero"), y una vaina para guardarla; y le pidió que se la devolviera cuando ya no la necesitara. También le contó que tanto la espada como su vaina eran mágicas: quien empuñara a Excalibur nunca sería vencido, y quien llevara la vaina no sufriría ninguna herida durante las batallas.



14

C. C. B. A. • MINISTERIO DE EDUCACIÓN • D. G. de Planeamiento Educativo • Dirección de Evaluación Educativa

Con Excalibur y su vaina mágica, Arturo logró vencer a todos sus enemigos. Decidió establecer su corte en el castillo de Camelot. La leyenda cuenta que, una vez allí, pensó que debía asegurarse un heredero y decidió pedir la mano de la bella Ginebra. El padre de la joven aceptó el enlace, y como regalo de bodas le dio a Arturo una enorme mesa redonda, en la que podían sentarse más de 140 personas; y también le cedió 100 de sus caballeros, para que lo sirvieran. Arturo buscó otros caballeros para completar los lugares en la mesa, y creó la Hermandad de la Mesa Redonda. Solo quedaron unos pocos sitios vacíos, listos para ser ocupados por los caballeros valientes que aparecerían en el futuro.

Uno solo de los asientos alrededor de la Mesa Redonda nunca era ocupado por nadie: el llamado "Sitial Peligroso". Merlín le advirtió a Arturo que solamente podría sentarse allí un caballero, que sería el más perfecto caballero que jamás se hubiera visto, pero que sería también uno de los más desgraciados. Pero quién ocupó ese lugar y cómo llegó a hacerlo es tema de otra leyenda: la historia de los famosos caballeros de la Mesa Redonda...

En los años siguientes, junto con sus caballeros (y, a veces, contra alguno de ellos), Arturo luchó para asegurar el bienestar de su reino, hasta que fue herido de muerte en la batalla de Calmann. Su cuerpo fue transportado en una nave voladora hasta la maravillosa Isla de Avalon, donde se dice que, por arte de encantamiento, sus heridas fueron sanadas y se mantiene siempre vivo, esperando tal vez regresar algún día a su reinado.



15

FASCÍCULO LITERARIO E INFORMATIVO • El rey Arturo, historia y leyenda

FUENTES CONSULTADAS

Alvar, Carlos: *Breve diccionario Artúrico*. Madrid, Alianza, 1997.

García Gual, Carlos: *Historia del Rey Arturo*. Madrid, Alianza, 2003.

Steinbeck, John: *Los hechos del rey Arturo y sus nobles caballeros*. Buenos Aires, Sudamericana, 2004.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: *Prácticas del Lenguaje. Don Quijote de La Mancha. Para lectores caminantes*. Plan Plurianual, Dirección de Currícula, Dirección de General de Planeamiento, Ministerio de Educación, 2005.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: *Prácticas del Lenguaje. Robin Hood. Páginas para el alumno*. Plan Plurianual, Dirección de Currícula, Dirección de General de Planeamiento, Ministerio de Educación, 2005.

Atlas National Geographic, edición en español, tomo 1. Lima, RBA, 2004.

Compartir la lectura: Rey Arturo. Historia y leyenda (fascículo informativo y literario)

Se sugiere en este documento una secuencia posible de actividades para compartir en el aula la lectura y los comentarios sobre el fascículo **Rey Arturo. Historia y leyenda**, que será el material de lectura en el momento de la evaluación prevista para una muestra de alumnos de séptimo grado, centrada en prácticas de relectura.

El propósito de esta secuencia es acercar a los alumnos al texto, compartir con ellos la lectura y familiarizarlos con los textos en los que se desarrolla la leyenda del Rey Arturo.

Secuencia de lectura, comentario, discusión y toma de notas

Esta secuencia tiene tres momentos. Si el docente no tiene la posibilidad de hacerla en su totalidad antes de la evaluación, tendría que priorizar aquellas situaciones que les permitan a los alumnos familiarizarse con el fascículo y conocerlo a partir de la lectura del docente.

Posteriormente, podría seguir la secuencia y extenderla con otros materiales de lectura si le parece interesante para trabajar con sus alumnos.

