

Evaluación *fep*BA



Informe 2019



Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

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

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora General de Evaluación Educativa

Lorena Landeo

Equipo de Evaluación de los Aprendizajes

Especialistas en Prácticas del Lenguaje

Mariana Cuñarro y Mariana D'Agostino (co-coordinadoras), Gisela Borches, Soledad Conte-Grand, Marcela Domine, Mariela Piñero, Leila Simsolo, Emilse Varela, Ludmila Vergini

Especialistas en Matemática

Carla Cabalcabué (coordinadora), Carolina Benito, Manuela Gutiérrez Böhmer, Lucía Franke, Federico Maciejowski, María Jimena Morillo, Carla Saldarelli, Ivana Skakovsky, Carina Tasztian

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Av. Paseo Colón 255, pisos 10, 11 y 12

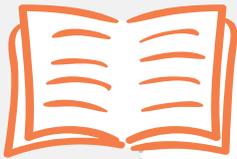
(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 4339 7875 | buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa

Evaluación FEPBA

Informe 2019





Este informe está dirigido a supervisores/as, equipos directivos y docentes del Nivel Primario de las escuelas de la Ciudad. Contiene una descripción de las características generales de las evaluaciones FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) y TESBA (Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires), y presenta los resultados de la prueba FEPBA en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Incluye, además, algunas reflexiones y sugerencias didácticas destinadas a facilitar el aprovechamiento de la información proporcionada, para la enseñanza en el aula.

Índice

1. Características generales	8
1.1. Presentación de las evaluaciones FEPBA y TESBA	9
1.2. Algunas inquietudes acerca de las evaluaciones FEPBA y TESBA	11
2. Evaluación FEPBA	15
2.1. Prácticas del Lenguaje	16
2.1.1. ¿Qué evalúa esta prueba?	16
2.1.2. Resultados de la prueba 2019	17
2.1.3. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la prueba de escritura FEPBA 2019	23
2.1.4. Sugerencias para el aula	60
2.2. Matemática	76
2.2.1. ¿Qué evalúa esta prueba?	76
2.2.2. Resultados de la prueba 2019	78
2.2.3. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la evaluación	88
2.2.4. Sugerencias para el aula	108
3. Anexo técnico	119
3.1. Prácticas del Lenguaje	121
3.1.1. Aplicación y cobertura	121
3.1.2. Composición de la prueba	121
3.1.3. Los procesos lectores en la evaluación de sistema	122
3.1.4. Coeficiente de confiabilidad	124
3.2. Matemática	125
3.2.1. Aplicación y cobertura	125
3.2.2. Composición de la prueba	125
3.2.3. Las prácticas matemáticas en la evaluación de sistema	126
3.2.4. Coeficiente de confiabilidad	127
4. Bibliografía	128

1. Características generales



1.1. Presentación de las evaluaciones FEPBA y TESBA

Las evaluaciones de finalización del Nivel Primario (FEPBA) y del 3^{er} año del Nivel Secundario (TESBA)¹ desarrolladas por la Ciudad de Buenos Aires tienen como finalidad aportar información diagnóstica que contribuya al proceso de toma de decisiones para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo.

Las pruebas evalúan aprendizajes en las áreas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura y Matemática que forman parte de algunas de las definiciones de logros esperables al terminar la escuela primaria y al promediar la escuela secundaria, en función de lo establecido por los marcos curriculares vigentes. Para la evaluación en el Nivel Primario, se considera el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*. Tomo 2², *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.³ En el caso de la evaluación en el Nivel Secundario, se considera el *Diseño Curricular. Nueva Escuela*

¹ Anteriormente, en el Nivel Secundario se aplicaba la prueba de Finalización de Estudios Secundarios (FESBA) a los/as estudiantes del último año de escuelas de gestión estatal y privada, en las modalidades bachillerato, comercial y técnica. En 2017 se decidió suspenderla, considerando que la aplicación censal de las pruebas nacionales en el último año del Nivel Secundario puede permitir a la jurisdicción disponer de información respecto de los logros de aprendizaje alcanzados por los/as estudiantes al finalizar el nivel, y de este modo se puede evitar involucrar a los/as mismos/as estudiantes en una evaluación de sistema dos veces durante el año escolar.

² GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*. Tomo 2. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>.

³ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/Propositos_Objeticos_inicial_primaria.pdf.

Secundaria. Ciclo básico⁴ y los planes de la Modalidad Técnica. Para ambos niveles se toma en cuenta el documento Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.⁵

La información proporcionada por las pruebas permite valorar los grados de concreción de algunas metas de aprendizaje planteadas para todos/as los/as alumnos/as de la jurisdicción e identificar los alcances de las expectativas prescriptas. De allí su valor para pensar y diseñar estrategias de política educativa y programas focalizados de mejora, para tomar decisiones en torno al fortalecimiento de la enseñanza y para alimentar el trabajo colectivo de análisis de las prácticas escolares, en pos del compromiso con el mejoramiento educativo.

Por otra parte, el carácter censal de las pruebas permite realizar comparaciones a lo largo del tiempo, monitorear intervenciones y definir prioridades para la acción educativa tanto a nivel del sistema como para cada región, distrito o comuna y unidad escolar. En este sentido, el principal propósito del dispositivo de evaluación es aportar a la reflexión y a la toma de decisiones en distintos niveles de gestión sobre la base de información sistemática, válida y confiable.

Las evaluaciones, aplicadas en todos los establecimientos de educación común de los niveles Primario y Secundario de gestión estatal y de gestión privada, son realizadas por todos/as los/as alumnos/as que están finalizando 7^{mo} grado y por quienes cursan el 3^{er} año de la secundaria. Se trata de pruebas de resolución escrita e individual.

En función de la finalidad explicitada, se espera que la información obtenida a partir de la aplicación de las pruebas FEPBA y TESBA sea analizada y utilizada por:

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

⁴ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2015). *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ciclo básico*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf.

⁵ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003929.pdf>.

1.2. Algunas inquietudes acerca de las evaluaciones FEPBA y TESBA

A continuación se introducen algunas inquietudes legítimas que suelen plantear diferentes actores del sistema a propósito de estas pruebas. Resulta interesante retomarlas dado que permiten tanto despejar interrogantes y esclarecer las potencialidades y limitaciones que las pruebas FEPBA y TESBA presentan como distinguirlas de las evaluaciones de aula, más frecuentes y conocidas por todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa.

¿Es justo y adecuado tomar la misma prueba a todos/as los/as alumnos/as?

Tal como se mencionó, las evaluaciones de aula y de sistema tienen finalidades distintas. Una prueba de aula debe considerar los diferentes puntos de partida y las heterogeneidades de los/as alumnos/as en el contexto que se aplica, tiene que poder dar cuenta de trayectorias y procesos, y evaluar aquello que fue enseñado. Asimismo, debe generar una retroalimentación inmediata al docente, de forma que permita pensar estrategias de intervenciones acordes a las problemáticas detectadas. Brinda también información al/a la alumno/a sobre su propio proceso de aprendizaje y favorece la autorregulación. En cambio, una prueba de sistema ofrece información a nivel general para observar en qué medida se están favoreciendo algunos aprendizajes en el conjunto de escuelas de la Ciudad. Devuelve información al sistema sobre la marcha de sí mismo, específicamente en relación con algunos aprendizajes que pueden ser evaluados a partir del tipo de instrumentos que se utilizan.

¿Qué sentido tiene tomar una prueba que no hizo ella la docente del aula?

La evaluación de aula ofrece información sobre la labor educativa que se realiza cotidianamente y está destinada a ser compartida con los/as alumnos/as. En cambio, la evaluación de sistema es realizada por docentes que no están directamente relacionados con los/as alumnos/as que rinden la prueba. El armado de la prueba cumple con una serie de procedimientos técnicos para garantizar el correcto procesamiento estadístico de la información. Para eso, se evalúa a partir de la construcción de criterios comunes para todo el sistema con el objeto de detectar diferencias cuantitativas y cualitativas. De este modo, la prueba constituye una herramienta para evaluar en qué medida algunas de las oportunidades de aprendizaje que señala el Diseño Curricular pueden ser observadas en algunos logros de los/as alumnos/as.

¿Por qué no se puede mostrar toda la prueba?

Las evaluaciones se proponen reunir información significativa que resulte comparable. Para asegurar la fiabilidad de las comparaciones es necesario mantener un conjunto de consignas que aseguren que las tareas que se están evaluando sean las mismas. De difundirse las evaluaciones en su totalidad, se perdería la posibilidad de comparar los resultados a lo largo del tiempo, en función de los mismos criterios y grados de dificultad. Por este motivo, las pruebas no pueden verse de manera completa. En cada informe pedagógico se muestran algunas actividades que las evaluaciones incluyeron y que no se volverán a tomar.

¿Los ítems se prueban antes de la evaluación?

Dado que la construcción de pruebas de sistema sigue procedimientos rigurosos para garantizar la validez de los instrumentos, los ítems deben ser piloteados, es decir, probados con un conjunto numeroso de alumnos/as, antes de disponer su inclusión en una prueba. Este pilotaje cumple la finalidad de asegurar que efectivamente se relevan los aprendizajes previstos y que los ítems presentan la dificultad estimada.

¿Por qué se toman preguntas de opción múltiple?

La prueba de sistema implica recoger una gran cantidad de información en una sola toma en todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Por este motivo, la mayoría de los ítems son “cerrados” y en menor medida se incluyen ítems “abiertos” o de respuesta construida (consignas que requieren que los/as alumnos/as redacten la respuesta). Los “cerrados” son ítems de opción múltiple, en los que los/as alumnos/as deben elegir solo una respuesta de entre un conjunto de cuatro posibilidades de elección.

En función de las características de la prueba, los ítems de opción múltiple permiten abarcar muchos y diversos contenidos en poco tiempo y agilizan los procedimientos de corrección a la vez que el procesamiento de la información obtenida. Resguardar la confiabilidad requiere asegurar una administración homogénea y eficaz a la población estudiantil, a la vez que garantizar criterios uniformes para la corrección.

¿Por qué es importante participar?

Para interpretar adecuadamente la información, es necesario considerar la tasa de participación de los/as alumnos/as en el operativo. A fin de que los datos obtenidos sean confiables a nivel institucional, resulta fundamental establecer compromisos con el dispositivo de evaluación, de manera tal que se asegure la participación de los/as alumnos/as y se aliente su motivación y disposición para resolver las actividades con la mayor dedicación y esfuerzo posibles.

¿Resulta necesario preparar a los/as alumnos/as para estas evaluaciones?

Las pruebas plantean a los/as estudiantes situaciones y actividades correspondientes a los contenidos que el marco curricular establece para cada nivel.

Respecto del formato de las preguntas, que presenta diferencias con la modalidad usual de evaluación en aula, se sugiere, principalmente, conversar con los/as alumnos/as acerca de la prueba y sus características para que no les resulte extraña a la hora de resolverla. Se recomienda trabajar con los/as estudiantes las consignas de ejemplo contenidas en los materiales de sensibilización disponibles en la página web de la UEICEE.⁶ En ellos se proponen algunas actividades semejantes en formato y complejidad a las que se plantean en las evaluaciones y se explican los modos de marcar las respuestas.

⁶ En <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/fepba-material-de-anos-anteriores> (FEPBA) y en <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/tesba-material-de-anos-anteriores> (TESBA).

Por último, debe mencionarse que a partir de 2018, la evaluación FEPBA ha comenzado a incluir propuestas que se asientan sobre un trabajo áulico previo, como por ejemplo la lectura intensiva y compartida de un relato en Prácticas del Lenguaje o el desarrollo de una secuencia didáctica sobre un contenido en particular, en Matemática.⁷ Para ese componente de la evaluación los/as alumnos/as solamente necesitan haber transitado con sus docentes las experiencias de aprendizaje anticipadas, y si así se prevé, contar con el ejemplar del libro disponible para poder consultarlo durante la resolución de las consignas.

¿Cómo pueden usarse los resultados?

Dado que estas pruebas no tienen como objetivo evaluar a los/as alumnos/as individualmente ni lo aprendido en un año en particular, los resultados de las evaluaciones brindan información para repensar la enseñanza en cada nivel (educación primaria y educación secundaria) en una perspectiva amplia de trayectoria escolar. En este sentido, al mostrar el “punto de llegada” de los/as alumnos/as con respecto a lo evaluado, posibilitan identificar, por un lado, algunos aprendizajes logrados por la mayoría de los/as estudiantes, y por otro, ofrecen pistas para reflexionar acerca de qué oportunidades de enseñanza sería necesario incrementar a lo largo del recorrido educativo de los/as estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien los resultados que se obtienen constituyen un indicador significativo del aprendizaje logrado por los/as alumnos/as en áreas fundamentales del currículum desde una perspectiva de sistema, la calidad educativa no puede inferirse a partir de una única medición. Por lo tanto, las pruebas no están diseñadas ni pueden utilizarse para realizar juicios de valor respecto de la calidad de las instituciones ni de sus docentes. En el mismo sentido, los resultados no pueden ni deben emplearse para definir certificación ni acreditación, realizar ordenamientos de alumnos/as o instituciones, establecer incentivos o promover tipo alguno de rendición de cuentas por docente o escuela.

¿Quiénes acceden a los resultados?

El tipo de información que se brinda sobre las pruebas FEPBA y TESBA es diferente según la injerencia y la responsabilidad de cada actor en el sistema educativo. Los resultados de las evaluaciones se comunican en términos de desempeños jurisdiccionales al conjunto del Ministerio, al sistema y a toda la comunidad educativa. Adicionalmente, se informan resultados distritales y por institución a las áreas de gestión y direcciones involucradas. Los equipos de supervisión acceden a los resultados generales, distritales e institucionales de su ámbito de acción. Los equipos directivos institucionales reciben los resultados que corresponden a su escuela y distrito, además de los generales de la Ciudad de Buenos Aires.⁸

⁷ En 2019, se envió, al igual en que 2018, *La Liga de los Pelirrojos* para todos/as los/as alumnos/as y docentes de 7^{mo}, en esta oportunidad junto con orientaciones para trabajar y evaluar escritura. En el caso de Matemática, se envió una secuencia didáctica referida a divisibilidad.

⁸ A través del boletín *Mi Escuela* (<https://miescuela.bue.edu.ar/public>) se puede acceder a los resultados de las pruebas FEPBA y TESBA.

¿Por qué se recoge otra información que no se vincula de manera directa con las áreas evaluadas?

La prueba incluye cuestionarios complementarios cuyo objetivo es relevar factores escolares y extraescolares que permiten contextualizar los resultados de los aprendizajes. Se aplican a los/as alumnos/as evaluados, a sus docentes y a los/as directivos/as de las escuelas. Incluyen preguntas cerradas que buscan indagar sobre los aspectos escolares y materiales predominantes en la tarea cotidiana y sobre factores relacionados con el contexto socioeconómico y cultural de los/as alumnos/as.

La información obtenida a partir de estos cuestionarios permite poner en relación los resultados alcanzados con las condiciones en que se desarrolla la enseñanza en cada establecimiento, formular hipótesis, definir intervenciones ajustadas a las realidades institucionales y desarrollar diferentes proyectos jurisdiccionales de mejora.

2. Evaluación FEPBA



2.1. Prácticas del Lenguaje

2.1.1. ¿Qué evalúa esta prueba?

La prueba FEPBA evalúa logros de aprendizaje de los/as alumnos/as relacionados con la lectura⁹ pero también, en esta oportunidad, una de las secciones de la prueba evaluó escritura en función de lo establecido en los documentos curriculares de la jurisdicción: *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*¹⁰, *Metas de aprendizaje*¹¹ y *Objetivos de aprendizaje*.¹² Esta evaluación permite disponer de información sobre algunos aprendizajes alcanzados al cierre del Nivel Primario. Para la interpretación de los resultados, es necesario tener en cuenta esta consideración dado que la prueba no busca indagar sobre aprendizajes de contenidos específicos de 7^{mo} grado, sino sobre algunas cuestiones que hacen a la formación del/de la lector/a durante la educación primaria y que se encuentran plasmadas en el diseño curricular como quehaceres del/de la lector/a. Otros aprendizajes contemplados en el currículum requieren ser analizados en el marco del trabajo en el aula y mediante dispositivos diferentes.

Para evaluar estrategias de lectura, se presenta a los/as alumnos/as diversidad de textos y diferentes tipos de consignas vinculadas con ellos. En consonancia con las definiciones curriculares para Prácticas del Lenguaje, las pruebas proponen que los/as estudiantes tomen contacto con

⁹ Por el tipo de instrumento que se utiliza (se trata de una prueba individual de resolución escrita que los alumnos deben realizar en un tiempo acotado), no se incluye la evaluación de prácticas de oralidad.

¹⁰ GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*, Tomo 2.

¹¹ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

¹² GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de las Ciudad Autónomas de Buenos Aires. Propósitos y objetivos por sección y por área del Nivel Inicial. Objetivos por grado y por área del Nivel Primario*.

una variedad de textos literarios (predominantemente, cuentos) y otros no literarios vinculados con la esfera de la literatura (reseñas, entrevistas, biografías, artículos periodísticos, etc.). En la misma línea, en la prueba se intenta ofrecer textos que están relacionados entre sí, que muestran un camino, una ruta de lectura, pues se trata de recorridos lectores y no de un listado de textos con consignas, pero desconectados entre sí. Con el propósito de evaluar la lectura de materiales variados, en la selección de los textos se considera su pertenencia a géneros discursivos frecuentes en el aula, así como su extensión y su complejidad (determinada por el tema, los tipos textuales, la estructura sintáctica y textual, el léxico y los aspectos enunciativos).

En la elaboración de las consignas se tiene en cuenta que los/as alumnos/as resuelvan tareas de diversa índole y con diferentes niveles de dificultad. Esas tareas implican, por ejemplo, el trabajo con lo dicho explícitamente como con lo implícito; la lectura focalizada en fragmentos o de manera integral; la interpretación construida a partir de indicios sutiles o de muchos elementos. Se incluyen también actividades que buscan relevar la puesta en juego de saberes disciplinares para identificar el uso de ciertos recursos en los textos para producir determinados efectos en los/as lectores/as. En todos los casos se pretende que las tareas impliquen la relectura durante la prueba y se destaca explícitamente a los/as alumnos/as la necesidad de esta práctica. Es importante aclarar que las consignas de la prueba intentan reflejar actividades realizadas habitualmente en las aulas de Prácticas del Lenguaje.

En FEPBA 2019 se recabó información sobre la lectura individual de textos leídos por primera vez en la prueba y se indagó, además, en la escritura de una renarración de un episodio de *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle, un cuento policial de mayor extensión que los utilizados frecuentemente en este tipo de evaluaciones, que se entregó como lectura anticipada en las escuelas de la Ciudad. El envío de este libro, adaptado por el escritor y docente Sebastián Vargas, estuvo acompañado además por un documento denominado *La Liga de los Pelirrojos. Una propuesta de enseñanza para la escritura en el aula*, en el que se presentó un repertorio de propuestas didácticas focalizadas en la escritura para que los/as docentes utilizaran o reformularan según su conocimiento y el conocimiento de las experiencias de lectura ya transitadas por sus alumnos/as.

2.1.2. Resultados de la evaluación 2019

A continuación se exponen los resultados correspondientes a las consignas que evalúan la lectura de textos que se presentan a los/as alumnos/as por primera vez durante el desarrollo de la prueba de 2019. En este informe, estos resultados se muestran en términos de tareas agrupadas según su dificultad y el porcentaje de respuesta correcta. Esta forma de comunicación de los datos permite, por un lado, observar qué tipo de tareas pueden ser resueltas por la mayor parte de los/as alumnos/as; por otro, poner de manifiesto aquellas que les resultan más complejas frente a la lectura individual de textos desconocidos. Estos datos invitan a la reflexión colectiva sobre la enseñanza en el nivel, con miras a fortalecer propuestas de aula que profundicen ciertas prácticas en la formación de los/as alumnos/as como lectores/as.

Tareas sencillas

Son consideradas sencillas aquellas consignas que requieren una lectura de los textos centrada en lo dicho explícitamente, cuando la información se encuentra destacada o repetida, claramente diferenciada del resto. Los resultados permiten determinar que, en los textos literarios, las tareas implican:

- La localización de elementos centrales de un cuento (dónde y cuándo transcurre la historia; quiénes son sus personajes y cuáles son sus características principales).
- La identificación de los episodios de un relato.
- El reconocimiento de las motivaciones que tiene un personaje para realizar una acción.
- La identificación del sentido de una palabra o de una frase cuando la información necesaria para ello se encuentra en un solo fragmento del texto.

En relación con los *textos no literarios*, las tareas implican la identificación de información o datos cuando están destacados (por ejemplo, al comienzo del texto o en el paratexto).

Las consignas correspondientes a esta clase de tareas, en ambos tipos de textos, obtuvieron entre 83% y 90% aproximadamente de respuestas correctas.¹³

Tareas de mediana complejidad

Se consideran de mediana complejidad aquellas tareas que demandan tener en cuenta diferentes partes de los textos, ya sea para encontrar información, para establecer relaciones que implican una interpretación o para reflexionar sobre los efectos de procedimientos discursivos más frecuentes.

En *textos literarios*, algunas de las tareas de mediana complejidad implican:

- La localización del marco de un relato y/o de sus episodios (en cuentos que, por ejemplo, presentan episodios sucesivos con una estructura semejante, o gran número de personajes con características similares).
- La ubicación de información que requiere realizar una inferencia simple tal como reconocer una paráfrasis muy sencilla y evidente.
- El reconocimiento de las características de un personaje a partir de sus acciones cuando no hay una pausa descriptiva.

¹³ Los porcentajes de respuestas correctas refieren a la cantidad de estudiantes que respondieron adecuadamente cada consigna considerada de manera individual, sobre el total de estudiantes que respondieron esa misma consigna. En cada caso, se proporciona un rango que contempla los porcentajes de respuesta correcta de las distintas consignas correspondientes a las diversas tareas descritas. Estos porcentajes no deben interpretarse como el porcentaje de alumnos/as. que se ubica en un grupo de desempeño, ya que se trata de otro tipo de medición con otras herramientas estadísticas.

- La identificación de relaciones cronológicas en un relato y/o de episodios o elementos del relato que hacen avanzar la acción.
- El reconocimiento del sentido de una palabra o frase cuando la información necesaria para ello se encuentra en más de un fragmento del texto.
- La identificación de diferentes voces cuando no hay numerosas marcas en el texto que las distingan.
- El establecimiento de relaciones entre el título del cuento con un elemento central para su interpretación.
- La identificación de la voz narradora en un cuento.
- El reconocimiento del efecto de un recurso, por ejemplo, identificar zonas en las que predomina el humor, el suspenso o la acción.

En *textos no literarios*, las tareas de mediana complejidad implican:

- La localización de datos, ideas, conceptos u opiniones cuya ubicación se dificulta por la presencia de otra muy similar (por ejemplo, cuando abundan nombres propios o años).
- La interpretación de relaciones causales no explícitas entre elementos del texto.
- La identificación del sentido de una palabra o frase a partir de la lectura de más de un fragmento del texto.
- La distinción de voces cuando hay marcas gráficas y verbos de “decir” (por ejemplo, en una noticia, reconocer a quién corresponde un determinado testimonio citado).
- La identificación del efecto de procedimientos discursivos de distinto tipo como la puntuación (comas, comillas) y recursos explicativos (ejemplificación).
- El reconocimiento del género o del subgénero de un texto.

Las consignas correspondientes a este tipo de tareas obtuvieron entre 66% y 83% aproximadamente de respuestas correctas.

Tareas difíciles

El último conjunto está conformado por las tareas de la prueba que son consideradas de mayor dificultad dado que exigen interpretaciones complejas, lecturas integrales de los textos y la reflexión sobre recursos no tan frecuentes que utilizan los/as autores/as para lograr determinados efectos discursivos o literarios.

En cuanto a *textos literarios*, se consideran complejas las tareas de localización que implican:

- La búsqueda de información acerca de episodios de los cuentos cuando la respuesta no aparece literalmente en el texto, sino que requiere la identificación de una paráfrasis.
- El reconocimiento de indicios para sostener afirmaciones sobre episodios clave del relato.

Por otro lado, en *textos no literarios*, son consideradas difíciles las tareas que implican:

- La búsqueda de información cuando está diseminada a lo largo del texto o compite con otra muy similar. Si bien usualmente son tareas de mediana dificultad, se ven complejizadas cuando el texto es extenso o presenta vocabulario poco familiar.
- La ubicación de datos, ideas, conceptos u opiniones que se encuentran en zonas poco destacadas de los textos (entre paréntesis, en estructuras subordinadas, etc.) o de información que está parafraseada.
- El reconocimiento del tema en los casos en que no está explícito en el paratexto (por ejemplo, en el título), así como la identificación de subtemas.
- La distinción de diferentes voces cuando no aparecen marcas evidentes que delimiten el cambio de voz (por ejemplo, en casos en que no hay comillas ni verbos de “decir”).
- La identificación del sentido de una palabra o frase cuando, para ello, es necesaria una lectura integral del texto.
- El reconocimiento de los efectos de algunos procedimientos discursivos, por ejemplo, de la inclusión de una cita de autoridad.
- La diferenciación entre información y opinión, y el reconocimiento de la perspectiva del/de la autor/a.
- La identificación de la pertinencia de un texto para determinados propósitos lectores.
- El reconocimiento del propósito global del texto o de una parte cuando sus características no son las frecuentes del género.

Las consignas correspondientes a este tipo de tareas obtuvieron entre 40% y 67% aproximadamente de respuestas correctas.

A continuación se presentan dos tablas, en las que se organizan las tareas antes mencionadas por tipos de textos (literarios/no literarios), y se incluyen los rangos de respuesta correcta correspondientes a cada tipo de texto.

Textos literarios

Tareas		Rango de respuestas correctas
Tareas sencillas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar elementos del marco de un cuento (espacio, tiempo, personajes) cuando están destacados o repetidos. ▪ Localizar información acerca de los episodios de un relato cuando está destacada o repetida. ▪ Reconocer las motivaciones que tiene un personaje para realizar una acción. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información necesaria para ello está localizada en un fragmento. 	De 83% a 89% aproximadamente
Tareas de mediana complejidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar elementos del marco de un cuento (espacio, tiempo, personajes) cuando compiten con otros similares. ▪ Localizar información acerca de los episodios de un relato cuando compite con otra similar. ▪ Reconocer características de un personaje a partir de sus acciones cuando no hay una pausa descriptiva. ▪ Reconocer episodios o elementos del relato que hacen avanzar la acción. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información necesaria para ello está ubicada en más de un fragmento del texto. ▪ Identificar diferentes voces cuando no hay marcas gráficas o verbos de “decir”. ▪ Relacionar el título del texto con un elemento central para su interpretación. ▪ Identificar la voz narradora en un relato ficcional. ▪ Reconocer el efecto de un recurso (humor, suspenso). ▪ Reconocer el género o el subgénero de un texto. 	De 66% a 83% aproximadamente
Tareas difíciles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar información sobre episodios del relato cuando está parafraseada. ▪ Reconocer indicios que permiten sostener afirmaciones sobre episodios claves del relato. 	De 54% a 59% aproximadamente

Textos no literarios

Tareas		Rango de respuestas correctas
Tareas sencillas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar información o datos cuando están destacados (por ejemplo, al comienzo del texto o en el paratexto). 	De 87% a 90% aproximadamente
Tareas de mediana complejidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar información o datos cuando compite con otra similar. ▪ Localizar ideas, conceptos, opiniones cuando se presentan con una paráfrasis sencilla. ▪ Establecer relaciones causales no explícitas entre elementos del texto. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información necesaria para ello está localizada en más de un fragmento. ▪ Identificar voces cuando hay marcas gráficas y verbos de “decir”. ▪ Reconocer el efecto de procedimientos discursivos (comas, comillas; ejemplificaciones). ▪ Reconocer el género o subgénero de un texto. 	De 67% a 83% aproximadamente
Tareas difíciles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar información, ideas, conceptos u opiniones cuando están parafraseados o se encuentran en zonas poco destacadas del texto (estructuras subordinadas, paréntesis). ▪ Reconocer el tema o los subtemas de un texto. ▪ Identificar voces cuando no hay marcas evidentes que delimiten el cambio de voz. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando para ello se requiere una lectura integral del texto. ▪ Reconocer el efecto de procedimientos discursivos complejos (recursos retóricos y léxicos). ▪ Diferenciar información de opinión y reconocer la perspectiva del/de la autor/a. ▪ Reconocer la pertinencia de un texto para determinados propósitos lectores. ▪ Reconocer el propósito global del texto o de una parte cuando sus características no son las frecuentes del género. 	De 40% a 67% aproximadamente

2.1.3. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la prueba de escritura FEPBA 2019

La prueba FEPBA 2019 incluyó, en su segunda parte, el desarrollo de un texto escrito por los/as alumnos/as de manera individual con el objetivo de obtener información a nivel del sistema sobre algunas prácticas de escritura y, de este modo, contribuir a la reflexión y discusión acerca de esas prácticas en la finalización de la escuela primaria.

El diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires concibe la escritura como una práctica social en la que se produce un texto con un propósito determinado, en circunstancias específicas y para un destinatario previamente definido. De este modo, escribir permite poner en circulación distintas ideas en una comunidad, pero también permite organizar y reorganizar los conocimientos en torno a un tema así como tomar distancia para reflexionar sobre los propios pensamientos.

La escritura es una práctica compleja que requiere llevar a cabo un proceso recursivo que incluye toma de decisiones y revisiones sucesivas hasta llegar a la mejor versión posible de un texto. Algunas de las decisiones que se deben tomar antes de comenzar un trabajo de escritura son, por ejemplo, cuál va a ser el recorte sobre el que se va a escribir (en el caso de una narración, cuáles serán los hechos que no pueden faltar; en un texto informativo, qué progresión temática se desarrollará), qué género discursivo se va a escribir (cuento, reseña, texto de divulgación), cuáles son las características que se deben tener en cuenta para que el texto se inscriba efectivamente en ese género (estructura, frases de inicio y de cierre, estilo, vocabulario específico) y cuál es el grado de conocimiento del/de la destinatario/a sobre el tema. Al mismo tiempo, mientras se escribe, se utilizan estrategias para relacionar y conectar las distintas partes del texto, se incorporan elementos para sostener la referencialidad y evitar repeticiones innecesarias o ambigüedades, se incluyen signos de puntuación que contribuyen a la construcción de sentido y se tienen en cuenta las convenciones ortográficas.

Por otra parte, la escritura de textos literarios en particular permite al/a la escritor/a explorar una variedad de recursos como formas de resolver problemas que emergen al escribir, tales como incluir descripciones de los personajes (a través de sus acciones, a través de sus palabras), narrar dos hechos que en la historia ocurren simultáneamente o introducir un hecho anterior a través de una retrospectiva, mostrar lo que un personaje piensa (a través de los diálogos o desde la focalización del/de la narrador/a) o provocar determinado efecto en el/la lector/a (miedo, humor, misterio, por ejemplo). Esa exploración de recursos y procedimientos se logra a través de la permanente interacción entre lectura y escritura. La producción de un texto literario, y en particular de un cuento –práctica muy frecuente en la escuela primaria– requiere haber transitado la lectura de otros cuentos a lo largo de los grados, porque implica buscar modelos y observar cómo los/as escritores/as expertos, u otros/as más experimentados que los/as alumnos/as de primaria, han resuelto los problemas que ahora se les presentan a ellos/as. Ese ida y vuelta de la lectura a la escritura y de esta a la lectura nuevamente implica empezar a mirar los textos de otro modo, prestando atención a su construcción, analizando

sus recursos, entre otras características. Por eso se puede afirmar que esa interacción no solo contribuye a escribir mejor, sino también a leer mejor.

En línea con esta concepción de la escritura explicitada en el diseño curricular de la jurisdicción, se propuso una evaluación que pudiera brindar información acerca de cómo escriben los/as alumnos/as de 7^{mo} grado a partir de la renarración de un episodio del cuento clásico, *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle. El cuento podía consultarse durante el momento de la producción de la evaluación para buscar o recordar en él información, reparar en el orden de los acontecimientos, transcribir citas, recuperar modos de decir, reutilizar recursos del cuento policial allí presentes, etcétera.

De todo el proceso de la producción de un texto (planificación, textualización de las diferentes versiones, revisión, reescritura), la prueba FEPBA 2019 hizo foco en la textualización de la primera versión. A partir de allí se pretendió relevar, por un lado, algunas estrategias adoptadas por los/as alumnos/as a la hora de resolver la consigna que se les propuso; y, por otro lado, los logros y las dificultades a nivel textual que se presentaron con mayor frecuencia, inherentes al producto alcanzado en esa instancia. En este último aspecto, se observaron las siguientes categorías de escritura: adecuación, contenido, organización del texto, voces del texto, cohesión y organización gramatical (puntuación, repeticiones y referencialidad) y, por último, ortografía. También se observó la presencia de marcas de revisión en el texto.

Por cuestiones de limitación del instrumento, como se señaló líneas arriba, no se solicitó en la evaluación la planificación del texto, ni la reescritura en versiones sucesivas.

La propuesta de escritura de FEPBA 2019

Como se dijo anteriormente, la prueba de escritura consistió en el desarrollo de una renarración de un episodio de *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle. Puntualmente, los/as alumnos/as debían relatar la historia que Jabez Wilson les había contado a Sherlock Holmes y a su colaborador Watson cuando fue a visitarlos para que lo ayudaran a resolver una misteriosa situación. En la consigna se indicaron las páginas del libro en las que se desarrollaba esa historia. Se presentó, además, el comienzo del texto para que los/as alumnos/as continuaran la historia a partir de allí:

Por un lado, la escritura de una renarración permite a los/as alumnos/as concentrarse en contar una historia que ya es conocida por ellos/as. No se trata de que los/as alumnos/as construyan una nueva historia durante el momento de la evaluación —con todas las dificultades que esto conlleva—, sino que puedan focalizarse en cómo contarla. Así, los/as alumnos/as no deben preocuparse simultáneamente de estos dos aspectos (la invención y la narración) con el riesgo de descuidar uno en pos de otro. A su vez, en el marco de una instancia evaluativa, partir de una lectura conocida brinda la posibilidad de sentar las bases de lo que se requiere que se cuente, con el fin de establecer criterios claros y estables para el análisis de las producciones.

Por otro lado, la extensión del episodio que los/as alumnos/as debían renarrar constituyó un desafío, ya que resultaba imposible, en el tiempo y espacio que disponían, copiar el episodio completo que en su versión original ocupaba varias páginas de la edición enviada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, los/as alumnos/as debían realizar una condensación de los hechos y de la información, es decir, debían sintetizar discriminando cuál era la información más importante y cuál era la información accesoría que podía suprimirse o integrarse a otra.

A su vez, otro desafío que presentó la consigna era que el episodio que debían contar formaba parte de una estructura bastante compleja en el texto original. *La Liga de los Pelirrojos* cuenta la historia de un hombre pelirrojo, Jabez Wilson, que va a pedirle ayuda a Sherlock Holmes para resolver un extraño misterio sobre el que no encuentra explicación posible. A esta entrevista, que se desarrolla en Baker Street 221, se suma también John Watson, amigo y ayudante de Sherlock, personaje que, además, es narrador de la historia. En este marco (que llamaremos *relato marco* de ahora en más), el señor Wilson cuenta en primera persona la extraña historia que le había sucedido con una tal Liga de los Pelirrojos (*relato enmarcado* de ahora en más). Si bien los/as alumnos/as debían concentrarse en volver a contar el relato enmarcado de Jabez Wilson, la dificultad radicaba en que, en el texto original, este relato es interrumpido varias veces por el relato marco; es decir, ante algunos hechos narrados por Wilson, Sherlock y Watson hacen preguntas o comentarios, incluso chistes, que interrumpen el hilo de la historia, al que se vuelve luego de algunas líneas o fragmentos más o menos extensos. Este procedimiento narrativo, por otra parte, es habitual en los relatos de los casos de Sherlock Holmes, que llegan al/a la lector/a a través de la voz admirada de Watson. En este sentido, durante el desarrollo de su producción, el/la alumno/a debía despojar, limpiar el relato enmarcado de todos los desvíos que se hacían hacia el relato marco.

El último desafío que planteó la consigna era la construcción del narrador. Como ya se mencionó, el relato enmarcado estaba narrado por Wilson en primera persona, pero el fragmento dado como introducción de la renarración proponía un narrador en tercera persona, por lo tanto, los/as alumnos/as debían tener en cuenta este cambio en la elaboración de su propio texto y distanciarse de la voz narrativa que ofrece los acontecimientos en la entrevista.

Finalmente, las características de este instrumento de evaluación que relevó lectura y escritura necesariamente suscitan algunas limitaciones para abordar varias cuestiones que se desarrollan

en una práctica de escritura como la renarración. Habitualmente, cuando se escribe un texto, se realiza una planificación de la escritura para tener una visión anticipada del contenido y su organización, por ejemplo. En el caso de la escritura de una renarración, es muy importante que los/as alumnos/as cuenten con un punteo de aquellos hechos que no pueden faltar en la nueva versión para que la historia mantenga el sentido. Se trata de tener presentes todos los núcleos narrativos de aquello que se va a contar para poder consultarlos a medida que se escribe. Cuando este trabajo se lleva a cabo en el aula, es ideal que esa planificación pueda consensuarse entre alumnos/as y docentes, ya sea bajo la modalidad de una actividad colectiva, en parejas o de forma individual. Por cuestiones de tiempo de la aplicación de la prueba, que se tomó luego de la prueba de lectura, fue imposible incluir esta parte del proceso de escritura. Por ese motivo, y como se trataba de un texto conocido, se decidió ofrecerles a los/as alumnos/as un cuadro de ayuda con cinco núcleos narrativos que era aconsejable que tuvieran en cuenta. El primero ya estaba desarrollado en el fragmento introductorio, los siguientes quedaban en sus manos.

En cuanto a la revisión, otra de las partes del proceso de producción de un texto, se contempló dentro del momento de la evaluación como un espacio para que, una vez finalizada la textualización, los/as alumnos/as releyeran sus escritos y chequearan cuestiones vinculadas con el contenido, la organización en párrafos, la cohesión y la ortografía; específicamente, si habían incluido todos los hechos importantes de la historia, si habían separado su texto en párrafos, si era necesario cambiar palabras o construcciones repetidas por otras o convenía directamente suprimirlas, si habían respetado la ortografía, particularmente el uso de las mayúsculas. Por supuesto, solo se pudieron relevar algunas marcas visibles de la revisión.

Otra de las limitaciones que es necesario tener en cuenta a la hora de analizar las producciones de los/as alumnos/as es que las condiciones en las que se trabajó la lectura y la escritura en relación con *La Liga de los Pelirrojos* en las escuelas son muy diversas. Desde la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa se enviaron sugerencias para el trabajo en el aula tanto de lectura (en 2018)¹⁴ como de escritura (en 2019)¹⁵, y cada docente o institución decidió cómo llevar adelante ese trabajo de acuerdo con las trayectorias de sus alumnos/as y la planificación anual del grado. Esto implica que la lectura del texto literario a partir del cual debían renarrar los/as alumnos/as pudo haberse llevado a cabo de distintas maneras y en tiempos dispares: por ejemplo, como parte de una amplia secuencia didáctica, como una actividad de lectura puntual en un círculo de lectores/as, como una lectura para propiciar actividades de escritura; antes del receso de invierno, durante el receso de invierno o inmediatamente antes de la prueba FEPBA. Esta diversidad influye, sin dudas, en las resoluciones de los/as alumnos/as. De todos modos, es una circunstancia que se tuvo especialmente en cuenta a la hora de analizar la escritura a nivel sistema.

¹⁴ GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2018). *Propuestas para la inclusión de La Liga de los Pelirrojos en el aula. Actividades habituales, secuencias y proyectos*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_propuestas_la_liga_de_los_pelirrojos.pdf

¹⁵ GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *La Liga de los Pelirrojos. Una propuesta de enseñanza para la escritura en el aula*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_2019_la_liga_docente.pdf

Estrategias para construir una nueva versión de un texto: cercanía y distanciamiento con el cuento *La Liga de los Pelirrojos* de Arthur Conan Doyle

A la hora de analizar los textos producidos en el marco de la evaluación FEPBA 2019, es importante no solo pensarlos en términos de producto (lo que los/as estudiantes efectivamente escribieron en el contexto anteriormente especificado) sino también en términos de proceso, es decir, de las estrategias que se pusieron en juego para resolver la consigna. En ese sentido, en muchos casos es posible observar en las escrituras de los/as niños/as diversas marcas de una práctica sostenida: el retorno al cuento de Conan Doyle. Dado que la consigna solicita una renarración, es importante volver al texto original, también llamado de ahora en más texto fuente en tanto se constituye como punto de partida para las nuevas producciones.

Esta vuelta, como ya se dijo, puede hacerse con propósitos diversos: buscar o recordar información, recuperar una palabra o frase clave, transcribir un fragmento esencial, citar la voz de un personaje, etc. Pero una renarración, en tanto no es estrictamente una copia literal, implica también una apropiación de la historia a contar por parte del/de la pequeño/a escritor/a, es decir, implica tomar algunas decisiones acerca del nuevo texto que se va a producir: qué partes se pueden omitir y cuáles no, de qué modo se puede sintetizar la información desplegada en el texto, en qué momento y cómo se presentará a los personajes, cuál será el vocabulario más apropiado para el género que se escribe y para el/la destinatario/a previsto/a, etc. Es necesario, entonces, encontrar un equilibrio en el vínculo con el cuento original: se deben respetar los hechos principales de la historia, el orden en que suceden, los personajes y sus características principales, etc. –para lo cual es necesario, por momentos, remitirse al cuento de Conan Doyle–; pero también distanciarse del original suprimiendo diálogos o descripciones, o incorporando guiños al/a la lector/a sobre información relevante para entender el final, por ejemplo.

Dada, entonces, esta particularidad de la consigna, se presenta a continuación un análisis de un número de textos organizado según distintos modos de apropiación del texto fuente: textos cuya principal estrategia es la copia, otros que combinan copia del texto fuente con reformulaciones propias y, finalmente, un grupo de textos que presenta una mayor autonomía en la reelaboración de la historia. No es el objetivo de esta organización clasificar ni calificar cada uno de los textos, sino analizar diversas estrategias recurrentes en el vínculo entre el cuento y la producción propia. Dentro de cada grupo se pueden encontrar textos de diversa “calidad” en términos de producto escrito. Es decir, cuando un/a alumno/a copia literalmente fragmentos de un cuento no necesariamente produce un “mal texto”, ni cuando escribe un texto nuevo con reformulaciones propias alcanza un producto bien logrado. De hecho, el sostenimiento de estrategias de mayor autonomía trae consigo un esfuerzo que muchas veces resulta en una desestabilización de ciertos aspectos de la escritura (especialmente en una primera versión), ya que la atención puesta, por ejemplo, en la selección de información pertinente y la mejor manera de reorganizarla puede redundar en un texto que no presente una división en párrafos o que

tenga problemas en la puntuación oracional o en las construcciones sintácticas; mientras que, en uno en el que predomina la copia, la separación en párrafos, la puntuación oracional y las construcciones sintácticas pueden ser muy apropiadas, dado que se toman del cuento original.

Por otra parte, se ha decidido no establecer una progresión entre las distintas estrategias, ya que todas ellas son modos de apropiación del texto fuente válidos y posibles, siempre que guarden relación con un propósito y un/a destinatario/a determinados. Es decir, el/la escritor/a deberá evaluar cuál es la estrategia más adecuada para usar según la situación comunicativa en la que se encuentre inscripto el nuevo texto.

A continuación, se presentan las diversas estrategias utilizadas por los/as alumnos/as para resolver la consigna junto con ejemplos de cada una: el copiado como estrategia predominante; estrategias combinadas (copia y reformulación); y reformulación e integración como estrategia predominante. En cada uno de estos agrupamientos se analizó la relación con el texto fuente en función del tipo de información seleccionada (central o no) u omitida, y la síntesis del contenido lograda. Asimismo, se plantean sugerencias para trabajar en el aula la revisión de textos con características similares a las de los ejemplos.

Estrategias de renarración:

El copiado como estrategia predominante

Estrategias combinadas: copia y reformulación

Reformulación e integración como estrategia predominante

El copiado como estrategia predominante

Se observa un primer grupo de textos cuya estrategia predominante es la copia literal de fragmentos del cuento de Arthur Conan Doyle. Dentro de este, es posible diferenciar distintos modos de realizar esa transcripción: seleccionando y copiando secciones del relato de Conan Doyle que no se corresponden con los núcleos narrativos especificados (copia no pertinente) o seleccionando fragmentos adecuados con respecto a los hechos que se debían renarrar (copia pertinente).

En el caso de los textos que realizan una copia literal sin pertinencia, es posible encontrar que numerosas producciones comienzan desde un punto más o menos cercano al primer núcleo narrativo que deben desarrollar (en algunos casos retoman la presentación de los personajes, en otros abordan directamente el anuncio que Spaulding le muestra a Wilson); y luego continúan copiando de corrido el texto de Arthur Conan Doyle.

Se presenta a continuación un ejemplo en el que el/la alumno/a resuelve la consigna de escritura copiando parte del texto original sin realizar una búsqueda y selección pertinente de fragmentos que permitan desarrollar los núcleos narrativos presentes en el cuadro de ayuda.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Como un conejo en su madriguera, trata de revelar las fotografías. Este es su principal defecto, es buen trabajador. No tiene vicios.