- Presentación del fascículo

El docente presenta el **fascículo** a los alumnos. Les comenta el tema del texto: El rey Arturo. Posiblemente, los alumnos tengan alguna referencia sobre el personaje. El docente les cuenta quién era. Si hay en la biblioteca de la escuela, puede traer libros sobre el Rey Arturo y sobre caballeros, castillos o cualquier otro material sobre la Edad Media.

A partir de la información del **índice**, les muestra y comenta las distintas partes del fascículo. Puede leerles la **presentación**. Como el fascículo puede leerse en distinto orden, cada grupo de clase puede elegir qué quiere escuchar leer primero y qué después. El docente puede llevar una versión grande del índice para seguir qué se va leyendo y qué falta por leer.

- Sesiones de lectura y comentario sobre la leyenda

El docente lee la leyenda sin interrupciones, ni siquiera se detiene a explicar palabras desconocidas para los alumnos. Esta sesión de lectura puede llevar más de una clase, o comenzar en una parte de una clase para terminar en la siguiente. No se detiene en la lectura, porque en una sesión de comentario posterior puede volver al texto para aclarar términos, frases o nombres que no se hayan entendido. Este momento de **lectura compartida** les tiene que servir a los alumnos para adentrarse en el mundo propuesto por la leyenda, conocer la historia y los

personajes (Arturo, Merlín, los reyes amigos y enemigos, la bella Ginebra, los caballeros de la Mesa Redonda). Luego, es importante que el docente promueva situaciones de **volver al texto** para conocer mejor estos aspectos de la historia, muestre frente a sus alumnos cómo hay indicios en el texto para:

- verificar interpretaciones,
- despejar dudas,
- releer un pasaje que le gustó al grupo,
- buscar en el **mapa** los lugares históricos que se citan, o bien,
- leer el diccionario sobre los caballeros, los castillos y los torneos y reponer información de lo que se cuenta en la leyenda.
- Para disfrutar del uso del lenguaje poético: las descripciones de la magia y los escenarios de la historia.

Los **comentarios** posteriores podrían girar en torno a dos asuntos interesantes para proponer una discusión entre lectores:

Sobre el título: Arturo, la esperanza de los bretones.

Sobre las distintas historias que forman la leyenda del Rey Arturo.

Estos temas permiten abrir una discusión en el grupo sobre interpretaciones de la leyenda:

¿Al final siguen esperando a Arturo? ¿Qué valor tiene esa leyenda para el pueblo?

¿Cómo se fue formando la leyenda de Arturo desde su nacimiento hasta que se convierte en Rey? ¿Cómo se cuenta esta leyenda? ¿Qué sabemos a partir de la lectura de la leyenda y qué nos gustaría saber?

El docente podría ir anotando en un afiche algunas respuestas de los alumnos y temas que surjan de la discusión que pueden ser copiados en las carpetas para seguir en pequeños grupos investigando o leyendo otras historias de Arturo o sobre caballeros, incluyendo los materiales del Plan Plurianual que se citan al final de este apartado.

- Sesiones de lectura de los textos de información del fascículo: las **entradas del diccionario enciclopédico** y el mapa y toma de notas:

El docente retoma algunas de las preguntas que surgieron de los comentarios y que pueden ser respondidas de la lectura de los textos de información. Si no hubo preguntas en este sentido puede proponer algunas. Les comenta a los alumnos que va a leer los textos de información del fascículo para ver si se pueden responder estas preguntas y les pide a los alumnos que **tomen notas mientras lee** cuando consideren que hay información que les sirva para responder las preguntas. En el caso en que los alumnos tengan poca experiencia en tomar nota, puede proponerles situaciones más acotadas del tipo:

“Hicieron estas preguntas sobre los castillos... En esta entrada de diccionario del fascículo se responden algunas de estas preguntas. Se los voy a volver a leer, presten atención a si se responden a esas preguntas y anoten las partes en que les parezca que sí. Después en grupo van a comparar las notas, pero anoten lo más que puedan”

Es una condición para tomar mejor notas que los alumnos conozcan el contenido de esos textos por haberlos escuchado leer en una situación anterior con otro propósito o solo para conocer qué había en el fascículo.