- ¿Vives con tu familia?

- Sí, señor. Él y una chica de 14 años, que cocina un poco y mantiene el lugar limpio. Nadie más vive en la casa, ya que soy viudo y nunca tuve hijos. Los tres llevamos una vida muy simple, señor: tenemos un techo sobre nuestras cabezas y pagamos las cuentas al momento en que se vencen. Cuando Spaulding me lleva un diario con el anuncio, este mismo diario que tengo en mis manos.

- ¡Señor Wilson! Como debería ser feliz de
(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

- ¿y eso por qué? pregunté yo.

- Pues por que hay otra vacante en la lista de los felices - replicó - Es una pequeña fortuna para quien sea que la cubra y tenga entendido que hay más vacantes que personas que puedan ocuparla, así que los administradores ya no saben qué hacer con el dinero. Si tan solo mi pelo cambiara de color, me prestaría me alondra como un collar al dedo.

- ¿Pasa de qué se trata, que es eso? pregunté. Verá, señor Holmes, es que algo pasa de mi casa, y como mi negocio viene a mí en lugar de ir a tener que ir yo a buscarlo, a menudo pasan momentos en que mis pies vibran más allá del felpudo de la puerta. Por eso me estoy muy informado sobre lo que sucede afuera y siempre me viene bien escuchar algunos rumores.

- ¿¿¿nunca oí hablar de la lista de los felices? pregunté Spaulding.

Como puede observarse, en esta producción se logra realizar un enlace entre el comienzo dado y los hechos que se solicitan narrar. Ese punto de partida busca, de algún modo, completar la caracterización de Spaulding (“como un conejo en su madriguera”) y ser, al mismo tiempo, un apoyo para iniciar la copia del cuento, literal y sin omisiones. Puede notarse la lectura e interpretación del fragmento dado y la búsqueda de un pasaje del cuento que le dé continuidad. Luego se copia de corrido sin más selecciones.

Si bien es importante que el/la alumno/a haya vuelto al texto para escribir su renarración, una de las dificultades asociadas a esta estrategia es la distinción clara de la cantidad y variedad de voces que aparecen en este episodio. Como ya se dijo, a lo largo del texto se van entremezclando el relato marco y el relato enmarcado y en la historia que cuenta Wilson se incluyen otras voces: la del anuncio, la de Spaulding, la de Duncan Ross, etc. En el caso de esta producción, puede notarse que se copian también los diálogos que pertenecen al relato marco de la historia (“Verá usted, señor Holmes, es que salgo poco de mi casa”) y que no son apropiados para el desarrollo de la consigna. Además, y como una consecuencia de esta estrategia de copiado, hay una alternancia entre la voz narradora del comienzo dado (tercera persona) y la de lo que se ha copiado (primera persona).

Por otro lado, es frecuente que textos que ponen en juego esta estrategia tengan un final repentino y no logren desarrollar gran parte del contenido de la historia solicitada. Dado que se transcribe de corrido, y considerando que la historia a renarrar se desarrolla en el cuento de Doyle a lo largo de numerosas páginas, es posible hipotetizar que el momento elegido para dar fin a la escritura no tiene un criterio relativo al contenido, sino que, en la mayoría de estos casos, se observa que, o bien la escritura termina cuando se acaba el espacio en las hojas dadas, o bien son textos muy breves, de unas pocas líneas.

Dentro del grupo de textos que presentan como estrategia predominante la copia literal de partes del cuento de Conan Doyle, pueden distinguirse renarraciones en las que hay un avance con respecto al ejemplo anterior: aquí, los/as escritores/as hacen una selección de la información a copiar, es decir, van tomando diferentes fragmentos del cuento y copiándolos en sus renarraciones, con el fin de desarrollar de algún modo los núcleos narrativos solicitados. En estos casos, pueden observarse dos situaciones frecuentes: una, en la que los pasajes seleccionados, si bien se relacionan con el núcleo que se debe desarrollar, no hacen foco en la información más importante; y otra en la que los pasajes seleccionados contienen información que permite desarrollar brevemente algunos de los núcleos narrativos del relato. Se presenta a continuación un ejemplo de la primera situación:

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

- Bueno también tiene sus defectos - dijo el señor Wilson - Jamás vi a nadie que le guste tanto la fotografía. Los tres llevamos una vida muy simple, señor; tenemos un techo sobre nuestras cabezas y pagamos nuestras cuentas, y eso más que eso. " El anuncio fue lo primero que nos descolocó. Hace justo ocho semanas Spaulding bajó la oficina con este mismo periódico en la mano. En la esquina había una doble hilera de personas; unas subían emperranzados, y otros bajaban emperranzados para también arreglarnos allí para abrirnos paso, y pronto nos encontramos dentro de la oficina. "
(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

Extendió un trozo de cartulina blanca aproximadamente del tamaño de una página de western. En ella se leía esto

La Liga De Los Pelirrojos
Ha Sido Disuelta
9 de Octubre de 1881

Esta producción comienza su copia completando la caracterización de los personajes presente en el párrafo introductorio, lo que también le permite el/la escritor/a introducir el núcleo narrativo 2: "El anuncio fue lo primero que nos descolocó. Hace justo ocho semanas Spaulding bajó a la oficina con este mismo periódico en la mano". Inmediatamente después, se copia un pasaje vinculado con la entrevista a la que asiste Wilson (núcleo narrativo 3), es decir, no se despliega el contenido del anuncio, ni menciona un trabajo o un puesto vacante, información central para dar cuenta del desarrollo de los acontecimientos. En el caso del núcleo 3, selecciona un pasaje que refiere a la descripción del escenario en el que se desarrolla la entrevista con Duncan Ross, pero no se copia allí información significativa para que un/a

lector/a entienda cómo y por qué Wilson ganó el puesto ni en qué consistía el trabajo que le asignaron. Finalmente, se realiza un salto hacia otro pasaje del texto original que da cuenta de la disolución de la Liga (núcleo narrativo 4).

Como podrá notarse, si bien el/la alumno/a en este caso realizó una selección al transcribir, el texto se vuelve muy complicado por varias razones. Por un lado, porque, como ya fue dicho anteriormente, los pasajes copiados no contienen toda la información necesaria para entender la lógica de las acciones del cuento; por otro, porque no hay conexión entre los fragmentos: hay saltos en el tiempo y en el espacio y se pierden las relaciones de causa y consecuencia.

A su vez, como una dificultad frecuente en las producciones que recurren a la estrategia de copiado, no queda diferenciado el relato marco del relato enmarcado. En este texto puede verse en la inclusión del vocativo “señor” que utiliza Wilson para dirigirse a Sherlock Holmes y que no usaría una tercera persona. Del mismo modo, la frase “este periódico” refiere a la situación comunicativa que se desarrolla en la casa de Sherlock a través del uso del pronombre demostrativo “este”, que funciona como elemento deíctico dependiente de la enunciación de la narración de Wilson. Y, por último, el pasaje de la cartulina también hace referencia a esa situación ya que Wilson la extiende para mostrársela a Sherlock y a Watson. Estos dos detalles deberían estar tamizados por la tercera persona que se solicita para renarrar el episodio y conformar una nueva situación comunicativa.

Finalmente, al igual que otras producciones que eligen la copia de fragmentos como estrategia predominante, en esta producción se observa un desajuste con el narrador del texto: en el fragmento introductorio está en tercera persona, mientras que en la mayor parte de la producción, como se copia lo que Wilson dice acerca de su propia historia, se utiliza la primera y, en el final, como se vuelve al relato marco, aparece la tercera nuevamente.

A continuación se muestra otro ejemplo en el que se seleccionan diferentes pasajes del cuento vinculados con los distintos núcleos narrativos del episodio. En este caso, los fragmentos copiados contienen información relevante para desarrollar cada uno de los núcleos. Es decir, la selección de fragmentos transcritos muestra un grado de avance mayor con respecto a los dos ejemplos anteriores.

Spaulding le muestra al Sr Wilson un anuncio del diario

- ¡Señor Wilson! ¿Cómo desearía ver pelirrojos?

- ¡Y eso por qué? - pregunta yo.

- Pues porque hay otra roca en la ligo de los pelirrojos - replica -. Es una pequeña portera

- Pero seguramente habrá millones de pelirrojos que se necesitan para el puerto - dije yo

- No tentos como uno podría pensar

- Respondió -. Verá, los apertor esto limitados a los londinenses supremos de edad

Ahora bien, caballeros; es un hecho como puede ver, que mi pelo es de un tono muy pleno e intenso.

Wilson se presenta para obtener el puerto y lo gana

(segui escribiendo en la hoja siguiente)

- ¿Y el trabajo?

- Me parece muy bien - aceptó -. ¿Y lo pago? cuatro libras a la semana

- 4 libras a la semana

Son apenas cuatro horas al día, me parecería en ausentarme - aceptó

- Lleve a mi trabajo como de costumbre a los diez en punto

Wilson encontró que la ligo de los pelirrojos solo se pide disuelto

Wilson preguntó por Susan Brown, pero no la encontró.

Como puede observarse en esta producción, el/la alumno/a ha utilizado una estrategia que combina el copiado de los núcleos narrativos dados en el cuadro de ayuda con el copiado de algunos pasajes del cuento *La Liga de los Pelirrojos*. Estos últimos fueron muy bien seleccionados dado que le permiten desplegar brevemente el contenido de algunos núcleos, por

ejemplo, la existencia de una vacante en la Liga por un salario muy atractivo (“Pues porque hay otra vacante en la liga de los pelirrojos –replicó–. Es una pequeña fortuna.”), las características de su cabello (“es un hecho como pueden ver que mi pelo es de un tono muy pleno e intenso”) y algunas de las condiciones del trabajo para el que se postula (“Son apenas cuatro horas al día, no pensaría en ausentarme”). Por otra parte, cabe destacar que el/la alumno/a realiza aquí una separación en párrafos en estrecha relación con los núcleos narrativos, identificando en las diferentes unidades temáticas.

Esta selección de pasajes a lo largo de un extenso fragmento del cuento da cuenta de una habilidad para reconocer información significativa que permita construir un texto completo y bastante coherente. Sin embargo, puede notarse que falta información que permita reconstruir con mayor claridad el diálogo entre Wilson y Duncan Ross y diferenciar esas voces. En la primera línea de diálogo que está al comienzo de la segunda página, por ejemplo, alguien –se supone que Wilson– pregunta por el trabajo e inmediatamente hay otra intervención que dice: “–Me parece muy bien –acepté–” sin que se haya hecho ninguna mención a la respuesta recibida ni con quien conversa. Por otra parte, los núcleos 4 y 5 no aparecen desarrollados.

Al igual que los casos anteriores, que presentan la copia como estrategia predominante para resolver la consigna, la producción contiene problemas respecto del mantenimiento de la voz del narrador y también algunas referencias al relato marco del cuento: “Ahora bien, caballeros; es un hecho como pueden ver, que mi pelo es de un tono...”. En esta oración el vocativo “caballeros” hace referencia a Sherlock Holmes y a John Watson, que son personajes que se ubican por fuera de la historia que se solicita contar y que, al igual que sucedía en el ejemplo anterior, no corresponden a un narrador en tercera persona como el que se solicitó en la consigna de renarración de la prueba.

El copiado como estrategia predominante

Produce un texto a partir de la copia del texto fuente sin realizar una selección pertinente de fragmentos que permitan desarrollar los contenidos centrales de la historia (dados en el cuadro de ayuda). En la mayoría de los casos, comienza copiando desde una zona cercana al primer núcleo narrativo y luego continúa copiando de corrido.

Produce un texto a partir de la copia de fragmentos seleccionados del texto fuente que, si bien se relacionan con los núcleos que debe desarrollar, no contienen la información principal. Habitualmente son textos que presentan problemas de coherencia (saltos en el tiempo y en el espacio, pérdida de relaciones causa-consecuencia) y de cohesión (conexión entre fragmentos, por ejemplo).

Produce un texto nuevo a partir de la copia de fragmentos seleccionados del texto fuente que contienen información relevante para desarrollar los núcleos narrativos.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Come un panecillo en su modesto departamento, pero nunca la fotografía. Es un principal agente en la ciudad. No tiene amigos.

- ¿Vive con usted Spaulding?

- Sí, señor. Él y una chica de 14 años que vive con un papa y mantiene el lugar limpio.

Nadie más vive en la casa, ¿no es así?

- Sí, señor. ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

- Bueno también tiene sus deberes - dice el señor Wilson - Jamás va a nadie a quien le gusta tanto la fotografía. Los tres hermanos me dicen que es un hombre muy interesante.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

- ¿Y usted? ¿Tiene familia?

- No, señor. Soy un hombre solo.

Spaulding le contó a Wilson un cuento del día.

- ¿Y eso por qué? - pregunta ya.

- Pues porque hay algo extraño en la liga de los polvos - replica - es una pequeña partícula que se postula por el punto - dice ya.

- No tanto como una pequeña persona.

- Respondió - Veo, los aperturas en la ligadura.

Para Wilson, cada día es un día como un día.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Wilson se presenta para el punto - dice ya.

Si se presentaran casos como estos en las escrituras de aula, el/la docente puede solicitar en una primera revisión del texto que los/as alumnos/as vuelvan al plan de escritura para repensar lo que no puede faltar (y lo que sí) en la renarración, de modo que los hechos de la historia pudieran ser comprendidos por un/a potencial lector/a. También puede hacer observar cómo esos núcleos aparecen desplegados a lo largo de varias páginas en el cuento original y reflexionar, entonces, sobre si la estrategia de la copia de corrido es provechosa o no. Se puede hacer, incluso, una selección de fragmentos o zonas del texto donde esos núcleos aparecen desarrollados para que los/as alumnos/as los tengan marcados al momento de la reescritura, de modo que el relato enmarcado quede separado del relato marco. A su vez, para trabajar la selección de información relevante, se puede realizar de forma colectiva un punteo con las acciones que sirven para la expansión. Finalmente, puede trabajarse sobre la voz narradora de los textos, explicitando que no se trata de un narrador personaje, sino de uno en tercera persona por fuera de la historia, como puede verse en el comienzo dado, y pensar conjuntamente en qué palabras debe verse reflejado ese cambio.

Hasta aquí se han analizado algunos casos en los que, para resolver la consigna, los/as alumnos/as eligieron la estrategia de copiar el texto fuente. En un caso, sin discriminar pertinentemente cuáles serían los fragmentos más adecuados para construir un texto completo; y en otros, realizando una selección de pasajes que se adecua en mayor o menor medida a la información central de cada núcleo. A continuación se desarrollará otra estrategia utilizada por los/as alumnos/as que supone un mayor distanciamiento respecto del texto fuente.

Estrategias combinadas: copia y reformulación

Se presentan a continuación producciones que realizan una combinación de estrategias para resolver la consigna: por momentos se hace una transcripción literal de partes del cuento de Doyle y, en otras zonas del texto, pueden observarse intentos de síntesis, reformulaciones y reorganización de la información. A su vez, en algunos casos los/as alumnos/as se apoyan en el original para ir recuperando elementos del texto fuente punto por punto y en otros solo se acercan para dar el puntapié inicial y luego toman distancia con el fin de sintetizar y condensar la información. Seguidamente se muestran algunos ejemplos de producciones que realizan esta combinación de estrategias y que tienen mayor o menor cercanía con el texto fuente y se analizan algunos logros y dificultades que allí aparecen.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Como un conejo en su madriguera, para revelar las fotografías, es un buen trabajador. No tiene vicios. Spaulding le mostró al Sr. Wilson un anuncio del diario, ya se existe una vacante en la liga, pueden optar al puesto todas las personas pelirrojas sanas de cuerpo y de mente y mayores de 21 años. Wilson se presentó para obtener el puesto y lo ganó. Wilson pregunta se que se trata el empleo se trata de la enciclopedia británica. Wilson encontró que la liga de los Pelirrojos había sido disuelta. después Wilson preguntó a un contador y el contador le dijo que se llama William Morris

Como puede observarse, en este texto se van retomando algunas frases casi textuales de *La Liga de los Pelirrojos* que permiten al/a la alumno/a vincular el fragmento inicial dado con los núcleos narrativos que debe desarrollar: “como un conejo en su madriguera para revelar fotografías. Es un buen trabajador. No tiene vicios”. Además del valor literario de la comparación que el escritor decide incorporar, estas frases colaboran con la caracterización de Spaulding, le dan un cierre. Luego, se van intercalando los núcleos narrativos dados en el cuadro de ayuda (“Spaulding le mostró al Sr. Wilson un anuncio del diario”, “Wilson se presentó para obtener el puesto y lo ganó”, “Wilson encontró que la liga de los Pelirrojos había sido disuelta”, *sic*) con un fragmento de un diálogo del texto fuente (“ya ve existe una vacante...”) y otros fragmentos en los que se intenta desarrollar de manera sintética la información enunciada en los núcleos (el trabajo en la Liga, la búsqueda de Duncan Ross).

Esta estrategia utilizada permite al/a la escritor/a producir un texto relativamente completo en cuanto a su contenido en tanto presenta todos los núcleos narrativos indicados en el cuadro de ayuda, algunos con más desarrollo que otros. No obstante, cuando intenta expandir los núcleos y comienza a alejarse del original por la necesidad de sintetizar todo el caudal de información que representa cada uno, también se empieza a omitir información necesaria para entender la lógica de las acciones. Por ejemplo, cuál era el trabajo y cuáles eran las condiciones que debía cumplir Wilson para obtenerlo y conservarlo. La producción dice “se trata de la enciclopedia británica” y es una buena selección para expandir el núcleo 3, pero no es

una información suficiente para saber que se trataba de un trabajo muy sencillo, bien pago, que debía realizar a lo largo de varios días. Por otra parte, en la última oración no se explicita por quién pregunta Wilson al contador (probablemente porque Duncan Ross nunca había sido mencionado anteriormente en la renarración), ni quién es este contador ni dónde se halla, por lo tanto la respuesta que este le da al señor Wilson no puede entenderse. Se observa, entonces, que la cercanía al texto le permite al/a la escritor/a controlar el contenido, que se ve afectado en cuanto se aleja con el fin de sintetizar la información.

Cabe destacar que en esta producción, a diferencia de otros textos que tenían cercanía con el texto fuente, el/la escritor/a logra realizar modificaciones en relación con el narrador para hacerlo concordar con el del fragmento de inicio y logra sostener la tercera persona a lo largo de todo el texto.

La siguiente producción presenta una escritura también muy cercana al texto fuente, pero en la que operan estrategias de cambios para adecuarse a la nueva situación comunicativa planteada en la consigna:

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Spaulding vivía con Wilson en una casa de Hill Street. Halló ocho sermones Spaulding bajo a la biblioteca con el mismo éxito que tenía Sherlock Holmes en la misma biblioteca Spaulding dijo:

"- ¡Señor Wilson! ¿Cómo debería ser el trabajo?"

"- ¡Y eso por qué? - preguntó Wilson.

"- Pues, porque hay otra vacante en la Liga de los Peligrosos - replicó - En una pequeña fortuna para quien vive el resto.

Wilson le interesa a Spaulding le mostró el anuncio y le dijo que ganaría un par de cientos al año, y el trabajo era mínimo. Spaulding le dijo que la liga fue fundada por un millonario estadounidense, Ezekiah Hopkins, era un tipo raro muy excéntrico. El era pelirrojo y vestía una gran corbata por todos los felices de manera que cuando (segui escribiendo en la hoja siguiente)

Wilson le dio todo su dinero a unos administradores
con la tarea de investigar los intereses en personas
cuyas personas, tuvieron el caballo rojo.

Wilson va por la vacante y cuando entra a la sala
le dan la vacante y empieza mañana.

En este caso también se retoma una frase casi textual de *La Liga de los Pelirrojos* (“Spaulding vive con Wilson y una chica de 14 años”) para vincular con el comienzo dado y, a su vez, dar un cierre a la situación inicial de la narración. Luego copia otra frase que le sirve para romper el equilibrio inicial y plantear el conflicto que debe renarrar (“Hace justo ocho semanas Spaulding bajó...”). Cabe destacar que, a pesar de retomar el texto fuente tanto en el cierre de la situación inicial como en el planteo del conflicto, el/la escritor/a va realizando cambios para adecuarse a la nueva situación comunicativa planteada por la consigna. Es decir, no copia literalmente del cuento sino que cambia el narrador, que pasa de primera a tercera persona tal como se presenta en el fragmento inicial, acorta algunas frases y, a diferencia de la producción analizada en el apartado anterior, hace explícito el significado de un pronombre que el/la lector/a no podría reponer en el nuevo contexto: “Hace ocho semanas Spaulding bajó a la oficina con *el mismo periódico que tenía Sherlock Holmes* en la mano” en vez de “Hace justo ocho semanas, Spaulding bajó a la oficina *con este mismo periódico* en la mano...”, como versa en el texto original. Estos cambios que se realizan en relación con el texto fuente permiten suponer un/a escritor/a que tiene en cuenta la situación comunicativa en la que se enmarca su escritura, que concibe un/a destinatario/a y, a su vez, dispone de recursos lingüísticos para sortear el problema retórico planteado.

No obstante, el apego punto por punto al texto, más allá de los cambios adecuados que se realicen, presenta la dificultad de abordar, por su extensión, todos los núcleos que componen el episodio. Como puede verse en este ejemplo, el/la alumno/a desarrolla el núcleo narrativo 2, primero parafraseando el original, sosteniendo los diálogos (en estilo directo o indirecto), por momentos intentando sintetizar la información (“Wilson se interesa y Spaulding le mostró el anuncio”), pero no selecciona qué fragmentos del texto fuente pueden omitirse sin alterar el sentido global de la historia, por lo que la tarea se vuelve dificultosa y tal vez este haya sido el motivo por el que, luego de plantear el núcleo 3, finalizara la escritura de su texto que quedó incompleto.

A continuación se presenta un texto que también muestra apego al original en un principio pero que luego logra un mayor distanciamiento que le permite globalizar e integrar la información.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Es un buen trabajador, no tiene vicios, vive con él y una chica de catorce años ya que no hay ruidos y nunca tuve hijos y tenemos una buena relación. Entonces hace ocho semanas Spaulding me avisó de la vacante en la liga de los Polivoces, esta fue fundada por un millonario estadounidense, Ezekiah Hopkins un tipo raro, bastante excéntrico. Un día Wilson se presentó para obtener el puesto y lo ganó.

Después se encontró con Duncan Ross, que es el jefe de los Polivoces, Duncan le preguntó si Wilson si estaba casado y le respondió que no, entonces hizo una mueca y le dijo que era grave escucharlo decir que estaba soltero porque la liga se tenía que expandir.

(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

Y igualmente fue aceptado por la liga, ~~se~~
hubo inconvenientes para el trabajo porque Spaul-
ding optó hacerse cargo del negocio de
Wilson.