Otro tema interesante para iniciar una **discusión** en la clase es la opinión de si existió o no el Rey Arturo. En la **contratapa** del fascículo se toca ese tema. Para aportar a la discusión el docente puede leer esta parte, mostrarles cómo hay información, en esa parte del fascículo que se llama “contratapa”, sobre el tema que están discutiendo. Para no cerrar rápido el debate es importante estimular a los alumnos a que den su opinión y a que busquen o piensen argumentos para apoyarla. La contratapa puede darles datos para usar como argumentos. Los alumnos pueden poner por escrito los resultados de la discusión y hacer una **síntesis** de las opiniones y argumentos. Esta discusión puede dar lugar también a seguir investigando sobre el Rey Arturo y sus caballeros.

El docente les puede mostrar que en el fascículo hay un apartado de **fuentes consultadas**, que se citan para mostrarle al lector cuáles fueron los textos leídos para hacer el fascículo, pero además da información para **buscar más datos** si quieren seguir leyendo sobre el tema.

En el caso de que se considere oportuno continuar este trabajo como una secuencia de lectura y escritura más extensa, los docentes cuentan con estos materiales:

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Prácticas del Lenguaje. Don Quijote de La Mancha. Para lectores caminantes*. Plan Plurianual, Dirección de Currícula, Dirección de General de Planeamiento, Ministerio de Educación, 2005.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Prácticas del Lenguaje. Robin Hood. Páginas para el alumno*. Plan Plurianual, Dirección de Currícula, Dirección de General de Planeamiento, Ministerio de Educación, 2005.

Disponibles en Internet en:

<http://www.ccgsm.gov.ar/areas/educacion/curricula/pluri_lenguaje.php?menu_id=20709>

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional
2º Ciclo de Nivel Primario

Momento 2.


Al escribir tu primera versión de la historia, tené en cuenta estas condiciones:

- a) Escribí la historia en **tiempo pasado**, como está escrita la leyenda que leíste.
- b) Escribí en **tercera persona**, como se expresa el **narrador** de la leyenda que leíste.
- c) Pensá, al escribir, que tu versión de la historia va a ser leída **por chicos de tu misma edad**. Al escribir, tené en cuenta entonces qué les interesaría saber sobre cómo Arturo obtiene su famosa espada, qué les tendrías que explicar para que entiendan el episodio, qué tendrías que describir y con qué palabras para que les guste la narración y la comprendan por completo.
- d) Incluí en tu versión un **diálogo** entre Arturo y la Dama del Lago, en el momento en que ella le da la espada.
- e) Fijate en la **ilustración** que aparece hacia el final de la historia de Arturo, que te puede dar información para completar tu relato.

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional
2º Ciclo de Nivel Primario

Momento 3.

Escribí la primera versión de tu texto. Te proponemos un título y un comienzo. ¡Vos tenés que seguir!

	De cómo el rey Arturo obtuvo su famosa espada Excalibur
<input type="radio"/>	<p><i>Después de ser elegido rey de Inglaterra, Arturo necesitaba una espada poderosa para luchar contra otros caballeros.</i></p> 
<input type="radio"/>	
<input type="radio"/>	<p><i>Y así fue como</i></p>

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional
2º Ciclo de Nivel Primario

Momento 4.

Cuando termines de escribir, volvé a leer lo que escribiste. **Revisá** si respetaste las condiciones pedidas en el **momento 2**, la puntuación del texto, la ortografía de las palabras y cualquier otra cuestión que quieras corregir. Tachá y hacé los cambios que consideres necesarios.

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional
2º Ciclo de Nivel Primario

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE



ESCRITURA LITERARIA

“Así obtuve mi famosa espada Excalibur”

Un episodio de la leyenda del Rey Arturo contado por su protagonista

En esta parte vas a contar cómo el rey Arturo obtuvo su espada Excalibur, como si fuera el mismo rey Arturo quien lo contara.

Seguí los distintos momentos que se proponen a continuación:

Momento 1.

Buscá en la leyenda y hacé, utilizando esta hoja, una lista de todas las acciones importantes que cuenta el narrador relacionadas con la espada Excalibur. Hay dos acciones, la primera y la última, que ya se han anotado, a manera de ejemplo:

- *Arturo debía enfrentarse a uno de los más valientes caballeros de la época.*

- *Con Excalibur y su vaina mágica, Arturo logró vencer a todos sus enemigos.*

Estos datos te van a servir para escribir tu primera versión de la historia de la espada. ¡No te olvides de usarlos!

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional
2º Ciclo de Nivel Primario

Momento 2.

Al escribir tu primera versión de la historia, tené en cuenta estas condiciones:

- a) Escribí la historia en tiempo **pasado**, como está escrita la leyenda que leíste.
- b) Escribí en **primera persona**, como si fueras el **rey Arturo** contándole esta historia a su esposa Ginebra.
- c) Pensá, al escribir, que tu versión de la historia va a ser leída por **otros chicos de séptimo, pero que no conocen la historia**. Al escribir, tené en cuenta entonces qué les interesaría saber sobre cómo Arturo obtiene su famosa espada, qué les tendrías que explicar para que entiendan el episodio, qué tendrías que describir, y con qué palabras, para que la narración les guste y se interesen en ella.
- d) Incluí en tu versión un **diálogo** entre Arturo y la Dama del Lago, en el momento en que ella le da la espada.
- e) Fijate en la **ilustración** que aparece hacia el final de la historia de Arturo, que te puede dar información para completar tu relato.

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional
2º Ciclo de Nivel Primario

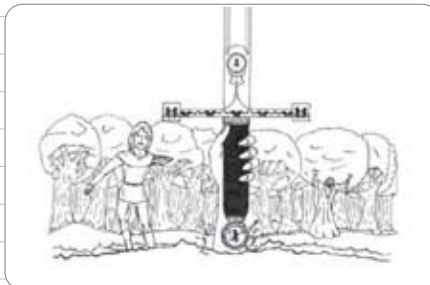
Momento 3.

Te proponemos un título para tu versión de la historia de la espada, y un comienzo. ¡Vos tenés que seguir!

Así obtuve mi famosa espada Excalibur



*Hermosa esposa mía,
Ginebra. Después de ser
nombrado rey de Inglaterra,
necesitaba una espada
poderosa para luchar
contra otros caballeros.*



Y así fue como

Proyecto de Evaluación Jurisdiccional
2º Ciclo de Nivel Primario

Momento 4.

Cuando termines, volvé a leer lo que escribiste. **Revisá** si respetaste las condiciones pedidas en el **momento 2**, la puntuación del texto, la ortografía de las palabras y cualquier otra cuestión que quieras corregir. Tachá y hacé los cambios que consideres necesarios.

ANEXO PARTE III

Ficha técnica de la evaluación jurisdiccional 2009

Población objetivo	Alumnos de séptimo grado de nivel primario común
Unidad Primaria de Muestreo (UPM)	Establecimiento educativo
Marco muestral	Relevamiento Anual 2007, Dirección de Investigación, MEGC
Método de muestreo	Probabilístico, bietápico, estratificado y por conglomerado
Tamaño de la muestra	200 establecimientos
Error de muestreo	± 6%, con un nivel de confianza del 95%
Representatividad de la muestra	A nivel de la jurisdicción y del sector de gestión

Población objetivo⁶⁷

Alumnos de séptimo grado de nivel primario común de establecimientos educativos estatales y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se recabó, adicionalmente, información que permitió identificar variables escolares y extraescolares que manifiesten asociación con el rendimiento de los alumnos, mediante la aplicación de cuestionarios destinados a los docentes de Prácticas del Lenguaje y de Matemática de las secciones de séptimo grado evaluadas y a los directores de los establecimientos educativos seleccionados.

Marco muestral⁶⁸

La fuente de información utilizada para la selección de la muestra de establecimientos educativos es la base de datos del Relevamiento Anual 2007 elaborada por el Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, como parte de la Red Federal de Información Educativa.

Método de muestreo⁶⁹

En el diseño se empleó una muestra probabilística, bietápica, estratificada y por conglomerados.

67

Es un conjunto de individuos o elementos que presentan características en común y que se quiere estudiar. Puede pasar que por motivos de costo, tiempo, características de la población o características del estudio no sea posible estudiar a toda la población completa (censo), por lo que se toma una muestra.