¿En que consiste el trabajo? - Preguntó Wilson
Consiste en copiar a mano la Enciclopedia
Británica, desde luego le respondió.

Wilson le dio a dos y el Señor Duncan lo
avisaba cada mañana, está que un día no fue
más, Wilson pregunta por Duncan y no lo encuentra
después de ocho semanas de escribir, cuando
llega a su trabajo se encuentra con un cartel
pegado en la puerta "La liga de los Pelirrojos
ha sido disuelta a de Octubre de 1890" entonces
se dio cuenta que le habían mentado por eso
le cuenta eso a el Señor Sherlock Holmes.

En este texto puede observarse que si bien la frase con la que comienza la producción es muy cercana al texto fuente, ya se evidencian allí algunos cambios que implican integrar información que en este último está más desplegada. El problema que aparece asociado por la cercanía a la fuente es la persona gramatical del narrador: como ya se dijo, en el fragmento de inicio se habla de Wilson en tercera persona, pero, al ceñirse al original, el/la alumno/a utiliza la primera para luego pasar nuevamente a la tercera al introducir el núcleo narrativo 3, tomado literalmente del cuadro de ayuda. En cuanto a este, también aparecen algunas dificultades: al tomarlo literalmente y luego expandirlo, se repite información que genera redundancias, ya que el núcleo anuncia que Wilson gana el puesto ("Wilson se presentó para obtener el puesto y lo ganó"), pero el/la escritor/a luego desarrolla la entrevista y da esa información como nueva: "Igualmente fue aceptado por la liga..." (*sic*). Pero más allá de eso, la expansión contiene elementos que permiten reconstruir la entrevista: la exigencia de ciertos requisitos, el ofrecimiento de Spaulding de cuidar el negocio para que Wilson pudiera tomar el trabajo, la explicación de cuál era la tarea que debía realizar.

Finalmente, cabe destacar que el/la escritor/a realiza una inversión de los núcleos narrativos 4 y 5, pero que esta no afecta al sentido general del texto ni al desenlace de la historia ya que

quedan los dos elementos del misterio bien planteados: la disolución de la Liga y la desaparición de Duncan Ross. Puede destacarse también que el/la escritor/a busca un cierre para su texto y por eso retoma la situación comunicativa planteada en la consigna: “se dio cuenta que le habían mentado por eso le cuenta eso al señor Sherlock Holmes”.

La siguiente producción es un ejemplo de un texto que retoma una frase del original para empezar a escribir el texto propio y luego avanza sintetizando y condensando información.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Vuelvo con mi hijo y una chica de 14 años, ella cocina y mantiene el lugar limpio. Entonces una noche después hasta que un día Spaulding llega con una cámara que dice que había una cámara fotográfica de los policistas. Me contó que un millonario le había dado para preparar copias cuando iba a la fotografía, el trabajo al fondo para copiar policistas, como de siempre y a veces y a veces de 21 años. Me le dije que voy que lo voy que al momento cuando voy a comprar. Entonces fuimos a la calle Fleet y estaba llena de gente que tenían el pelo rojo, fuimos a comprar hasta que un hombre con el pelo rojo que me me atende y me dio unas fotografías luego tomé mi pelo rojo con fotos, cuando al detenerme me dijo que había cambiado el pelo, lo que tenía que hacer, lo que me voy a pagar y que a veces del edificio cuando voy a la hora del día siguiente decidí hacer un viaje, al llegar estaba el hombre hablando. Todos los días la cámara iba a las diez y me quedaba a las 2 al fin de semana me pagaron 4 libras, y fue todo durante 8 semanas. Hasta que encontré este papeletito que dice (segui escribiendo en la hoja siguiente)

“La ley de los policistas fue descubierta” Vi a un trabajador que pertenece a Duncan Ross un hombre policista que al contacto que me mandó un William Morris, también me dijo que trabajaba en la calle King Edward. Cuando llegué me di cuenta los nombres Duncan Ross y William Morris. Como me quería perder el trabajo decidí ir a visitar a unos señores.

Nuevamente se presenta un caso que vincula el fragmento dado por la consigna con una frase casi textual del cuento original. Luego, el texto se desprende y va integrando y sintetizando la información necesaria para que un/a lector/a que no leyó *La Liga de los Pelirrojos* pueda comprender la historia vivida por Wilson; solo se acerca nuevamente para recuperar datos precisos acerca del anuncio.

El problema que presenta este texto asociado a la primera copia textual es la voz del narrador, que se presenta en primera persona –como en el texto fuente– y se sostiene de ese modo a lo largo de toda la producción. En cuanto a la condensación que se realiza del contenido en este texto, puede observarse la decisión de hacer algunas generalizaciones (“me dijo que había conseguido el puesto, lo que tenía que hacer, lo que me iban pagar...”) y la de explicitar información que puede ser entendida como indicio para revelar el misterio que se plantea (“...y que si salía del edificio cuando no era la hora me despedían.”). Por otro lado, el nuevo texto recupera e incorpora parte del vocabulario y de los recursos literarios presentes en el original (“hasta que un hombrecito con el pelo más rojo que yo nos atendió”) como un modo de apropiarse del uso estético del lenguaje.

Estrategias combinadas: copia y reformulación

<p>Produce un texto en el que retoma frases casi textuales (sobre todo al inicio), intercala los núcleos narrativos de forma también textual, e incluye fragmentos de formulación propia en los que intenta desarrollar de manera sintética la información enunciada en los núcleos.</p> <p>Sin embargo, omite información fundamental para entender la lógica de las acciones.</p>	<p>Produce un texto que retoma frases casi textuales en las que va realizando algunos cambios para adecuarse a la nueva situación comunicativa planteada en la consigna (modificación de los pronombres, por ejemplo).</p> <p>Sin embargo, no logra sintetizar, es decir, no selecciona los fragmentos del texto fuente que se pueden omitir sin alterar el sentido global de la historia.</p>	<p>Utiliza para comenzar la renarración frases muy cercanas al texto fuente con algunos cambios que implican integración de información.</p> <p>Incluye de manera literal los núcleos narrativos del cuadro de ayuda y luego los expande con algunas redundancias en la presentación de la información. Sintetiza e integra información central en estas expansiones.</p>	<p>Utiliza una frase tomada textualmente del texto fuente para comenzar la renarración. Luego avanza reformulando el relato conocido: selecciona información significativa, la sintetiza e integra en un nuevo texto que resulta completo y coherente.</p>
---	--	---	--

<p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p> <p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p>	<p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p> <p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p>	<p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p> <p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p>	<p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p> <p><i>El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un aficionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano...</i></p> <p><i>Como un condor en su madriguera, para revelar las fotografías, él se había instalado en un sótano. Allí Spaulding le mostró a Sir Wilson un anuncio...</i></p> <p><i>Al instante se creó una nebulosa en la vida de Wilson. Él sabía que había sido el hombre que había estado en la Liga de la Liga...</i></p>
---	---	---	---

Durante las primeras revisiones de textos que desarrollen esta estrategia de combinación de transcripción literal con síntesis, reformulación y reorganización, sería apropiado trabajar los siguientes aspectos:

- la expansión significativa de los núcleos: pedirle al/a la estudiante que compare el texto con el cuadro de ayuda e indagar sobre la información faltante en su producción y dónde incorporarla: *¿Cómo y dónde encontró Wilson que la Liga estaba disuelta? ¿Qué sintió frente a esa situación y qué intentó hacer entonces? ¿Quién era Duncan Ross? ¿En qué parte del texto podría presentarse?*
- la síntesis y la condensación de información: evaluar la pertinencia de la trama dialógica, globalizar e integrar información desplegada en el texto. Como puede ser una tarea difícil, resulta conveniente realizar, en primera instancia, una revisión colectiva de la escritura en la que se pongan en juego estas estrategias, se discutan, se analice su eficacia y se establezcan acuerdos;
- la cuestión del narrador: no solo prestar atención a la persona gramatical de los verbos, sino también revisar pronombres y referencias.

Luego, en otras revisiones, puede avanzarse con la organización del texto en párrafos, el modo de incluir los diálogos entre personajes, etcétera.

En este apartado se han analizado algunos ejemplos de renarraciones que, para su desarrollo, han combinado estrategias de copiado literal del texto fuente con reformulaciones propias, algunos muy apegados al original, otros que toman decisiones para sintetizar y reorganizar la información. A continuación se presenta el último grupo, el de aquellos/as que, si bien retoman el cuento de Arthur Conan Doyle para recuperar información y modos de decir, producen un texto con reformulaciones que integran gran cantidad de información desplegada a lo largo de varias páginas.

Reformulación e integración como estrategia predominante

Finalmente, se presenta un conjunto de textos cuya estrategia predominante es desarrollar la renarración a partir de la selección, síntesis e integración de elementos, sucesos o acciones del cuento de Arthur Conan Doyle. Se analizará en cada caso qué selección de información se realizó para expandir los núcleos, si esa selección fue suficiente o no para mantener el hilo de la historia, y también, si en las diferentes producciones hubo reformulaciones y reorganizaciones que permitieran integrar el contenido de una forma diferente del cuento original. A su vez, se observará en qué medida y para qué cada renarración retoma el texto fuente.

Se presenta, en primer lugar, una producción en la que se observan estrategias para recuperar una gran cantidad de información a través de la síntesis y la reformulación. No obstante, se observan también algunas omisiones que dificultan la lectura de ciertos fragmentos del texto.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.
Un día, Spaulding le dijo a Wilson que le gustaría teñirse el pelo de rojo para la Liga de los Pelirrojos que da un salario de 4 libras a la semana. Ambos llegaron al día siguiente y se hicieron de adelantar para llegar a la oficina a las 10 que llegaban, pero así presentarse y para hablar en privado, dijo así un nombre de Dumbarton Park y le hizo preguntas como si tenía cosas a hacer a la cual respondió que no. Vincent dijo que él iba a escribir al respecto mientras que Wilson ganó el punto. En un día como día y al ir al trabajo, vio un nota que decía: "La Liga de los Pelirrojos se va a disolver el 8 de octubre de 1890. Busca y busca para que como si Dumbarton Park hubiera desaparecido." (seguí escribiendo en la hoja siguiente)

En este caso, en la primera frase se puede ver cómo el/la alumno/a reformula exitosamente un extenso diálogo con el fin de seleccionar informaciones fundamentales para el desarrollo de la historia ("le gustaría teñirse el pelo de rojo para la liga de los pelirrojos que da un salario

de 4 libras a la semana”). Aquí puede notarse una condensación de una cantidad importante de información: la exclamación con la que Spaulding introduce el aviso que encontró en el diario, la alusión a que muchos de los que quieren acceder al puesto llegan a teñirse el pelo con tal de que los acepten, el salario que se ofrece. Sin embargo, en este esfuerzo de síntesis se produce una omisión de información fundamental para la construcción de la historia: que Wilson tiene un color de cabello rojo como el fuego por lo que es posible su postulación.

Luego, se selecciona y condensa nuevamente una cantidad importante de información utilizando acciones (*llegaron, subieron, les tocó presentarse*) pero no queda claro para el/la lector/a dónde llegan ni para qué. Cuando se focaliza en la síntesis que el/la alumno/a hace de la entrevista entre Wilson y Duncan Ross, se puede ver que incluye la pregunta sobre si tiene esposa, pero no incluye la consecuencia que en ese diálogo tiene la respuesta de Wilson. Sin embargo, en el texto fuente ese intercambio implica un momento de tensión, ya que parece que, por esa causa, el personaje podría no obtener el puesto. Es posible que ese sea el motivo por el cual el/la alumno/a haya decidido incorporar esta información en su renarración. Puede verse también este otro agregado: “Vincent dijo que él iba a cuidar el negocio mientras que Wilson ganó el puesto”, que es la solución a otro posible obstáculo para tomar el trabajo y también un claro indicio para el/la lector/a sobre el involucramiento de este personaje en el misterio que se plantea.

Al final de la renarración, se introduce una frase en la que se refuerza el efecto literario (“buscó y buscó”) que resume una cantidad importante de información que en el texto fuente se desarrolla mediante un diálogo con el administrador del edificio, la averiguación de su verdadero nombre y la visita a la fábrica de rótulas. En este caso, si bien no está presente la persona a la que remite el verbo “buscó”, no presenta un problema para el/la lector/a porque se lleva a cabo una elipsis adecuada en la que el sentido puede reponerse por el contexto.

Por último, cabe destacar que si bien esta producción logra despegarse del texto fuente en tanto expande los núcleos y, a su vez, sintetiza e integra la información generando así una nueva organización del texto, también se acerca a él para recuperar vocabulario o expresiones como “salario”, “oficina”, “negocio”, “puesto” y la cita del cartel que anuncia la disolución de la Liga.

En el ejemplo que se muestra a continuación se observa una síntesis adecuada de grandes cantidades de información y una nueva organización posible para transmitir el contenido de la historia sin que se altere su sentido ni se produzcan lagunas o incoherencias:

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Entonces, Vincent le mostró un anuncio en el periódico: Una organización que pagaría 4 libras a la semana a todo hombre pelirrojo que trabajara para ellos. Su labor era transcribir tomos de la Enciclopedia Británica, y no podía salir de la habitación sino hasta que terminara el trabajo.

Jabez, entusiasmado, se dirigió a la oficina, donde fue entrevistado por Duncan Ross, que le permitió trabajar ahí.

Durante un par de semanas Wilson transcribió los primeros tomos, pero cuando estaba por entrar a su trabajo intentó un anuncio que decía: "que la Liga había sido" (segui escribiendo en la hoja siguiente)

desuelta misteriosamente.

Jabez preguntó en lugares cercanos, y descubrió que el hombre que lo había contactado, Duncan Ross, no se llamaba así.

Si se observa el primer párrafo, el/la alumno/a ha llevado a cabo una interesante síntesis de varias páginas del texto con una selección de información fundamental: "Una organización que pagaría 4 libras a la semana a todo hombre pelirrojo que trabajara para ellos". En esta frase introduce que La Liga de los Pelirrojos es una organización vinculada a los hombres pelirrojos, que se trata de un trabajo, y cuánto paga. También reorganiza la información: incorpora al primer párrafo datos que aparecen durante la entrevista que Wilson tiene para obtener la vacante en la Liga (en qué consiste la tarea y la condición de que no debe salir de la oficina—detalle no menor para la resolución del misterio—) y separa los párrafos temáticamente con lo que se puede observar una adecuada organización textual que, a pesar de diferir del cuento original, no altera en absoluto el sentido del texto.

Hacia el final de la renarración, se sintetiza información usando acciones (*preguntó, descubrió*) que reemplaza un extenso diálogo de Wilson con el administrador del edificio donde “funcionaba” la Liga y se articulan datos importantes usando un verbo de temporalidad compleja (“que el hombre que lo había contratado”).

En este texto pueden apreciarse, además, algunos recursos usados para intensificar el efecto literario, como por ejemplo, “En cierta ocasión...”, “Jabez, entusiasmado...” y “que la liga había sido disuelta misteriosamente” (*sic*), donde se introduce una apreciación de los hechos narrados pero además, una anticipación, ya que se conecta con la investigación del caso policial.

Finalmente, se puede ver un ejemplo en el que la reformulación y la síntesis de información es adecuada y, además de recuperar mucha información sobre la historia de Wilson, introduce elementos del texto fuente –tales como descripciones– para elaborar una renarración completa.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Vincent Spaulding vivía con Wilson y una chica de 14 años, el señor Wilson era viudo y no tenía hijos. Spaulding le entregó el anuncio a Wilson y le contó todo sobre la liga, su creador, el pequeño esfuerzo en el trabajo, el sueldo millonario, la dirección... Spaulding convenció a Wilson de ir a presentarse y adquirir el lugar. Fueron a la calle Fleet, edificio Pope's Court donde habían muchos pelirrojos, Vincent empujó a todo el mundo hasta poder llevar a Wilson a la puerta de entrada, cuando llegaron pasaron unas escaleras las cuales llevaban a una oficina, cuando llegaron a ella solo había una silla y una pequeña mesa en la que se encontraron a un señor de baja estatura con un tono de pelo rojo tan intenso como el de Wilson, este señor le dijo que cumplía los requisitos suficientes para el trabajo, tuvo algunos inconvenientes pero no hubo nada que no se pudiera resolver, entonces Wilson consiguió el puesto, el señor se llamaba Duncan Ross el señor le dijo que el horario del trabajo era de diez de la mañana a dos de la tarde, la paga eran cuatro libras a la semana, también le dijo que durante ese tiempo no podía salir de la oficina porque si lo hacía estaría renunciando al trabajo

(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

El trabajo consistía en copiar la Enciclopedia Británica que debía traer tinta y papel que empezaría al día siguiente.

En este ejemplo la renarración presenta información completa y detallada que mantiene el orden de los hechos desarrollados en el cuento de Arthur Conan Doyle. Se trata de un caso en el que el texto permite hacer algunas reflexiones sobre la lectura: atención brindada a los detalles y respeto del orden cronológico.

Toda la primera parte de la renarración muestra una síntesis de gran cantidad de información. Comienza con la caracterización del personaje (“Vincent Spaulding vivía con Wilson y una chica de 14 años, el señor Wilson era viudo y no tenía hijos”), con lo que articula adecuadamente su producción escrita con el primer párrafo ofrecido en la consigna. Luego sintetiza las informaciones sobre el anuncio del periódico y la conversación entre Wilson y Spaulding (“le contó todo sobre la liga [*sic*], su creador, el pequeño esfuerzo en el trabajo, el sueldo millonario, la dirección”). Cabe destacar que a las acciones les agrega precisiones espaciales, por ejemplo: “Fueron a la calle Fleet, edificio Pope’s Court”; o descripciones que enriquecen el relato: “se encontraron a un señor de baja estatura con un tono de pelo rojo tan intenso como el de Wilson”. Aquí es donde puede percibirse un regreso del/de la alumno/a al texto fuente que le permite recuperar detalles, modos de presentar a los personajes, etcétera.

En relación con la entrevista con Duncan Ross, la presenta muy sucintamente y luego avanza hacia las condiciones del trabajo que debía realizar: el horario, la paga, la imposibilidad de salir de la oficina y la tarea, todas informaciones claves para entender, posteriormente, la trampa que le estaban tendiendo a Wilson.

Respecto del núcleo narrativo 4, lo presenta en contraste con la cotidianidad de Wilson: “una mañana fue como era de costumbre cuando se encontró con un anuncio...”. En este último párrafo se van acumulado acciones a través de diversos conectores que permiten establecer con claridad la larga sucesión de acciones que llevan a Wilson desde la noticia de la disolución de la Liga hasta la consulta a Sherlock Holmes, pasando por el diálogo que mantiene con el administrador del edificio e incluso con su empleado, Vincent Spaulding.

En esta renarración, también, es posible observar que el/la pequeño/a escritor/a incorpora recursos para reforzar el efecto literario: además de la descripción de Duncan Ross mencionada antes, se introduce la caracterización de los estados de Wilson: “el trabajo lo dejó maravillado”, y frases típicas para marcar la ruptura del orden establecido: “hasta que todo acabó, una mañana”. Finalmente, también se presenta una anticipación para predisponer al/a la lector/a: “sin saber el gran caso que tendrían por delante”.

Reformulación e integración como estrategia predominante

Desarrolla los núcleos narrativos recuperando gran cantidad de información del texto fuente que reformula, sintetiza e integra. Incurrir en algunas omisiones de información que dificultan la lectura de ciertos fragmentos del texto.

Desarrolla los núcleos narrativos realizando una síntesis importante de información. Propone una nueva organización de la información.

Desarrolla los núcleos narrativos realizando una síntesis importante de información. Enriquece la renarración con descripciones del texto fuente.

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Un día Spaulding le dijo a Wilson que la quincena se acabó el día de pago para la hija de la peluquera que de un cobecio de Wilson a la semana. Wilson le dijo que él no podía pagarle a la hija de la peluquera porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

En un momento Vincent le mostró un anuncio en el periódico: una mujer que quería encontrar a la hermana de su hijo. Wilson le dijo que él no podía pagarle a la hija de la peluquera porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

El señor Jabez Wilson, dueño de una casa de préstamos, tomó como empleado a Vincent Spaulding, un ayudante listo y amable que trabajaba por la mitad del sueldo. Era un apasionado de la fotografía y se pasaba horas en el sótano.

Vincent Spaulding vivía con Wilson y una chica de 16 años el señor Wilson era viudo y no tenía hijos. Spaulding le enseñó el anuncio a Wilson y le contó todo sobre la hija, su nombre, el apellido, el color de los ojos, el color de los cabellos, la dirección. Spaulding insistió a Wilson que se postulara y siguió el lugar. Fueron a la calle Fleet, edificio Paper's Court donde había muchos peluqueros, Vincent empezó a hablar el mundo hasta poder llevar a Wilson a la puerta de entrada cuando alguien pasó, Wilson se acordó de haber ido a una oficina cuando alguien se iba solo había una silla y una papeleta. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

El trabajo consistió en copiar la fotocopia de la oficina que debía tener lista y ponerla en el día siguiente.

Al día siguiente Wilson fue a la oficina con su papel y tinta, el trabajo lo hizo rápidamente era sencilla el trabajo por la tinta y poco a poco fue cobrando más trabajo, a los dos días de la tinta ya se empezaba a cobrar más trabajo. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero. Wilson le dijo que él no tenía dinero porque él no tenía dinero.

(seguí escribiendo en la hoja siguiente)

Si en el marco de una secuencia o proyecto de aula se presentan renarraciones que contengan síntesis, reformulaciones y reorganizaciones textuales, el/la docente puede proponer una primera instancia de revisión focalizada en la selección de la información realizada para expandir los núcleos narrativos que estructuran la historia:

- reflexionar sobre el/la destinatario/a: no solo a quién se dirige sino también cuánto se imaginan que sabe ese/a destinatario/a. Tal vez podría ayudar preguntarse qué es necesario explicar y qué otra información puede darse por sentado sin que su omisión produzca un problema de lectura;
- generar un efecto literario: pensar en la inclusión de fragmentos que contengan interés literario para crear suspenso, anticipaciones, humor;
- considerar reorganizaciones del texto: reflexionar sobre si es conveniente seguir punto por punto el orden del texto, o si hay cosas que pueden anticiparse, omitirse o integrarse con otras.

Hasta aquí se han analizado diferentes estrategias utilizadas por los/as alumnos/as durante el desarrollo de la prueba FEPBA 2019 para realizar una renarración de un episodio de *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle. Se analizó la cercanía o el distanciamiento que las producciones tienen en relación con el cuento en textos muy apegados al original y en otros con reformulaciones y reorganizaciones, pero que, a su vez, toman elementos del original para incorporar a la producción.

A continuación, se presentarán los resultados de las producciones de los/as alumnos/as en tanto producto, es decir, no haciendo foco en la estrategia utilizada para volver a contar, sino en los logros y las dificultades inherentes a la primera puesta en texto de la narración.