68

Es el lugar en donde el conjunto de unidades de muestreo aparecen determinadas y especificadas. Un buen marco debe cumplir con tres condiciones:

1. Que no tenga unidades faltantes.
2. Que no aparezcan unidades repetidas.
3. Que las unidades se puedan identificar de manera tal que posibiliten llevar a cabo la observación.

69

Es el procedimiento mediante el cual se obtiene una muestra. Existen diferentes tipos de muestreo, a partir de lo cual se puede distinguir el muestreo probabilístico del no probabilístico. En el muestreo probabilístico, cada uno de los elementos que integran la población tienen una probabilidad no nula de ser seleccionado. Las unidades son seleccionadas por algún procedimiento que garantice la incorporación aleatoria a la muestra. Este tipo de muestras generalmente es representativa, y permite sacar conclusiones acerca de la población (hacer inferencias) así como conocer el error que se está cometiendo. El muestreo no probabilístico consiste en la selección de unidades por métodos no aleatorios.

Una muestra **probabilística** permite calcular los errores muestrales y así poder generalizar los resultados de la muestra a la población de estudio, especificando la precisión de estas inferencias. Esto significa que con un grupo reducido de establecimientos educativos, cuidadosamente seleccionados, es posible obtener información sobre todos aquellos que no fueron visitados.

El método de muestreo **bietápico** determina la extracción de la muestra en dos etapas hasta llegar a la población objetivo.

En la primera etapa, se seleccionaron los establecimientos educativos. Para cada sector de gestión –estatal y privado– se tomó una muestra independiente, de manera tal que el error de muestreo en ambos casos sea igual a $\pm 8,5\%$, con un nivel de confianza del 95%. La **estratificación** se realizó según el distrito escolar. Dentro de cada sector se seleccionó una cantidad de escuelas en forma proporcional al total existente en cada uno de los 21 distritos escolares.

Una vez seleccionados los establecimientos educativos –**conglomerado**–, en la segunda etapa se aplicaron las pruebas y los cuestionarios complementarios a todos los alumnos de séptimo grado, los docentes de Prácticas de Lenguaje y Matemática de séptimo grado y los directivos de los establecimientos.

Tamaño de la muestra⁷⁰

Jurisdicción	Muestra definitiva			Porcentaje de la muestra sobre el total		
	Establecimientos educativos	Secciones	Alumno	Establecimientos educativos	Secciones	Alumno
Total	200	364	8.066	22,8	22,6	21,5
Estatal	103	212	4.509	22,7	22,1	20,8
Privada	97	152	3.560	22,9	23,3	22,4

70

Una muestra es un subconjunto o parte de la población con el cual se intenta estudiarla. El tamaño dependerá del número de unidades de la población que se seleccionen.

71

Es aquel que se comete por observar una muestra en lugar de a la población completa. En general, si se aumenta el tamaño de la muestra, este error disminuye, pero no es posible hacerlo nulo. Otra forma de disminuir este error es mejorando el diseño de la muestra.

72

Nivel de Confianza: probabilidad de que la estimación efectuada se ajuste a la realidad.

Error de muestreo⁷¹

Se ha optado por trabajar con un nivel de confianza⁷² del 95% y un $\pm 6\%$ de error en la inferencia de los parámetros de la jurisdicción. Esto significa que los resultados obtenidos pueden tener como máximo una diferencia de 6 puntos porcentuales en la proyección de la información al total de los establecimientos de la Ciudad, y un error del 8,5% al nivel

del sector de gestión, esto es, si se pretende realizar comparaciones entre el sector estatal y el privado. Es necesario tener en cuenta que estos niveles de error suponen una tasa de respuesta del 100%.

Representatividad de la muestra⁷³

Este diseño permite obtener una muestra representativa, no sólo del total de escuelas primarias de la jurisdicción, sino también del sector de gestión –estatal y privado.

73

Representatividad se refiere a la capacidad de la muestra de reproducir a la población en pequeña escala. La representatividad no necesariamente depende del tamaño de la muestra, sino que está muy vinculada con el grado de homogeneidad de la población de la cual se extrajo la muestra. En poblaciones con características homogéneas, la representatividad puede ser garantizada incluso con muestras no tan grandes. Si hay heterogeneidad, deberían extraerse muestras de mayor tamaño, a fin de generalizar los resultados a la población.



escuelas