Análisis de las categorías de escritura en una primera versión de la renarración de un episodio de *La Liga de los Pelirrojos*

Como se dijo con anterioridad, el objetivo de la inclusión de una consigna de escritura en la prueba FEPBA 2019 fue contar con información a nivel de sistema sobre las prácticas de escritura de los/as alumnos/as en el último grado de la escuela primaria. A tal fin, se seleccionó una muestra estadísticamente representativa de la Ciudad (constituida por un total de 984 textos), y se evaluó una serie de categorías de escritura de relevancia disciplinar: *adecuación, contenido, organización del texto, voces del texto, cohesión y organización gramatical, y ortografía*. Además, se relevó la presencia de marcas de revisión. El objetivo de recorrer las producciones con este instrumento fue recoger información válida sobre cada una de estas categorías para llegar a una descripción de los logros y las dificultades en la jurisdicción.

Es importante aclarar que, en el análisis de resultados, no se incluyeron todos los aspectos posibles de evaluar en una producción escrita, y las categorías contempladas no tienen el mismo nivel de relevancia ni suelen ser revisadas al mismo tiempo en un contexto de aula. Es decir, no es esperable que se revisen en una misma etapa, por ejemplo, aspectos relacionados con el contenido de los textos y con su normativa gráfica, porque las decisiones que se toman al indagar sobre los primeros pueden implicar una modificación más amplia del texto (en la información a incluir o en la forma en que se organiza) y, por lo tanto, los problemas ortográficos pueden variar. En este sentido, es conveniente que la normativa gráfica sea abordada más adelante, cuando el texto tenga mayor estabilidad. La inclusión de todas las categorías en un mismo instrumento se relaciona en el contexto de la prueba con las condiciones del operativo de corrección.

A continuación, se presentan algunos de los resultados de la prueba en términos de porcentajes. Del total de muestras seleccionadas para la corrección, un 65,65% pudieron ser analizadas en relación con todas las categorías de escritura. En un 34,35% de la muestra esto no fue posible, ya sea porque el espacio para la escritura se entregó en blanco, que constituyen el 47,34% de este total, mientras que el porcentaje restante obedece a que el texto no era legible por motivos técnicos, a que la producción estaba completamente tachada por el/la pequeño/a escritor/a, entre otros. El detalle puede verse en la tabla que se presenta más abajo.

A su vez, dentro de ese 34,35% que no pudo analizarse, y en relación con la categoría de adecuación, hubo un grupo reducido de producciones que fueron consideradas inadecuadas por desarrollar un texto que no se consideró narrativo o por presentar una historia inventada por el/la alumno/a en vez del episodio solicitado de *La Liga de los Pelirrojos*.

En blanco	160	47,34%
copió ayuda	14	4,14%
copió fragmento	45	13,31%
demasiado breve	34	10,06%
ilegible	7	2,07%
incoherente	6	1,78%
inconexo	30	8,88%
no sabe	9	2,66%
otros	14	4,14%
problema técnico	19	5,62%
Total	338	100,00%

Los porcentajes que se presentarán para analizar las demás categorías serán sobre el total de producciones que sí pudieron ser analizadas en forma completa, es decir en relación con todas las categorías de escritura.

Contenido

Esta categoría indaga sobre lo que los textos dicen. Busca relevar, por un lado, si se incluyeron todos los núcleos narrativos presentados en el cuadro de ayuda; por otro, si esas breves frases fueron expandidas, es decir, si se agregó información sobre los diferentes momentos de la historia.

En un 79,9% del total de las producciones analizadas se pudo observar la inclusión de todos los núcleos narrativos solicitados. Este alto porcentaje de textos que contaron todas las partes de la historia debe ser destacado como un logro, dado que los/as alumnos/as pudieron aprovechar el cuadro de ayuda ofrecido. Dentro del 20,9% de los textos que no incluyeron todos los núcleos, la distribución en términos porcentuales es la que sigue:

Núcleo narrativo	Se incluye	No se incluye
El señor Wilson tomó como empleado a Vincent Spaulding	Ya estaba incluido en la consigna	
Spaulding le mostró al Sr. Wilson un anuncio del diario	En el 79,26% de los casos	En el 20,74% de los casos
Wilson se presentó para obtener el puesto y lo ganó	En el 70,37% de los casos	En el 29,63% de los casos

Wilson encontró que la Liga de los Pelirrojos había sido disuelta	En el 54,07% de los casos	En el 45,93% de los casos
Wilson preguntó por Duncan Ross, pero no lo encontró	En el 28,15% de los casos	En el 71,85% de los casos

Como puede observarse a partir de la tabla, el porcentaje de omisión va creciendo a medida que avanza la historia. Esto puede ser explicado por algunas características de la consigna que se especificaron en apartados anteriores: los/as alumnos/as tenían que renarrar un episodio de *La Liga de los Pelirrojos* que se desarrolla en el cuento de Conan Doyle a lo largo de un gran número de páginas, por lo que, en el acotado tiempo para resolver, los/as niños/as debían recorrer, seleccionar y reformular una gran cantidad de información.

En cuanto al desarrollo de cada núcleo, se evaluó no solo si los textos de los/as alumnos/as mencionaban la parte de la historia correspondiente a cada núcleo narrativo, sino también si desplegaban más información que la presente en el cuadro de ayuda. Para considerar expandido el núcleo, el texto debía aportar alguna información nueva, por ejemplo, el contenido del anuncio (que se trataba de un trabajo, o que se relacionaba con la Liga de los Pelirrojos) para el núcleo 2, algún dato de la entrevista que tuvo Wilson para acceder al puesto para el núcleo 3, cuándo o cómo o dónde se enteró Wilson de que la Liga había sido disuelta para el núcleo 4 y alguna información vinculada con la búsqueda de Duncan Ross para el núcleo 5. En este sentido, las expansiones podían ser variadas en cuanto a su contenido y a su extensión. A partir de estos criterios, pudo observarse que el 61,61% de los textos analizados expandieron todos los núcleos, mientras que el 38,39% presentaban por lo menos uno sin desarrollar. A continuación, se presenta una tabla con la distribución porcentual de este último grupo, aquellos que no desarrollaron todos los núcleos:

Núcleo narrativo	Se desarrolla	No desarrolla
El señor Wilson tomó como empleado a Vincent Spaulding	Ya estaba desarrollado en la consigna	
Spaulding le mostró al Sr. Wilson un anuncio del diario	En el 88,67% de los casos	En el 11,33% de los casos
Wilson se presentó para obtener el puesto y lo ganó	En el 80,03% de los casos	En el 19,97% de los casos
Wilson encontró que la Liga de los Pelirrojos había sido disuelta	En el 76,88% de los casos	En el 23,12% de los casos
Wilson preguntó por Duncan Ross, pero no lo encontró	En el 79,23% de los casos	En el 20,77% de los casos

Aquí es importante detenerse sobre el núcleo que fue expandido en la menor cantidad de casos: “Wilson encontró que la Liga de los Pelirrojos había sido disuelta”. Este resultado puede explicarse si se considera la calidad y la cantidad de información en cada caso: el segundo

núcleo, el tercero y, en menor medida, el quinto, referían a partes de la historia con mucha información que era necesaria incluir para que la lógica de las acciones fuera comprendida por un/a lector/a que no conocía el cuento original. En el caso del cuarto, la información en el cuadro de ayuda fue, en muchos textos, considerada suficiente para sostener el desarrollo de la historia, es decir los textos producidos no presentaban lagunas de sentido si no se expandía ese núcleo.

Organización del texto

Esta categoría buscó indagar sobre la construcción de un texto cuya organización permitiera al/a la lector/a recuperar el orden temporal de los hechos de la historia, así como también sus relaciones lógicas. El 78,10% de los textos fueron exitosos en este aspecto y presentaron como recursos principales, entre otros, la utilización de diversos tiempos verbales y la presentación cronológica de los hechos. Cabe destacar aquí el cuadro de ayuda con los núcleos narrativos dado que, además de colaborar en el control del contenido de la renarración, también ofreció una organización temporal de los acontecimientos, por lo que el/la alumno/a que lo utilizara tenía parte de este aspecto resuelto.

No obstante, el 21,83% no pudo organizar efectivamente su narración. En estos casos, aparecieron saltos témporo-espaciales y la pérdida de algunas relaciones de causa-consecuencia. Muchas de las renarraciones que presentaron esta dificultad fueron aquellas que recurrieron a la copia como estrategia para resolver la consigna y en el desarrollo de la historia de Wilson transcribieron parte de los diálogos entre este, Sherlock y Watson; es decir, como ya se mencionó, mezclaron relato marco y relato enmarcado, superponiendo así, sin diferenciaciones claras, lugares, espacios y personajes de cada relato, y produciendo, finalmente, la pérdida del hilo de la historia que se desarrollaba. Otros textos que presentaron inconvenientes de organización contienen, también, problemas en la inclusión de los núcleos o en su desarrollo; es decir, omiten alguna información significativa que genera la pérdida de la relación de causa y consecuencia entre sucesos de la historia. Puede observarse aquí, entonces, cómo el contenido repercute en la organización lógica del texto.

Finalmente, respecto de esta categoría, se observó también si las producciones presentaban una división en párrafos que respondiera a criterios temáticos, episódicos o temporales. Solamente en un 50,77% de los textos pudo observarse este logro. En la mayoría de los casos del 49,23% restante no se observó una separación en párrafos. Esto permite dar cuenta de que este tipo de organización constituye un aspecto relevante para trabajar en las revisiones y en las siguientes versiones del texto, ya que los criterios para separar unidades de significación pueden pensarse más fácilmente cuando el texto está completo y se tiene una mirada global sobre su contenido.

Voces del texto

Aquí se buscó indagar sobre la inclusión, el manejo y la delimitación de las voces presentes en el texto. En primer lugar, se evaluó la construcción del narrador. Dado que la consigna ofrecía un comienzo para el relato con un narrador en tercera persona, se relevó si los textos escritos por los/as alumnos/as lo sostenían. Un 84,21% de las producciones logró construir con éxito un narrador en tercera persona a lo largo de su escrito. Considerando que el fragmento del cuento de Conan Doyle a renarrar está en primera persona (se trata del relato enmarcado en el que Wilson cuenta su historia a Holmes y a Watson) y que, como se dijo, el comienzo dado por la consigna está en tercera, es un logro que un porcentaje mayoritario de los/as alumnos/as pudiera identificar el narrador dado y realizar las modificaciones necesarias en el texto fuente para sostenerlo.

Un 15,79%, por el contrario, produjo textos con fluctuaciones entre un narrador en tercera persona y uno en primera. Muchas de estas producciones, como ya fue visto en el apartado anterior sobre las estrategias utilizadas para la resolución de la consigna, deben esos cambios de narrador al apego al texto original, ya sea porque directamente copiaron sin realizar cambios o porque durante el proceso de ir y venir del texto fuente a la renarración, se perdió de vista el sostenimiento de la voz.

Por otro lado, se observó en esta categoría la presencia del discurso referido. En la parte de la historia que los/as niños/as debían relatar, aparecen diferentes voces: de personajes, como Spaulding, Wilson y Duncan Ross; o de discursos escritos, como el anuncio del diario y el cartel que comunica la disolución de la Liga. El 85,14% de los textos presentó por lo menos una inclusión de discurso referido, ya sea en forma de diálogo, cita, o discurso indirecto. Dentro de este grupo, una gran mayoría (el 80,55%) logró hacerlo de manera adecuada en relación con las expectativas fijadas para un/a escritor/a en formación. En este sentido, se consideró suficiente la utilización de alguno de los recursos lingüísticos disponibles para diferenciar voces y no necesariamente la utilización de todos, ya que esto último supondría un/a escritor/a experto. Por otra parte, se tuvo en cuenta el nivel de frecuencia de la utilización adecuada de esos recursos; es decir, si en el marco de una misma producción, en la mayoría de los casos en los que se incluían discursos referidos se los utilizaba adecuadamente, aunque esto no ocurriera en todos, se consideró bien resuelta la incorporación de voces en general.

Teniendo en cuenta este criterio, el recurso que presentó mayores dificultades para introducir otras voces fue la utilización de signos pertinentes (rayas de diálogo, dos puntos, comillas). Si bien esto parece un aspecto formal y normativo, es en realidad algo mucho más complejo, ya que requiere discriminar las voces implicadas y pensar cómo diferenciarlas con claridad. Para trabajar esta categoría es muy importante proponer momentos de reflexión (ver cómo otros textos introducen las voces de los personajes, por ejemplo) y de sistematización, instancias de trabajo en relación con la escritura posibles de llevar a cabo en el segundo ciclo de la escuela primaria de manera gradual para poder ir complejizando las estrategias de incorporación de voces (líneas de diálogos, discurso citado, discurso indirecto, etc.).

Cohesión y organización gramatical

En esta categoría, se indagó sobre la puntuación oracional y se encontró que en el 87% de los casos esta acompañó de manera adecuada la organización sintáctica. Este logro incluyó oraciones delimitadas por punto final cuando este coincidía con la delimitación sintáctica de la oración y el uso de las comas para señalar enumeraciones. No obstante, es importante aclarar que se observó, a su vez, que en muchos casos los/as alumnos/as utilizaron comas para delimitar estructuras que, estrictamente, requerían una puntuación más fuerte como el punto. Sin embargo, en estas producciones se consideró logrado este aspecto porque la utilización de la coma revela el reconocimiento de un corte necesario en la cadena escrita, a diferencia de quienes no incluyeron ningún tipo de signo para delimitar estructuras (un 13%).

Además, en esta categoría se indagó sobre la referencialidad, observando si los textos incluían la presencia de elementos necesarios para que el/la lector/a comprenda la información nueva que se va agregando. Por ejemplo, la modificación de sujeto cuando se cambia el personaje que realiza las acciones, el uso de pronombres para referirse a personajes, objetos o situaciones ya mencionadas. Un 78,02% de las producciones analizadas resolvió este aspecto de manera adecuada, es decir que no representó un problema significativo en las renarraciones. En muchas ocasiones, aquellos textos en los que predominó la estrategia del copiado presentaron problemas de referencialidad. Al transcribir algunos pasajes del cuento y otros no, hubo elementos que quedaron sin sus referentes dentro del texto. Esto ocurrió también en algunos textos en los que se omitía información. Por ejemplo, en muchos casos no se desarrollaba la entrevista en la que Wilson obtenía el puesto y, por lo tanto, no se mencionaba tampoco a Duncan Ross. Cuando se debía incluir el núcleo narrativo 5, este personaje requería de una presentación para que el/la lector/a supiera quién era. En algunos pocos casos, los/as escritores/as lograron reponer esa información en esta última parte del texto; en muchos otros, quedó sin referencia.

Por otro lado, se evaluó la presencia de sinónimos, pronombres, sujetos tácitos, entre otros, como estrategias para evitar la repetición innecesaria en los textos. Un 59,91% de las producciones utilizó estas herramientas de manera sostenida, mientras que en un 40,09% pudieron verse redundancias. Cabe aclarar que, al igual que en muchos otros aspectos de la escritura, se consideró la frecuencia del problema en el texto para poder afirmar que se trataba de una dificultad. Es decir, una sola repetición, por ejemplo, no resultaba evidencia suficiente para concluir que el texto tenía problemas de sustitución o elipsis.

En cuanto a los textos que sí presentaron problemas de repetición de palabras o expresiones, se observó con mucha frecuencia la repetición del sujeto expreso “Wilson”. Esta es una problemática que puede trabajarse con instancias de reflexión en las que se problematice, por ejemplo, en qué casos es necesario volver a nombrar a un personaje y en cuáles no; y en las que se indaguen en los textos fuente las diferentes formas de nombrar a los personajes para no llamarlos siempre del mismo modo y, a su vez, poder agregar características o imágenes que enriquezcan el texto.

Ortografía

Si bien en esta categoría podrían observarse muchas cuestiones, se decidió relevar algunas relacionadas con la consigna de escritura. Se evaluó, por ejemplo, la escritura de palabras del texto y de uso frecuente (“ayudante”, “apasionado”, “cabello”, “pelirrojo”, “anuncio”, “vacante”, “trabajo”, “presentar(se)”, “periódico”, “vaya”, “tuvo”, “debe”, “dijeron”), la tildación de pronombres y verbos, y el uso de mayúsculas. Un 59,60% presentó problemas ortográficos reiterados, y la mayor dificultad se observó en la tildación de verbos en pretérito perfecto simple de la tercera persona del singular, un error frecuente en la escritura de narraciones y una zona habitual a revisar en las instancias de escritura en el aula.

Revisión

Por último, se relevó en las producciones de los/as alumnos/as la presencia de marcas del proceso de revisión. Si bien la resolución de la consigna en el marco de la prueba implicaba la escritura de una primera versión, al final del espacio otorgado para escribir se incluyeron algunas preguntas para facilitar y promover un momento de vuelta al texto y revisión de algunos aspectos. En el final de la hoja, entonces, se sugiere que los/as estudiantes vuelvan a sus escrituras para observar si faltó incorporar o desarrollar algún núcleo narrativo, si separaron el texto en oraciones y párrafos, si repitieron palabras que pueden cambiar por otras o directamente eliminar, si escribieron correctamente las palabras y colocaron mayúsculas donde corresponde. Un 26,47% de las producciones presentó marcas claras de este proceso, ya sea tachaduras, sobreescrituras en algunas letras, inclusión de alguna palabra o frase, tachadura y reemplazo por otra palabra o frase, o partes evidentemente agregadas luego de la revisión (porque están en otra letra, porque están luego de un asterisco, porque están al costado, etc.). En su mayoría, esas marcas estuvieron relacionadas con el agregado de palabras y con correcciones ortográficas. Esto no significa que el resto de los/as alumnos/as no haya revisado su texto, sino que fue posible registrar evidencias de revisión en estos casos. En la elaboración de la prueba, se previó que iba a ser difícil recoger información completa sobre la etapa de revisión en un instrumento que releva lectura y escritura en un mismo día. Al mismo tiempo, en la confección de la consigna se tuvo en claro que algunos/as alumnos/as no dejarían huella visible de esa etapa. Sin embargo, se decidió sostener la revisión como un punto explícito de la consigna en la renarración para fortalecer la modalidad de trabajo propiciada por el diseño curricular. El análisis de la revisión, entonces, arrojó datos interesantes que pueden leerse únicamente a la luz de este recorte y limitación del instrumento. Sin dudas, será interesante volver sobre este aspecto en la implementación de otros tipos de instrumentos, como pruebas muestrales de escritura o consignas abiertas extensas que involucren y acompañen explícitamente la revisión.

Hasta aquí se han analizado los resultados de la prueba de escritura FEPBA 2019. Se ha intentado echar luz, por un lado, sobre las estrategias que utilizaron los/as alumnos/as para resolver una primera versión de renarración de un episodio; y **por el otro, sobre el funcionamiento de las categorías de escritura en estas producciones**. Estos datos han sido desplegados con la intención de ofrecer un estado de situación de la calidad de las producciones

escritas de los/as alumnos/as de la jurisdicción en su último año de la escolaridad primaria, pero también para enriquecer la reflexión didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las aulas de la jurisdicción.

2.1.4. Sugerencias para el aula

Orientaciones para un proyecto de lectura y escritura: “Antologías del capturado”

Retomando los resultados analizados en el apartado anterior, aquí se presentan orientaciones para el diseño de un proyecto con el fin de promover en el aula instancias que fortalezcan las prácticas de lectura y escritura de los/as alumnos/as. El producto final será una antología literaria compuesta por renarraciones de episodios de *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle. Estas nuevas versiones, realizadas en pequeños grupos de alumnos/as, presentarán un cambio en la perspectiva narrativa. Mientras que el cuento de Conan Doyle está narrado por John Watson, ayudante del detective, la consigna de escritura planteará el desafío de narrar desde la perspectiva de John Clay, el ladrón que es capturado en *La Liga de los Pelirrojos*. Este nuevo narrador se dedicará a contar la historia que protagoniza: el intento de robo del oro francés que está en el City Bank. En síntesis, se propone que los/as alumnos/as produzcan versiones desde la perspectiva de John Clay y luego las reúnan en una antología.

Como ya se dijo, las propuestas de renarración permiten que los/as alumnos/as se centren en los modos de contar y en los recursos que necesitan poner en juego para armar el relato, sin el esfuerzo adicional que implica crear en su totalidad una historia. De esta manera, se limita la cantidad de problemas que el/la escritor/a tiene que resolver. Sin embargo, la consigna aquí planteada traerá consigo un repertorio de desafíos para los/as alumnos/as. En efecto, asumir la perspectiva del capturado y convertirlo en protagonista implica romper con la organización típica de los relatos policiales, en los que suelen desarrollarse dos historias: la del crimen y la de la investigación. En *La Liga de los Pelirrojos*, la historia del crimen –protagonizada por John Clay y su cómplice– corresponde a la planificación e intento de robo al banco. Por su parte, la historia de la investigación es el camino que realizan Sherlock y Watson para develar el misterio de la Liga de los Pelirrojos. Únicamente al final de la investigación se revelan los detalles de la historia del crimen, a través del relato que le hace el detective a su ayudante. En cambio, en las nuevas versiones a cargo de los/as alumnos/as, se relatarán principalmente los hechos correspondientes a la historia del crimen.

Esta ruptura de la organización que propone la consigna implicará para los/as alumnos/as particulares desafíos a la hora de leer y escribir. Por un lado, deberán buscar y organizar información que en el cuento de Conan Doyle se revela en distintas partes. Por otro, tendrán que imaginar algunos hechos que no se narran en *La Liga de los Pelirrojos*, pero que son necesarios para que la historia de la planificación del robo se desarrolle y, por ello, deberán incorporarlos en sus relatos. Estas situaciones de lectura y escritura, enmarcadas en la elaboración de las

nuevas versiones, pueden ser una buena oportunidad para abrir instancias de reflexión sobre las dos historias, entre otras características de los policiales clásicos.

Por otro lado, como se desarrolló en el apartado anterior, la escritura de una renarración supone un vínculo particular con el cuento que se toma como base. Es importante volver a él para encontrar información importante: los nombres de algunos personajes, el orden en que sucedieron los hechos, los términos que se usan para nombrar objetos o lugares representativos. Sin embargo, es necesario recordar que una renarración no es una simple copia, por lo que los/as escritores/as deberán encontrar diversas estrategias para apropiarse de la historia y construir un texto nuevo. En este sentido, el cambio de perspectiva que propone la consigna de este proyecto (la narración desde John Clay) implicará que los/as alumnos/as deban realizar cambios sobre aquellos elementos que tomen del cuento de Conan Doyle. Dado que Watson (narrador en el original) y Clay son antagonistas, sus miradas sobre los hechos y personajes de la historia serán, en muchos casos, opuestas, por lo que cambiarán las formas de presentarlos, las palabras con las que nombrarlos, e incluso los momentos en que cuentan con cierta información. A lo largo del desarrollo de este apartado, se presentarán sugerencias de diferentes momentos en los que los/as alumnos/as pueden volver al cuento para localizar información, reflexionar sobre los modos en los que se presenta allí, y tomar decisiones sobre cómo presentarla en sus renarraciones.

Al iniciar el recorrido del proyecto, es importante que se les presente a los/as alumnos/as la consigna de escritura: la renarración de episodios de *La Liga de los Pelirrojos* desde la perspectiva del ladrón que finalmente es capturado, para luego conformar una antología. En este momento, convendrá definir en forma conjunta los/as destinatarios/as y el ámbito de circulación para el producto final: por ejemplo, en el marco de una jornada con las familias o en una publicación en el blog de la escuela. Esto, por un lado, otorgará sentido a los quehaceres de lectura y escritura propuestos y, por otro, influirá en ciertas decisiones que los/as niños/as tendrán que ir tomando.

A continuación, se sugieren orientaciones para el desarrollo del proyecto que se organizan en tres partes. En primer lugar, se ofrecen propuestas para propiciar situaciones de lectura de *La Liga de los Pelirrojos* y para producir escrituras intermedias que serán retomadas en la elaboración de las nuevas versiones. En segundo lugar, se desarrollan sugerencias para organizar los distintos momentos del proceso de escritura de las renarraciones. Por último, se presentan breves lineamientos para la evaluación a lo largo del proyecto.

Primer momento. Lectura y escrituras intermedias

En este apartado, se sugieren algunos modos de organizar situaciones de lectura en torno a *La Liga de los Pelirrojos*. Como el objetivo de este proyecto es la elaboración de nuevas versiones, se prioriza el trabajo con algunas zonas del relato: aquellas que son centrales para la posterior escritura. Es condición didáctica, entonces, haber leído y trabajado previamente aspectos

más generales del cuento, como por ejemplo, cuál es el misterio que investigan Sherlock y Watson, qué pistas van encontrando y cómo resuelven el caso.

Las propuestas aquí reunidas se organizan en torno a dos ejes del cuento de Conan Doyle: la figura del narrador y la de algunos personajes (John Clay, Duncan Ross, Jabez Wilson y Sherlock Holmes). Se recomienda propiciar intercambios lectores que focalicen en estos aspectos relevantes para la elaboración de las nuevas versiones y promuevan la producción de una serie de escrituras intermedias a las que los/as alumnos/as puedan volver a la hora de renarrar. Como estas producciones servirán de insumo para el trabajo final, se sugiere anticiparles a los/as alumnos/as que serán utilizadas en distintos momentos del proyecto, por lo que es importante conservarlas y mantenerlas ordenadas.

1) *El narrador de La Liga de los Pelirrojos*

Dado que la consigna de escritura propone un cambio de narrador, es importante que los/as alumnos/as reflexionen sobre las características de la voz que cuenta en *La Liga de los Pelirrojos*: John Watson, quien acompaña al detective durante gran parte de su investigación. Así, como suele suceder en los policiales clásicos, la narración está a cargo de un personaje que no tiene las habilidades deductivas del/de la investigador/a. Esto permite que el/la lector/a no conozca la resolución del caso hasta el final –cuando el/la detective y/o el/la culpable la revelan–, lo que hace a la construcción del misterio. Asimismo, Watson es amigo de Holmes y siente admiración por él. Esta relación influye en el modo en que se relatan los hechos de la historia y la manera en que se presenta al resto de los personajes.

Para reflexionar sobre el narrador de *La Liga de los Pelirrojos*, podrían plantearse intercambios lectores como los siguientes:¹⁶

¹⁶ En estas orientaciones, se ofrecen recuadros con propuestas que pueden ser presentadas a los/as alumnos/as en el aula.

Relean el siguiente fragmento de *La Liga de los Pelirrojos*:

Confío en que no soy más tonto que cualquiera de mis vecinos, pero en mi trato con Sherlock Holmes siempre me sentía agobiado por la percepción de mi propia estupidez. Aquí había oído lo mismo que él había oído, había visto lo mismo que él había visto, y sin embargo, a juzgar por sus palabras, era evidente que él sabía con claridad no solo lo que había ocurrido, sino también lo que estaba por ocurrir, mientras que para mí todo el asunto seguía siendo confuso y grotesco. (Página 81.)¹⁷

A partir del fragmento leído, conversen sobre estas preguntas:

- ¿Recuerdan en qué momento de la historia se ubica este fragmento? ¿Quién habla? ¿Qué rol cumple en el cuento? ¿Qué opina este personaje sobre Sherlock Holmes? ¿Y sobre sí mismo? ¿En qué otro momento del cuento podemos detectar la diferencia entre las inteligencias de estos personajes?
- ¿Qué pasaría con el cuento (con el misterio, con el suspenso) si estuviera narrado por Sherlock? ¿Y por John Clay? ¿Por qué?

2) Los personajes de *La Liga de los Pelirrojos*

Las siguientes propuestas ponen el foco en personajes centrales de *La Liga de los Pelirrojos*: John Clay, culpable del intento de robo y capturado; Duncan Ross, su cómplice; Jabez Wilson, cliente de Sherlock Holmes y empleador de Clay; y el propio detective, quien funciona como antagonista del capturado.

a) John Clay/Vincent Spaulding

Es especialmente necesario detenerse en el personaje de John Clay pues, como narrador de las versiones nuevas, será el “tamiz que atraviesa tanto a los sucesos como a los actores”.¹⁸ Así, será necesario buscar en el relato original algunos indicios que permitan construir esa voz narrativa: las acciones de Clay, sus modos de hablar, lo que otros dicen sobre él. Habiendo hecho esto, a la hora de escribir las renarraciones, los/as alumnos/as tendrán a mano herramientas que les permitirán reformular la información encontrada en el original desde la perspectiva de este personaje.

Las siguientes son algunas propuestas de intercambios lectores para conocer mejor a John Clay:

¹⁷ En todos los casos en los que se indican páginas del cuento, estas corresponden a la edición a la que puede accederse a través del siguiente enlace: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepta_2020_el_carbunco_azul.pdf

¹⁸ Ferreiro, E. y Siro, A. I. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, p. 75.

Conversen sobre las siguientes preguntas: ¿quién es John Clay? ¿Qué acciones realiza en la historia? ¿Por qué usa dos nombres diferentes? ¿Quién lo llama por cada uno de ellos?

Relean el siguiente fragmento donde Wilson describe a su ayudante:

Se llama Vincent Spaulding y no es tan joven, la verdad. Resulta difícil calcular su edad. No podría pedir un ayudante más listo, señor Holmes, y estoy seguro de que él podría conseguir un mejor trabajo y ganar el doble de lo que yo le pago. (...) Jamás vi a nadie a quien le guste tanto la fotografía. Siempre anda merodeando con la cámara, cuando debería estar cultivando la mente, y luego se zambulle en el sótano como un conejo en su madriguera, para revelar las fotografías. (Página 62.)

Cuando Holmes escucha esta descripción, sospecha de algunas características. ¿Recuerdan cuáles? ¿Por qué desconfía?

Antes de dirigirse al banco para impedir el robo, los capturadores (Holmes, Watson, Peter Jones y Merryweather) se reúnen en la casa del detective. Relean lo que el policía Jones dice allí sobre Clay:

John Clay, el asesino, ladrón, estafador y falsificador. Clay es un muchacho joven, señor Merryweather, pero ya está en la cumbre de su profesión, y preferiría ponerle las esposas a él antes que a ningún otro criminal de Londres. Un tipo notable, el joven John Clay. Su abuelo fue un duque de sangre real; y él estudió en Eton y Oxford. Su cerebro es tan hábil como sus dedos y aunque encontramos rastros suyos a cada paso, nunca sabemos dónde encontrarlo a él. Una semana puede robar una caja fuerte en Escocia y a la semana siguiente recaudar fondos para construir un orfanato en Cornualles. (Páginas 83 y 84.)

Luego de leer este fragmento, compárenlo con el anterior: ¿qué características de Clay aparecen en cada descripción? ¿Qué opinión sobre Clay tiene Wilson y cuál Jones? Señalen en los fragmentos palabras o frases donde esto se pueda observar.

Relean en las páginas 89 y 90 de *La Liga de los Pelirrojos* lo que dice Clay en el momento en que lo capturan. Comenten entre todos: ¿qué es lo que podemos deducir sobre el personaje a partir de lo que dice y de la manera en que lo dice?

b) Duncan Ross/William Morris/Archie

John Clay no actúa solo, sino que tiene un cómplice. A lo largo del cuento, este aparece con diferentes nombres e identidades: Duncan Ross, William Morris y Archie. Si bien es un

personaje que se menciona pocas veces, es una figura fundamental en el armado de la Liga de los Pelirrojos y en el intento de robo, por lo que será central en las nuevas versiones que elaboren los/as alumnos/as.

Se sugiere entonces desarrollar propuestas de lectura y escritura que se detengan en algunos fragmentos particulares del texto, por ejemplo:

Relean las siguientes situaciones del cuento y luego completen el cuadro que se encuentra a continuación:

- La entrevista que Duncan Ross le realiza a Wilson (páginas 66, 67, 68 y 69).
- Las averiguaciones que hace Wilson cuando se entera del cierre de la Liga (páginas 72 y 73).
- El momento en que Clay es capturado en la bóveda del banco (páginas 89 y 90).

Nombre del personaje	Ocupación	Características físicas y de personalidad
Duncan Ross		
William Morris		
Archie		

Ahora, conversen sobre estas preguntas:

- ¿Qué característica común nos permite saber que se trata del mismo personaje en los tres casos?
- ¿Qué habilidades imaginan que valorará Clay de su cómplice?

c) Jabez Wilson

Jabez Wilson es un personaje ubicado en el centro del enigma. Si bien hacia el final del cuento se revela que no es la víctima del plan, durante la mayor parte del relato se supone que sí lo es. Además, es quien le presenta el caso a Holmes, funcionando como puente entre el detective y el ladrón a capturar. Será interesante entonces que los/as alumnos/as releven características centrales de Wilson y que imaginen cuál sería la mirada de John Clay sobre este personaje: los motivos por los que lo eligió como empleador y los modos en los que ideó las estrategias para engañarlo.

Para abordar estos aspectos, se pueden plantear algunas situaciones de lectura como las que se encuentran a continuación:

Cuando Jabez Wilson acude a Sherlock Holmes para presentarle su caso, Watson lo describe de la siguiente manera:

Nuestro visitante era, a todas luces, un típico comerciante británico promedio, obeso, pomposo y lento. Vestía pantalones grises a cuadros, un poco abolsados; una levita negra no demasiado limpia, desabrochada por delante; y un chaleco grisáceo con una cadena de reloj de la que colgaba, como adorno, una pieza de metal con un agujero cuadrado. A su lado, en una silla, descansaban un raído sombrero de copa y un descolorido sobretodo marrón, con el cuello de terciopelo arrugado. En conjunto, y por mucho que lo mirara, no había nada destacable en aquel hombre, excepto su cabellera de un rojo brillante y la expresión de extremo disgusto y malestar en sus facciones. (Página 58.)

Ahora, busquen en el texto las observaciones de Holmes sobre este personaje (páginas 58 y 59) y compárenlas con las de Watson: ¿qué otras características que no había visto Watson puede deducir el detective?

A partir de las propuestas anteriores, pudimos comentar cómo ven Holmes y Watson al comerciante. A continuación, imaginen entre todos qué pensará sobre Jabez Wilson su “ayudante” (John Clay) y escriban una pequeña descripción. Tengan en cuenta lo que sabemos de Wilson, y la caracterización de Clay que hicimos antes.

d) Sherlock Holmes

Sherlock Holmes es la figura central en los policiales de Conan Doyle. Se destaca por su inteligencia, sus cambios repentinos de humor, su arrogancia, y sus conocimientos extraños y específicos. En *La Liga de los Pelirrojos*, es quien se anticipa al robo planificado y evita su realización. En las renarraciones de los/as alumnos/as cumplirá la misma función, pero será mirado desde otra perspectiva: no con la admiración de su amigo, Watson, sino con el resentimiento del enemigo, John Clay. Es importante, entonces, que los/as alumnos/as recojan información sobre el detective y comiencen a imaginar cómo evaluaría sus características un narrador-personaje que lo tiene como antagonista.

Para esto, se proponen los siguientes intercambios lectores:

Conversen entre todos: ¿qué adjetivos usarían para describir a Sherlock Holmes? ¿En qué situaciones del cuento se basan?

Lean lo que Watson, amigo y admirador de Holmes, dice sobre él durante un concierto. Presten atención a las frases destacadas.

Durante toda la velada se quedó sentado en su butaca, envuelto en la más perfecta felicidad, mientras movía sus largos y delgados dedos al compás de la música; era casi imposible de concebir que esa sonrisa apacible y esos ojos lánguidos y soñadores fueran los mismos de **Holmes, el sabueso; Holmes, el implacable, el astuto, el infalible captor de criminales.** (Página 79.)

Ahora imaginen qué palabras usaría John Clay para hablar de Holmes. Armen una lista entre todos.

Finalizado el momento de lectura y el trabajo con escrituras intermedias, se espera que los/as alumnos/as hayan participado de intercambios lectores sobre *La Liga de los Pelirrojos*, hayan reflexionado sobre el personaje que será el narrador de sus versiones y hayan empezado a construir la mirada de este sobre los otros personajes que participan de la historia. Los distintos tipos de producciones elaboradas en este momento (toma de apuntes, descripciones, cuadros, listas de palabras, etc.) podrán ser retomadas durante la escritura de las renarraciones.

Segundo momento. Escritura

Las siguientes orientaciones se organizan en cuatro etapas: planificación, puesta en texto, revisión y edición y publicación. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la escritura de todo texto es un proceso complejo, pues implica diferentes prácticas que no se suceden linealmente las unas a las otras, sino que están en continua interacción. Por ejemplo, en la escritura de las versiones, los/as alumnos/as dedicarán un momento a la planificación, pero probablemente deberán volver a ella para reajustarla a la hora de la puesta en texto y de la revisión.

Al inicio de este momento, será importante recordar a los/as alumnos/as el tipo de escritura que realizarán. Para ello será necesario precisar la consigna de escritura:

Ahora van a contar una parte de la historia del crimen como si fueran John Clay. Algunos/as narrarán la primera parte (desde la invención del plan hasta el momento en que Duncan Ross entrevista a Wilson). Otros/as, la segunda (desde que Clay y Duncan Ross empiezan a cavar el túnel hasta que los atrapan).

Como se puede observar, se propone una división de la historia del crimen en dos partes. Esto responde a que la historia a renarrar es extensa y compleja, y por ello, demanda que los/as alumnos/as busquen en el texto, formulen hipótesis sobre algunos hechos e inventen otros. Será importante que el/la docente decida cuántos/as niños/as conformarán cada grupo y de qué manera se distribuirán los dos episodios.

1) Planificación

Es importante dedicar tiempo de clase para que los/as alumnos/as planifiquen cómo será el texto que van a escribir. En este proceso, tendrán que tomar decisiones con respecto a las acciones principales (o núcleos narrativos), considerando cuáles van a incluir, cuáles van a agregar y el orden en el que van a aparecer. Deberán, entonces, identificar distintos hechos que, en algunas ocasiones, se encuentran dispersos en el relato y tendrán que proponer un orden nuevo, en este caso, cronológico. Asimismo, tendrán que detenerse en la actitud que asumirá el narrador sobre aquello que cuenta e imaginar posibles inicios y finales para sus renarraciones.

Para abordar estos aspectos, se sugiere desarrollar propuestas de lectura y escritura como las siguientes:

El siguiente cuadro presenta las acciones principales realizadas por John Clay que se mencionan en el cuento de Conan Doyle y, a modo de ejemplo, algunos datos adicionales sobre estas.

Busquen en el libro más información sobre cada una y completen el cuadro. Recuerden que pueden copiar frases del cuento o reformularlas con sus palabras.

Historia del robo

Acciones	Información adicional
John Clay consigue trabajo en el negocio de Wilson	<ul style="list-style-type: none">• Wilson no sale mucho de su casa.• El negocio de Wilson no marcha bien.• Spaulding se ofrece a trabajar por la mitad del sueldo.•
John Clay le muestra el aviso a Wilson	<ul style="list-style-type: none">• “(...) Spaulding bajó a la oficina con este mismo periódico en la mano y dijo: —¡Señor, Wilson! ¡Cómo desearía ser pelirrojo!”• Clay le cuenta a Wilson sobre la Liga de los Pelirrojos.•

<p>John Clay acompaña a Wilson a la entrevista, y Wilson consigue el trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una gran cantidad de pelirrojos se presenta en respuesta al anuncio y Wilson se muestra decepcionado. • • • Duncan Ross le explica a Wilson las condiciones del trabajo.
<p>John Clay y su cómplice disuelven la Liga de los Pelirrojos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el lugar de trabajo, un cartel informa que la Liga ha sido disuelta. • • “Entonces le pregunté por el señor Duncan Ross. Respondió que nunca antes había escuchado ese nombre.” • El administrador del edificio le dice a Wilson que el local era utilizado por un abogado llamado William Morris. • • Wilson va a ver a Sherlock Holmes.
<p>John Clay y su cómplice entran al banco</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) pedimos prestados al banco de Francia treinta mil napoleones de oro. Se supo la noticia de que no tuvimos tiempo de desembalar el dinero y de que este se halla aún en nuestra bóveda.” • •
<p>John Clay es atrapado por Holmes, Merryweather, Watson y Jones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Holmes, Merryweather, Watson y Jones se esconden en la bóveda del banco. • • “Sherlock Holmes se había abalanzado sobre el intruso y lo había agarrado del cuello.” •

Discutan entre todos/as: ¿creen que es posible narrar la historia desde la perspectiva de Clay usando solamente las acciones del cuadro? ¿Qué otras acciones habría que incluir?

Armen un listado de acciones de John Clay, tomando las que aparecen en el cuadro anterior y sumando las que se imaginaron. Organícenlas en el orden en el que deben haber sucedido. Por ejemplo, antes de mostrarle el aviso a Wilson, John Clay y Duncan Ross tuvieron que escribirlo y publicarlo.

A continuación, se presenta a modo de ejemplo una resolución posible de la consigna anterior. Los/as alumnos/as tendrán que elaborar sus propias listas, enumerando los núcleos narrativos para cada una de las partes de la historia propuestas en la consigna e incluyendo también algunas acciones que no se narran en *La Liga de los Pelirrojos*. En este caso, las acciones subrayadas son aquellas presentes en el cuento. Las otras muestran hechos que pueden inferirse, pero que no están explícitos en la historia.

Núcleos narrativos de la primera parte de la historia del crimen

1. John Clay y Duncan Ross se enteran de que el oro francés está en el City Bank.
2. John Clay y Duncan Ross idean un plan.
3. John Clay consigue trabajo en el negocio de Wilson.
4. John Clay y Duncan Ross escriben y publican un aviso en el diario.
5. John Clay le muestra el aviso a Wilson.
6. John Clay acompaña a Wilson a la entrevista.
7. Wilson consigue el trabajo.

Núcleos narrativos de la segunda parte de la historia del crimen

1. John Clay y Duncan Ross cavan el túnel.
2. Se disuelve la Liga de los Pelirrojos.
3. John Clay y Duncan Ross preparan el robo.
4. John Clay y Duncan Ross entran al banco.
5. John Clay es atrapado por Holmes, Merryweather, Watson y Jones.
6. Duncan Ross/Archie es atrapado.

Tanto en la primera como en la segunda parte, los/as alumnos/as deberán tomar decisiones en relación con el lugar y el momento de la historia desde los que Clay está narrando, así como elegir cuál será su destinatario. A su vez, cada episodio presenta desafíos particulares. Para el primero, habrá que idear alguna estrategia para justificar que la historia termine luego de que Wilson consigue el trabajo. Podría pensarse, por ejemplo, que Clay esté aburrido, cavando el túnel que conducirá a la bóveda del banco y recuperando –para sí o para un colega imaginario– los pasos que lo llevaron hasta ahí. Para la segunda parte, deberá pensarse por qué Clay empieza a narrar desde ese núcleo narrativo y cómo su destinatario/a ya conoce lo que pasó antes. En ese caso, podría estar contando –desde prisión– a un compañero que ya conoce el primer episodio porque le fue relatado en una conversación previa.

Se ofrece la siguiente propuesta para que los/as alumnos/as tomen decisiones en relación con este aspecto y cierren, así, la etapa de planificación.

Entre todos, piensen posibles inicios para las historias. Para ello, pueden retomar la última acción de John Clay: ¿qué pasó luego de que los atraparan en el banco? ¿Dónde está y a quién cuenta su historia? Por ejemplo:

- Un día, estaba en el bar de siempre, cuando escuché a unos hombres contar que el oro del banco de Francia seguía en Londres.
- Maldito Sherlock. Otra vez arruinaste mis planes. Hace ya varios meses que por tu culpa estoy encerrado en esta celda.
- Estimado lector: seguro estás esperando ansioso esta segunda carta...

2) Puesta en texto

Culminada la planificación, es hora de que los/as alumnos/as comiencen a escribir la renarración. En estos momentos, el/la maestro/a puede intervenir de diversos modos y con diferentes objetivos. A partir de la observación del proceso de escritura, es posible sugerir una vuelta al cuento, a las escrituras intermedias o al plan de escritura. Se puede, también, aconsejar modificaciones sobre los modos de decir o sobre la coherencia con el texto original; proponer la inclusión de descripciones para detener la acción y generar suspenso, o aclaraciones para explicitar las motivaciones de los personajes. Asimismo, se sugiere invitar a la reflexión sobre los modos en que se introducen las evaluaciones del narrador y en los que este comparte información sobre eventos que no vivió.

El intercambio puede darse entre el/la maestro/a y cada grupo, pero también es posible, de considerarse interesante, pausar la escritura, tomar algunos ejemplos de los textos de los/as alumnos/as y analizarlos entre todos. Esta pausa tiene el fin de destacar ciertos aspectos positivos de las escrituras (que pueden funcionar como modelo para las de otros/as alumnos/as), e idear en conjunto estrategias que respondan a algunos de los problemas que se observan.

3) Revisión

Una vez finalizada una primera versión de los textos, es importante pautar instancias para su revisión a través de diferentes modalidades. En primer lugar, puede proponerse una instancia de revisión entre pares, en la que cada grupo se ocupe de leer el escrito de otro. Para ello, es posible ofrecer una serie de preguntas orientadoras. Por ejemplo:

Grilla de revisión	
¿Aparecen todos los episodios imprescindibles de la historia?	SÍ/NO Ejemplos/Sugerencias: _____ _____
¿Es claro el orden y el lugar en los que suceden los hechos?	SÍ/NO Ejemplos/Sugerencias para mejorar alguna parte confusa: _____ _____
¿Hay algún detalle que contradiga la información que aparece en la versión original?	SÍ/NO Ejemplos/Sugerencias: _____ _____
¿Hay frases o palabras que expresen una opinión o valoración del narrador? ¿Se entiende qué situaciones o personajes lo enojan y cuáles lo ponen contento?	SÍ/NO Sugerencias: _____ _____ _____
¿Es claro el lugar y el momento desde los que Clay está narrando?	SÍ/NO Sugerencias: _____ _____ _____

En sucesivas revisiones, es posible plantear instancias que pongan el foco en diversos aspectos de las escrituras. Una vez incorporadas las observaciones que surjan de la grilla presentada anteriormente, es interesante proponer nuevas que se centren en otros aspectos de la escritura, como la organización en párrafos, la conexión entre oraciones, la puntuación interna, las reiteraciones innecesarias, etc. La selección de estos criterios dependerá de las dificultades que el/la docente observe en la escritura de los/as alumnos/as, y los espacios de reflexión que se sostengan sobre las estrategias pertinentes para resolver esos problemas.

4) Edición y publicación

En esta etapa, se toman decisiones en torno a la presentación de los textos escritos por los/as alumnos/as. Por un lado, se sugiere revisar la normativa (el uso de mayúsculas, la ortografía), elegir una tipografía, seleccionar, si se desea, imágenes para que acompañen a cada versión. Además, es importante dedicar un espacio a la reflexión sobre los elementos del paratexto de la antología. Ya sea en una versión digital o en un libro en papel, puede seleccionarse una imagen para la tapa, la tipografía del título, un breve texto para la contratapa (podrían ser

recomendaciones de lectores/as expertos/as, por ejemplo), la información sobre la publicación, el índice, las solapas y otros elementos paratextuales. Por otro lado, es necesario elegir el orden en que se ubicarán los relatos: ¿aparecerá el cuento de Conan Doyle primero y luego las versiones de los/as alumnos/as o a la inversa? Por último, deben finalizarse los detalles relacionados con la presentación del proyecto (por ejemplo, confeccionar las invitaciones para las familias, si se realiza una muestra o pensar un modo de publicitar el blog donde se realizó la publicación).

Algunas orientaciones para la evaluación del proyecto

Es importante que la evaluación en el marco de un proyecto de lectura y escritura no se focalice únicamente en el producto final, sino que acompañe cada una de las etapas. Para esto, puede resultar útil solicitar la presentación de un porfolio, dado que permite relevar aspectos de las escrituras intermedias, de la planificación y de las diferentes versiones de las renarraciones. Es posible observar, por ejemplo, si hay frases o información ubicadas en las consignas de lectura que se retomaron a la hora de renarrar; si los/as alumnos/as tuvieron que reformular partes del plan de escritura; si las diferentes versiones de la renarración incorporan las observaciones realizadas durante los momentos de revisión; entre otros. En este sentido, las instancias de evaluación no solo son productivas para identificar logros y posibilidades de avance con respecto a los puntos de partida de los/as alumnos/as, sino que también permiten reflexionar sobre la enseñanza: el/la docente puede reconocer qué actividades de lectura resultaron útiles para la posterior escritura, por ejemplo, o planificar futuras propuestas en función de lo observado.

Dadas las características del proyecto aquí presentado, se sugieren criterios para evaluar, por un lado, las instancias de lectura y, por otro, las de escritura. Durante los momentos de lectura, podría relevarse si los/as alumnos/as localizan en el cuento la información solicitada; si identifican marcas de subjetividad de la voz narrativa; si integran diferentes elementos que hacen a la caracterización de un personaje; si realizan inferencias sobre información que no está narrada explícitamente; si intercambian interpretaciones con compañeros/as; entre otros.

En relación con los momentos de escritura, es importante que la evaluación –y la posterior devolución a los/as autores/as de cada texto– no busque ser exhaustiva: en cada versión de la renarración, la mirada del/de la docente puede centrarse sobre diferentes aspectos. Por ejemplo, en la primera versión del texto, es importante focalizar en las categorías que releva la grilla de revisión presentada anteriormente: la presencia ordenada de los núcleos narrativos más importantes, la construcción de la mirada del narrador, la coherencia con el cuento de Conan Doyle. A medida que se avanza con sucesivas versiones, el/la docente puede observar y hacer devoluciones sobre aspectos más específicos de cada escritura: puntuación, cohesión, ortografía, etcétera.

• • •

En este apartado se ofrecieron propuestas para el diseño de un proyecto con el objetivo de promover situaciones que contribuyan a fortalecer las prácticas de lectura y escritura en el aula. Se trata de sugerencias puestas en diálogo con el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo* y, por ende, enmarcadas en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. El propósito ha sido aportar algunas orientaciones que puedan servir como disparadoras de ideas y mostrar distintas maneras de ampliar y complejizar el trabajo con los textos en la escuela primaria, en consonancia con algunas observaciones que se desprenden de la evaluación FEPBA 2019.

Otros materiales con sugerencias para el aula

En el apartado anterior se presentaron sugerencias para desarrollar un proyecto de lectura y escritura sobre el policial *La Liga de los Pelirrojos*. A continuación, se recomiendan algunos materiales ya sugeridos en otros documentos de la UEICEE que pueden contribuir a armar nuevas propuestas de trabajo o a enriquecer las propuestas anteriores.

- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *La Liga de los Pelirrojos. Una propuesta de enseñanza para la escritura en el aula*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba__2019_la_liga_docente.pdf

En este material se proponen algunos lineamientos y criterios para abordar la evaluación de la escritura en el aula. A su vez, se presentan sugerencias de actividades para trabajar lectura y escritura en relación con *La Liga de los Pelirrojos*.

- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, UEICEE (2018). *Propuestas para la inclusión de La Liga de los Pelirrojos en el aula. Actividades habituales, secuencias y proyectos*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_propuestas_la_liga_de_los_pelirrojos.pdf

Este documento ofrece diversas propuestas didácticas dentro de las cuales podría enmarcarse el abordaje de *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle. Se presentan tres ejemplos de propuestas para cada modalidad de organización de los contenidos: actividades habituales, secuencias didácticas y proyectos.

- GCABA, Ministerio de Educación, DGPLEDU, Gerencia Operativa de Currículum (2018) *Sherlock vive. Seguir a un personaje de relatos policiales. Lengua y Literatura, Primer año*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_lengua_y_literatura_sherlock.pdf

En este caso, si bien se trata de un material de desarrollo curricular para primer año de la escuela secundaria, se ponen a disposición diversas propuestas de trabajo para reflexionar sobre la figura de Sherlock Holmes como detective que podrían servir en 7^{mo} grado para complementar el abordaje de *La Liga de los Pelirrojos*.

- GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General Escuela de Maestros, Jornadas “Entre Maestros” (2019). *Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes. Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario*. Disponible en https://docs.wixstatic.com/ugd/9a7535_7d-6574b8761f4b5798ec5b2d7f20caa4.pdf

Este material propone un esquema de proyecto para trabajar el género policial en 7^{mo} grado. Como producto final se sugiere la creación de un blog llamado *Detectives de libro*, en el que se presentará una galería de detectives de los cuentos leídos.

- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2017). *FEPBA. Informe 2016*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_pedagogico_fepba_2016.pdf

Se brinda un análisis de resultados del cuento “La pieza ausente” de Pablo De Santis y luego se ofrecen propuestas de trabajo en torno al policial: jugar al detective, construir hipótesis; analizar series policiales; seguir a un/a autor/a de relatos policiales; seguir un eje temático relativo al género policial; comparar la literatura con versiones cinematográficas; realizar una antología de relatos policiales.

- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_de_los_aprendizajes_2o_ciclo_pdl.pdf

Este material presenta progresiones para acompañar la formación de los/as alumnos/as como lectores/as y escritores/as. En su desarrollo se proponen posibles intervenciones docentes para conocer los aprendizajes de los/as alumnos/as y reorientar la enseñanza de acuerdo con la información recabada.

- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *Evaluación FEPBA. Informe 2018*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_2018_-_informe.pdf

Este material desarrolla, por un lado, el análisis de consignas de lectura sobre *La Liga de los Pelirrojos*. Además, propone sugerencias didácticas en torno al cuento policial: actividades habituales (la lectura de relatos policiales); una secuencia (“seguir” a un detective), y un proyecto (la construcción de una galería de personajes). En el último caso, se toma como ejemplo *La Liga de los Pelirrojos*.

- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2020). *Propuestas para la inclusión de El carbuncho azul en el aula. Actividades habituales, secuencias y proyectos. Equipo docente. 7.º grado. Prácticas del Lenguaje*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_2020_propuestas_aula_carbuncho.pdf

Este documento reúne y comenta diversas propuestas didácticas dentro de las que puede abordarse la lectura de otro policial clásico de Arthur Conan Doyle: “El carbuncho azul”. Además, propone posibles líneas de análisis de este relato, con ejemplos de intervenciones docentes en diferentes instancias de intercambios entre lectores/as.

2.2. Matemática

2.2.1. ¿Qué evalúa esta prueba?

La prueba FEPBA evalúa logros de aprendizaje de los/as alumnos/as relacionados con contenidos de Matemática, en función de lo establecido en los documentos curriculares de la jurisdicción: *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*,¹⁹ *Metas de Aprendizaje*²⁰ y *Objetivos de aprendizaje*.²¹ En ella se indaga cómo los/as estudiantes hacen uso de algunas estrategias propias de la actividad matemática en la resolución de problemas que involucran los diferentes ejes temáticos planteados por el marco curricular, a partir de situaciones de trabajo individual, en un tiempo acotado y con pruebas de resolución escrita. Por tratarse de una evaluación de finalización de nivel, se entiende que esos logros han sido construidos por los/as alumnos/as a lo largo de toda su escolaridad primaria. Para la interpretación de los resultados, es necesario tener en cuenta esta consideración, dado que la prueba no busca indagar sobre aprendizajes de contenidos específicos de 7^{mo} grado, sino sobre algunas cuestiones que hacen al trabajo matemático en el Nivel Primario.

El marco curricular sitúa a quien aprende Matemática en un lugar activo, como protagonista del propio proceso de aprendizaje, lo que supone un/a estudiante capaz de desplegar diversas estrategias para resolver problemas. Esta evaluación indaga la puesta en juego por parte de los/as alumnos/as de algunas prácticas propias de la actividad matemática en la resolución de problemas a partir de situaciones de trabajo individual. La prueba recaba información sobre el

¹⁹ GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. Tomo 2.*

²⁰ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

²¹ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de las Ciudad Autónomas de Buenos Aires. Propósitos y objetivos por sección y por área de Nivel Inicial. Objetivos por grado y por área de Nivel Primario.*

trabajo individual del/de la alumno/a frente a una variedad de situaciones problemáticas de los diferentes ejes temáticos, pero no indaga sobre su participación en la resolución grupal de un problema ni sobre el proceso de elaboración y reelaboración de las conjeturas que lleva adelante en su resolución. Esto da cuenta tanto de los alcances como de las limitaciones de la prueba.

En este sentido, FEPBA busca ofrecer información sobre cuestiones que hacen a la resolución de problemas en forma individual, mientras que otros aprendizajes requieren ser analizados en el marco del trabajo en el aula y mediante dispositivos diferentes. De acuerdo con estos propósitos, la prueba plantea a los/as alumnos/as diversidad de situaciones problemáticas y consignas para resolver, cuya selección se orienta según las prescripciones del Diseño Curricular. Tal como en años anteriores, la prueba FEPBA 2019 de Matemática incluyó ítems que recuperan contenidos de Números y operaciones, Geometría y Medida.

Con respecto al eje Números y operaciones se privilegió la utilización de los conocimientos en relación con el sistema de numeración, el dominio de las cuatro operaciones básicas en los conjuntos numéricos considerados (Naturales y Racionales), el uso de nociones referidas a divisibilidad y el abordaje de las relaciones entre variables a partir del análisis de situaciones de proporcionalidad directa. En esta oportunidad, se incluyeron consignas para evaluar con mayor profundidad un tema en particular: todos los/as estudiantes respondieron algunos ítems cerrados (opción múltiple) y uno abierto (de desarrollo de respuesta) vinculados a la divisibilidad. Por este motivo, y con el fin de colaborar con los/as docentes en el abordaje de este tema en el aula, se hizo llegar a todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires el material *Matemática. Divisibilidad. De las operaciones a la construcción de anticipaciones. Una ocasión para abordar la transición entre prácticas aritméticas y algebraicas.*²²

Dentro de los contenidos de Medida, se consideró la resolución de problemas que involucran el trabajo con diferentes unidades de medida de longitud, de capacidad, de peso y de tiempo, así como la posibilidad de comparar y establecer equivalencias entre diferentes unidades. También se incluyeron problemas que permiten calcular y comparar perímetros y áreas.

En lo que refiere a Geometría, se incluyó el estudio de las propiedades de las figuras (particularmente triángulos y cuadriláteros), el análisis de instructivos sobre construcciones geométricas y de afirmaciones sobre los objetos geométricos sin necesidad de apelar a la constatación empírica.

En la elaboración de las consignas, se tuvo en cuenta proponer a los/as alumnos/as tareas de diversa índole y con diferentes niveles de complejidad. Por ejemplo, el trabajo con situaciones problemáticas en contextos familiares para los/as estudiantes –como puede ser el del dinero– y situaciones en contextos intramatemáticos –como el análisis de instructivos para la

²² GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). *Matemática. Divisibilidad. De las operaciones a la construcción de anticipaciones. Una ocasión para abordar la transición entre prácticas aritméticas y algebraicas.*

construcción de una figura geométrica o la comparación de fracciones para identificar cuál es la mayor—. También la lectura de enunciados donde la información se encuentra en forma explícita, en el orden en que es necesaria para la resolución del problema o apelando a un único registro de representación —como el coloquial— y situaciones en las que deben seleccionar los datos pertinentes entre varios datos o interpretar y analizar diferentes registros de representación, como puede ser la lectura de tablas de proporcionalidad.

2.2.2. Resultados de la prueba 2019

En este informe, los resultados se ofrecen en términos de tareas agrupadas según su dificultad y el porcentaje de respuesta correcta para los/as estudiantes de toda la Ciudad de Buenos Aires. Esta forma de comunicación de los resultados permite, por un lado, observar qué tipo de tareas pueden ser resueltas por la mayor parte de los/as alumnos/as; por otro lado, poner de manifiesto aquellas que les resultan más complejas. Estos datos invitan a la reflexión colectiva sobre la enseñanza en el segundo ciclo de la escuela primaria.

Tareas sencillas

A continuación se presentan algunas tareas que resultaron sencillas para la mayoría de los/as estudiantes:

- Comparar números naturales para establecer relaciones de orden.
- Identificar la información contenida en la escritura de un número en el sistema decimal para hallar equivalencias entre una expresión numérica y su descomposición canónica.
- Resolver situaciones aditivas en el conjunto de los números naturales cuando se desconoce el estado inicial o la transformación.
- Resolver situaciones aditivas en el conjunto de los números naturales en las que las cantidades se modifican sucesivamente y se combinan transformaciones.
- Resolver problemas de multiplicación y división con números naturales, en contextos de proporcionalidad directa y reparto.
- Resolver situaciones de organizaciones rectangulares de un solo paso en el conjunto de los números naturales, cuando se conoce el total y la cantidad de filas o columnas.
- Identificar la relación entre un problema del campo multiplicativo y el cálculo que permite resolverlo.
- Analizar la validez de argumentos vinculados al uso de diferentes estrategias para comparar fracciones y/o expresiones decimales que se encuentran entre distintos números naturales.
- Calcular duraciones usando días, horas y minutos.
- Calcular equivalencias entre distintas unidades de tiempo.
- Estimar, en situaciones cotidianas, la medida de un objeto.
- Identificar la cantidad de aristas y vértices necesarios para la construcción de prismas y pirámides.
- Identificar el desarrollo plano que corresponde a un determinado cuerpo.

La mayoría de estas tareas se resuelven a partir de la lectura de enunciados organizados en oraciones breves, que ofrecen la información pertinente en el orden de la resolución. Asimismo, las situaciones se presentan en contextos que resultan familiares a los/as alumnos/as y suelen requerir la utilización de un único algoritmo o cálculo mental sencillo. Casi todas las tareas refieren a contenidos de Números y operaciones. Solo una minoría recupera algunas nociones sobre cuerpos geométricos y aspectos muy elementales de la medida.

Las tareas sencillas tuvieron entre el 72% y el 82% de respuestas correctas.²³

Tareas de mediana complejidad

Las siguientes son algunas tareas que resultaron de mediana complejidad para los/as alumnos/as:

- Reconocer expresiones equivalentes a partir de diferentes descomposiciones multiplicativas de un número, utilizando la propiedad asociativa.
- Ubicar números naturales en rectas numéricas con diferentes escalas.
- Resolver problemas sencillos de combinatoria con números naturales.
- Resolver situaciones de organizaciones rectangulares de más de un paso en el conjunto de los números naturales, cuando se conoce la cantidad de filas y columnas.
- Identificar el cálculo que permite resolver problemas de organizaciones rectangulares (de más de un paso).
- Resolver situaciones de la vida cotidiana que implican la iteración de un proceso de adición o sustracción.
- Identificar cuándo una situación problemática no es de proporcionalidad directa pero una parte de ella puede resolverse utilizando sus propiedades (por ejemplo: calcular el costo de un viaje en taxi considerando el monto fijo que representa la bajada de bandera).
- Resolver problemas de división que involucran el análisis del resto.
- Utilizar las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto.
- Resolver situaciones, en contextos cotidianos, que requieren el cálculo de múltiplos comunes a más de un número.
- Reconocer la validez de un argumento que ponga en juego las relaciones entre múltiplos y divisores.
- Identificar la estrategia que permite resolver un cálculo con números naturales.
- Reconstruir el entero (discreto o continuo) conociendo el valor de una parte.
- Hallar el complemento a 1 de una fracción dada (por ejemplo: $35 + \underline{\quad} = 1$).
- Resolver problemas de suma y resta con fracciones o expresiones decimales.
- Analizar argumentos vinculados al uso de diferentes estrategias para comparar fracciones

²³ Los porcentajes de respuestas correctas refieren a la cantidad de estudiantes que respondieron adecuadamente cada consigna considerada de manera individual, sobre el total de estudiantes que respondieron esa misma consigna. En cada caso, se proporciona un rango que contempla los porcentajes de respuesta correcta de las distintas consignas correspondientes a las diversas tareas descritas. Estos porcentajes no deben interpretarse como el porcentaje de alumnos que se ubica en un grupo de desempeño.

que se encuentran entre los mismos números naturales consecutivos (por ejemplo: dos fracciones comprendidas entre 0 y 1).

- Reconocer la validez de un argumento que implique el uso de la fracción como parte de un todo en situaciones intra y extramatemáticas.
- Calcular equivalencias entre unidades de peso y longitud.
- Usar el SIMELA para calcular la respuesta a situaciones de la vida cotidiana que refieren a longitud y peso.
- Identificar el cálculo que permite establecer equivalencias entre diferentes unidades de medida de peso, longitud, capacidad o tiempo.
- Calcular el perímetro de un polígono a partir de las medidas de sus lados, acompañado de una figura de análisis.
- Identificar cuáles medidas corresponden a un determinado cuadrilátero, dado su perímetro.
- Interpretar la variación del perímetro de un triángulo o cuadrilátero cuando varía la medida de sus lados (por ejemplo: advertir que si se duplica la medida de los lados de un cuadrado, también se duplica su perímetro).
- Comparar áreas de figuras convencionales a partir de la descomposición en otras figuras.
- Identificar, a partir de un listado de propiedades, cuál es el cuerpo dibujado.
- Identificar entre varias figuras de análisis, la que corresponde a un cuadrilátero descrito a partir de las propiedades de sus lados y ángulos.
- Reconocer la validez de los argumentos que, basados en los atributos que definen una figura, determinan que sea esa y no otra.
- Resolver problemas que impliquen la puesta en juego de la propiedad triangular o la suma de los ángulos interiores de un triángulo.

Estas tareas requieren la lectura e interpretación de enunciados donde la información puede presentarse tanto de manera explícita como implícita y en diferentes soportes o registros. Asimismo, pueden referir a contextos familiares o específicamente a objetos matemáticos, como cuando se pide identificar la figura geométrica asociada a una lista de propiedades. Algunas situaciones implican la realización de un solo cálculo y otras requieren la utilización de más de un cálculo u operación.

Además, involucran una ampliación del campo numérico y de los sentidos de las operaciones que es necesario poner en juego. Demuestran, también, un progreso de los/as alumnos/as en el análisis de argumentos basados en las propiedades de los números, como por ejemplo los vinculados a las relaciones de orden en el conjunto de los números racionales.

Se puede ver aquí que adquieren relevancia nuevas tareas que implican la puesta en juego de propiedades geométricas básicas, como las referidas a los lados y ángulos de un triángulo, y conocimientos sobre la medida, como las equivalencias entre diferentes unidades y el cálculo de perímetros y áreas, además de las tareas que refieren a los contenidos de números y operaciones.

Los porcentajes de respuestas correctas para estas tareas varían entre el 52% y el 71%.

Tareas difíciles

A continuación se presentan algunas de las tareas que resultaron más difíciles para los/as estudiantes:

- Identificar la equivalencia entre un número natural y su descomposición multiplicativa cuando intervienen cifras contiguas y no contiguas. Por ejemplo: $6.345.251 = 634 \times 10.000 + 5 \times 1.000 + 25 \times 10 + 1$.
- Establecer equivalencias entre distintas escrituras de un número natural cuando se escriben utilizando solo números y letras y números.
- Analizar la información que porta una expresión aritmética para decidir si un número es múltiplo o divisor de otro.
- Analizar argumentos basados en los criterios de divisibilidad, la descomposición en factores primos, y las nociones de múltiplo y divisor.
- Reconocer expresiones equivalentes a partir de diferentes descomposiciones multiplicativas de un número, utilizando la propiedad conmutativa y asociativa.
- Identificar la ubicación de un número natural en la recta numérica conociendo la ubicación de dos expresiones decimales o fracciones.
- Ubicar fracciones y expresiones decimales en rectas numéricas con diferentes escalas, conociendo la ubicación del 0 y un número natural.
- Comparar fracciones y expresiones decimales para establecer relaciones de orden.
- Comparar diferentes escrituras de los números racionales para establecer equivalencias.
- Identificar la fracción que representa una parte de un entero discreto (ejemplo: niños) o continuo (ejemplo: metros de tela).
- Identificar la fracción que representa el resultado de un determinado reparto.
- Calcular el porcentaje que representa una cantidad respecto del total en situaciones de la vida cotidiana.
- Leer e interpretar gráficos de barras sencillos.
- Calcular equivalencias entre distintas unidades de capacidad.
- Identificar el cálculo que permite averiguar el perímetro o el área de triángulos y cuadriláteros.
- Reconocer la validez de argumentos que explican cómo se relaciona la variación del área con la del perímetro de un polígono.
- Reconocer un cuadrilátero a partir de las propiedades que lo describen sin contar con una figura de análisis.
- Identificar la figura que se obtiene a partir de un instructivo.
- Analizar argumentos basados en la propiedad de la suma de los ángulos interiores de los triángulos.
- Resolver problemas poniendo en juego las propiedades de los cuadriláteros (especialmente paralelogramos y trapecios).
- Analizar argumentos que involucren las propiedades de los cuadriláteros.
- Identificar información en la representación de triángulos, cuadriláteros o figuras combinadas para calcular ángulos interiores o exteriores.

- Reconocer la validez de un argumento para justificar la cantidad de construcciones posibles que pueden hallarse usando los datos brindados en una situación.
- Utilizar los conceptos de circunferencia o círculo para analizar la distancia entre ciertos puntos dados.

Estas tareas demandan, en su mayoría, la lectura de enunciados más extensos, con varios datos que deben ser considerados en la resolución, en donde suele haber información implícita y puede provenir de diferentes soportes y registros que requieren de su interpretación y análisis. Por lo general, exigen procedimientos de varios pasos que involucran más de una operación o propiedad.

A su vez, adquieren mayor relevancia el trabajo con las propiedades geométricas, tanto de triángulos como de cuadriláteros, el cálculo de áreas y perímetros, y el análisis de las variaciones que estos últimos pueden sufrir a partir de la modificación de ciertos datos, como la unidad de medida, o el valor de uno de los elementos de la figura.

Estas tareas requieren el análisis de argumentos más complejos y la elaboración de conjeturas, por lo que su resolución evidencia una comprensión más profunda de las propiedades de los números y de las operaciones, la medida y las figuras geométricas.

Las tareas que resultaron más difíciles tuvieron desde el 34% hasta el 50% de respuestas correctas.

A partir de esta información se puede inferir que, al finalizar los estudios primarios, la mayoría de los/as alumnos/as logra resolver situaciones problemáticas en las que la información se encuentra enunciada de manera explícita, en contextos familiares y que involucran la utilización de un único algoritmo o cálculo mental, principalmente en el campo de los números naturales. Tareas más complejas, como el trabajo con diferentes soportes o registros de representación, la interpretación de datos presentados en forma implícita, la resolución de problemas que involucran más de una operación en el campo de los números racionales, el análisis y uso de las propiedades geométricas y las prácticas argumentativas son resueltas por un porcentaje más reducido de estudiantes. Queda aún como desafío que la resolución de estas tareas se extienda a todo el sistema, de acuerdo con lo planteado en el Diseño Curricular.

A continuación se presentan tablas a modo de resumen en las que se organizan las tareas antes mencionadas por eje de contenido y se incluyen los rangos de respuestas correctas para cada una de ellas.

Eje: números y operaciones

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Tareas sencillas	Comparar números naturales para establecer relaciones de orden.	72% a 77%
	Identificar la información contenida en la escritura de un número en el sistema decimal para hallar equivalencias entre una expresión numérica y su descomposición canónica.	
	Resolver situaciones aditivas en el conjunto de los números naturales cuando se desconoce el estado inicial o la transformación.	
	Resolver situaciones aditivas en el conjunto de los números naturales en las que las cantidades se modifican sucesivamente y se combinan transformaciones.	
	Resolver problemas de multiplicación y división con números naturales, en contextos de proporcionalidad directa y reparto.	
	Resolver situaciones de organizaciones rectangulares de un solo paso en el conjunto de los números naturales, cuando se conoce el total y la cantidad de filas o columnas.	
	Identificar la relación entre un problema del campo multiplicativo y el cálculo que permite resolverlo.	
	Analizar la validez de argumentos vinculados al uso de diferentes estrategias para comparar fracciones y/o expresiones decimales que se encuentran entre distintos números naturales.	

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Tareas de mediana complejidad	Reconocer expresiones equivalentes a partir de diferentes descomposiciones multiplicativas de un número, utilizando la propiedad asociativa.	52% a 71%
	Ubicar números naturales en rectas numéricas con diferentes escalas.	
	Resolver problemas sencillos de combinatoria con números naturales.	
	Resolver situaciones de organizaciones rectangulares de más de un paso en el conjunto de los números naturales, cuando se conoce la cantidad de filas y columnas.	
	Identificar el cálculo que permite resolver problemas de organizaciones rectangulares (de más de un paso).	
	Resolver situaciones de la vida cotidiana que implican la iteración de un proceso de adición o sustracción.	
	Identificar cuándo una situación problemática no es de proporcionalidad directa pero una parte de ella puede resolverse utilizando sus propiedades (por ejemplo: calcular el costo de un viaje en taxi considerando el monto fijo que representa la bajada de bandera).	
	Resolver problemas de división que involucran el análisis del resto.	
	Utilizar las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto.	
	Resolver situaciones, en contextos cotidianos, que requieren el cálculo de múltiplos comunes a más de un número.	
	Reconocer la validez de un argumento que ponga en juego las relaciones entre múltiplos y divisores.	
	Identificar la estrategia que permite resolver un cálculo con números naturales.	
	Reconstruir el entero (discreto o continuo) conociendo el valor de una parte.	
	Hallar el complemento a 1 de una fracción dada (por ejemplo: $35 + _ = 1$).	
	Resolver problemas de suma y resta con fracciones o expresiones decimales.	
Analizar argumentos vinculados al uso de diferentes estrategias para comparar fracciones que se encuentran entre los mismos números naturales consecutivos (por ejemplo: dos fracciones comprendidas entre 0 y 1).		
Reconocer la validez de un argumento que implique el uso de la fracción como parte de un todo en situaciones intra y extramatemáticas.		

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Tareas difíciles	Identificar la equivalencia entre un número natural y su descomposición multiplicativa cuando intervienen cifras contiguas y no contiguas. Por ejemplo: $6.345.251 = 634 \times 10.000 + 5 \times 1.000 + 25 \times 10 + 1$.	34% a 49%
	Establecer equivalencias entre distintas escrituras de un número natural cuando se escriben utilizando solo números y letras y números.	
	Analizar la información que porta una expresión aritmética para decidir si un número es múltiplo o divisor de otro.	
	Analizar argumentos basados en los criterios de divisibilidad, la descomposición en factores primos, y las nociones de múltiplo y divisor.	
	Reconocer expresiones equivalentes a partir de diferentes descomposiciones multiplicativas de un número, utilizando la propiedad conmutativa y asociativa.	
	Identificar la ubicación de un número natural en la recta numérica conociendo la ubicación de dos expresiones decimales o fracciones.	
	Ubicar fracciones y expresiones decimales en rectas numéricas con diferentes escalas, conociendo la ubicación del 0 y otro número natural.	
	Comparar fracciones y expresiones decimales para establecer relaciones de orden.	
	Comparar diferentes escrituras de los números racionales para establecer equivalencias.	
	Identificar la fracción que representa una parte de un entero discreto (ejemplo: niños) o continuo (ejemplo: metros de tela).	
	Identificar la fracción que representa el resultado de un determinado reparto.	
	Calcular el porcentaje que representa una cantidad respecto del total en situaciones de la vida cotidiana.	
Leer e interpretar gráficos de barras sencillos.		

Eje: Medida

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Tareas sencillas	Calcular duraciones usando días, horas y minutos.	72% a 79%
	Calcular equivalencias entre distintas unidades de tiempo.	
	Estimar, en situaciones cotidianas, la medida de un objeto.	
Tareas de mediana complejidad	Calcular equivalencias entre unidades de peso y longitud.	52% a 70%
	Usar el SIMELA para calcular la respuesta a situaciones de la vida cotidiana que refieren a longitud y peso.	
	Identificar el cálculo que permite establecer equivalencias entre diferentes unidades de medida de peso, longitud, capacidad o tiempo.	
	Calcular el perímetro de un polígono a partir de las medidas de sus lados, acompañado de una figura de análisis.	
	Identificar cuáles medidas corresponden a un determinado cuadrilátero, dado su perímetro.	
	Interpretar la variación del perímetro de un triángulo o cuadrilátero cuando varía la medida de sus lados (por ejemplo: advertir que si se duplica la medida de los lados de un cuadrado, también se duplica su perímetro).	
Tareas difíciles	Calcular equivalencias entre distintas unidades de capacidad.	39% a 47%
	Identificar el cálculo que permite averiguar el perímetro o el área de triángulos y cuadriláteros.	
	Reconocer la validez de argumentos que explican cómo se relaciona la variación del área con la del perímetro de un polígono.	

Eje: Geometría

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Tareas sencillas	Identificar la cantidad de aristas y vértices necesarios para la construcción de prismas y pirámides.	81% a 82%
	Identificar el desarrollo plano que corresponde a un determinado cuerpo.	
Tareas de mediana complejidad	Identificar, a partir de un listado de propiedades, cuál es el cuerpo dibujado.	52% a 68%
	Identificar entre varias figuras de análisis, la que corresponde a un cuadrilátero descrito a partir de las propiedades de sus lados y ángulos.	
	Reconocer la validez de los argumentos que, basados en los atributos que definen una figura, determinan que sea esa y no otra.	
	Resolver problemas que impliquen la puesta en juego de la propiedad triangular o la suma de los ángulos interiores de un triángulo.	
Tareas difíciles	Reconocer un cuadrilátero a partir de las propiedades que lo describen sin contar con una figura de análisis.	34% a 50%
	Identificar la figura que se obtiene a partir de un instructivo.	
	Analizar argumentos basados en la propiedad de la suma de los ángulos interiores de los triángulos.	
	Resolver problemas poniendo en juego las propiedades de los cuadriláteros (especialmente paralelogramos y trapecios).	
	Analizar argumentos que involucren las propiedades de los cuadriláteros.	
	Identificar información en la representación de triángulos, cuadriláteros o figuras combinadas para calcular ángulos interiores o exteriores.	
	Reconocer la validez de un argumento para justificar la cantidad de construcciones posibles que pueden hallarse usando los datos brindados en una situación.	
	Utilizar los conceptos de circunferencia o círculo para analizar la distancia entre ciertos puntos dados.	

2.2.3. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la evaluación

A lo largo de este apartado, se analizan algunos ítems de la prueba 2019 diseñados para relevar aprendizajes de los/as estudiantes vinculados con la divisibilidad. Si bien el estudio de este tema se propone en los últimos años de la escolaridad primaria, se ha seleccionado porque la enseñanza de estos conceptos permite recuperar y profundizar los conocimientos ligados a la multiplicación y la división, además de “...avanzar en la elaboración de conjeturas, argumentos y generalizaciones...”²⁴ que resultan propicias para realizar la transición entre las prácticas aritméticas y las algebraicas.

Como se ha mencionado anteriormente, se ha hecho llegar un material a las escuelas para abordar ciertos aspectos de la divisibilidad.²⁵ En el mismo, se propone una secuencia de actividades para el aula que permite trabajar distintas descomposiciones en factores de los números naturales.

Los primeros problemas que se plantean en el material mencionado utilizan como contexto el uso de la calculadora. Esto habilita la posibilidad de anticipar algunas descomposiciones en factores de los números involucrados bajo ciertas condiciones hipotéticas. Es decir, se plantean situaciones que requieren de la descomposición multiplicativa de los números sin necesidad de hacer alusión a dicha estrategia en estos términos. A continuación, se presenta un ítem cerrado que recupera lo trabajado en este tipo de actividad.

M7P390

Margarita encontró el resultado de uno de estos cálculos usando una calculadora en la que solo funcionan las teclas 3 , 5 y \times .

¿Cuál es el cálculo que pudo resolver?

a) 25×20 ₁

b) 25×45 ₂

c) 25×60 ₃

d) 25×63 ₄

²⁴ GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). *Matemática. Divisibilidad. De las operaciones a la construcción de anticipaciones. Una ocasión para abordar la transición entre prácticas aritméticas y algebraicas*, p. 8.

²⁵ GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). *Matemática. Divisibilidad. De las operaciones a la construcción de anticipaciones. Una ocasión para abordar la transición entre prácticas aritméticas y algebraicas*.

La resolución de este problema con la restricción de utilizar solamente tres teclas de la calculadora (3, 5 y \times) implica la búsqueda de los factores correspondientes a cada uno de los números involucrados. Se ha decidido que el primer factor de todas las opciones sea el mismo para que deban considerarse menos descomposiciones. Es decir, dado que 25 es 5×5 , basta con analizar si el 20, el 45, el 60 y el 63 pueden descomponerse multiplicativamente utilizando solo el 3 y el 5. Asimismo, considerando que para el segundo factor se ha optado por dos números pares y dos impares, los/as estudiantes podrían descartar el 20 y el 60 porque 3 y 5 son ambos impares y, por lo tanto, sus múltiplos también lo serán. Entre las dos opciones que proponen números impares, la correcta es la b), dado que 45 puede descomponerse como $5 \times 3 \times 3$. Esta respuesta fue elegida aproximadamente por el 38%²⁶ de los/as estudiantes.

Aproximadamente un 21% de los/as alumnos/as, eligió la opción c). En este caso, el 60 es tanto múltiplo de 3 como de 5. Sin embargo, dicho número no puede descomponerse utilizando únicamente estos factores. Además del 3 y del 5, sería necesario utilizar la tecla del 2 o la del 4, para obtener el 60 en la calculadora.

En el caso de la opción d), que fue elegida por un 16% de los/as estudiantes, es posible que solo hayan tenido en cuenta que 63 es múltiplo de 3, sin considerar que no lo es de 5.

El 15% de los/as alumnos/as, seleccionó la opción a). Quienes eligieron 25×20 como respuesta, posiblemente hayan considerado que, siendo 20 un múltiplo de 5, eso alcanza para asegurar que puede encontrarse el resultado de dicho cálculo con esa calculadora, sin advertir que, también resulta necesario utilizar la tecla del 2 o la del 4.

Un 11% de los/as alumnos/as dejó sin marcar ninguna opción de respuesta.

El material enviado a las escuelas también incluye problemas que proponen reconocer la igualdad entre ciertas multiplicaciones que poseen diferente cantidad de factores. A diferencia del ítem anterior, aquí no se trabaja en el contexto de la calculadora, sino que se propone analizar, sin resolver los cálculos, qué multiplicaciones dan el mismo resultado, considerando las descomposiciones multiplicativas de los factores que la componen.

²⁶ Todos los porcentajes que se indican para cada una de las respuestas fueron redondeados al entero.

Sin hacer la cuenta, indicá cuál de las siguientes multiplicaciones da el mismo resultado que 36×45 .

- a) $3 \times 6 \times 4 \times 5$ ₁
- b) $4 \times 3 \times 3 \times 15$ ₂
- c) $12 \times 3 \times 5 \times 9$ ₃
- d) $30 \times 6 \times 40 \times 5$ ₄

Para hallar la respuesta al problema, se debe advertir que cada una de las opciones contiene un producto de 4 números, ninguno de los cuales se encuentra en la multiplicación dada como referencia en el enunciado. Por este motivo, es necesario descomponer el 36 y el 45 en multiplicaciones de dos factores cada una o asociar factores en las opciones dadas para armar dichos números. En este caso, no alcanza con considerar una sola escritura en factores para cada uno de dichos números, sino que resulta necesario reconocer que hay varias opciones posibles para ese producto. Esto requiere la búsqueda de más de una descomposición hasta identificar la que se corresponda con alguna de las opciones dadas. De este modo, podrán identificar que la única descomposición que coincide con el producto dado es la c), porque se considera al 36 como 12×3 y al 45 como 5×9 . El 64% de los/as estudiantes, seleccionó la opción correcta.

El 18% de los/as alumnos/as eligió la opción d). Esta respuesta recupera la descomposición aditiva del 36 y el 45 y propone la multiplicación de todos los sumandos. De este modo, quien elige esta respuesta, advierte que debe descomponer ambos factores, pero no tiene en cuenta que dicha descomposición debe ser multiplicativa.

La opción b) fue elegida por un 7% de los/as estudiantes. En este caso, falta un tres en el producto. Esto podría deberse simplemente a la distracción y omisión de un número o a que se asocie la descomposición en factores primos a un algoritmo habitualmente denominado "factoreo". Este es muy utilizado para la búsqueda del MCM y el DCM y suelen confundirse al tener que decidir si deben considerar los factores comunes o no comunes con su menor o mayor exponente.

Por último, el 6% de los/as alumnos/as señaló la opción a). En la misma se pueden relevar aquellos casos en los que se confunde la descomposición en factores con la escritura de las cifras de cada uno de los números involucrados, entendiendo que al multiplicarlas entre sí, se obtendrá el mismo resultado que al hacer 36×45 .

Solo un 5% de los/as alumnos/as dejó sin marcar ninguna opción de respuesta.

Otras actividades que se plantean en el material enviado a las escuelas están vinculadas a la información que se puede obtener a partir de la descomposición de un número en factores primos. Analizando esta descomposición, es posible decidir si un número es múltiplo de otro, indicar si el resto de cierta división es 0, responder si un número es divisible por otro, entre otras expresiones equivalentes. Este tipo de actividades se plantean en la prueba. A continuación se propone como ejemplo un ítem en el que los/as estudiantes deben identificar cuál es el cálculo cuyo resultado tiene resto 0 en la división por 8.

M7P386

Sin hacer la cuenta, indicá cuál de los siguientes cálculos da un resultado que tiene resto 0 al dividirlo por 8.

a) 15×26 ₁

b) 15×36 ₂

c) 15×58 ₃

d) 15×72 ₄

En este caso, para indicar cuál de los cálculos da un resultado que tiene resto 0 en la división por 8 sin realizar la cuenta, se debe analizar cuál de las opciones permite obtener un número que es múltiplo de 8. Se decidió que el primer factor de todas las opciones sea 15, ya que resulta sencillo advertir que dicho número es impar y no es múltiplo de 8. Por lo tanto, para encontrar la respuesta correcta, se debe determinar si el segundo factor, en cada una de las multiplicaciones, es múltiplo de 8.

Un 39% de los/as estudiantes eligió la opción correcta, la d). Como 72 es múltiplo de 8, entonces el resultado de 15×72 es múltiplo de 8 y tiene resto 0 en la división por 8.

La opción b) fue elegida por el 24% de los/as alumnos/as. Es posible que, quienes seleccionaron el cálculo 15×36 hayan pensado que el 36 es múltiplo de 4 entonces también lo es de 8. Este tipo de error es habitual, dado que se invierte la relación que existe entre los múltiplos de 4 y de 8.

La opción c) posiblemente haya sido elegida por quienes consideraron que la última cifra del número es la que determina si el mismo es o no múltiplo de 8. En este caso, asumieron que 58 tiene resto 0 en la división por 8 porque termina en dicho número. Este error suele estar asociado al conocimiento que tienen del criterio de divisibilidad por 4 en el que deben analizar si el número que conforman las dos últimas cifras es múltiplo de 4. Del mismo modo, podría vincularse a los criterios de divisibilidad del 2 y el 5, según los cuales únicamente debe considerarse la última cifra. El 15% de los/as estudiantes, eligió esta opción de respuesta.

El 12% de los/as alumnos/as seleccionó la opción a). Quienes optaron por esta respuesta, posiblemente hayan recuperado la idea que tienen de los criterios de divisibilidad por 3 o 9 en los que deben sumar las cifras del número dado para saber si es divisible por estos números, sin considerar que esto no puede extenderse al caso del 8. Como la suma de las cifras del número 26 ($2 + 6 = 8$) es múltiplo de 8, consideran que 26 es múltiplo de 8 y por lo tanto 15×26 tiene resto 0 en la división por 8.

Un 10% de los/as alumnos/as dejó sin marcar ninguna opción de respuesta.

A continuación, se presenta otro ítem en el que debe ponerse en juego la noción de múltiplo. En este caso, resulta necesario conocer el significado de dicho término ya que aparece en forma explícita en el enunciado. La consigna requiere analizar cuatro argumentos posibles y advertir cuál de ellos permite explicar por qué 36 es múltiplo de 3.

M7P414

36 es múltiplo de 3 porque...

a) su última cifra es 6. ₁

b) su primera cifra es 3. ₂

c) el resultado de 3×6 es múltiplo de 3. ₃

d) se puede escribir como 3×12 ₄

La identificación de la respuesta correcta, opción d), implica considerar que 36 es múltiplo de 3 porque es posible hallar una multiplicación cuyo resultado es 36 y en la que uno de los factores es el 3. Esto se debe a que, al descomponer un número en factores, es posible afirmar que dicho número es múltiplo de cada uno de ellos. Esta opción fue seleccionada por el 34% de los/as estudiantes.

Cabe destacar que un porcentaje muy alto de alumnos/as (38%) seleccionó la opción c). La elección de esta respuesta podría deberse a que saben que pueden utilizar la descomposición multiplicativa de un número para determinar si es múltiplo de otro. Sin embargo, realizan incorrectamente dicha descomposición considerando las cifras del 36 como los factores.

Un 19% de los/as estudiantes seleccionó la opción a). En este caso, es posible que hayan tomado una idea incorrecta en relación a los criterios de divisibilidad, entendiendo que basta con considerar si la última cifra del número es múltiplo de 3.

Algo similar ocurre en el caso de la opción b), en la que se considera únicamente la primera cifra del número, siendo esta un múltiplo de 3. Esta opción de respuesta fue elegida por un 6% de los/as alumnos/as.

Solo un 4% de los/as alumnos/as dejó sin marcar ninguna opción de respuesta.

Se muestra, a continuación, un ítem abierto²⁷ que promueve el análisis de una situación en la que se ponen en juego los múltiplos de 4 y la posibilidad de considerar ciertos números que al ser divididos por 4 no dan resto 0, por lo tanto, pueden pensarse como múltiplos de 4 más 1, múltiplos de 4 menos 1, etc. El modo en el que se encuentra presentado el problema, sin utilizar en ningún momento el término “múltiplo” y con un dibujo que acompaña el enunciado, habilita la utilización de diversos procedimientos de resolución, en función de los conocimientos que cada uno tenga disponibles sobre el tema. Al tratarse de un ítem de desarrollo es posible relevar algunas estrategias utilizadas por los/as estudiantes en la resolución del problema.

19 M7P420

María está armando el tablero de un juego. Cada casillero tiene un número y un dibujo que se repite siempre en el mismo orden.

a) **¿Qué dibujo tendrá el casillero 39? ¿Cómo te diste cuenta?**

b) **Después del 60, ¿en qué número aparecerá el primer corazón? Explicá cómo lo pensaste.**

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

En la parte a) de este ítem resulta necesario averiguar qué dibujo corresponde al número 39 en un tablero que posee cuatro dibujos que respetan siempre la misma secuencia, tal como se observa en la imagen anterior. Analizando esta secuencia, se podría llegar a las siguientes conclusiones:

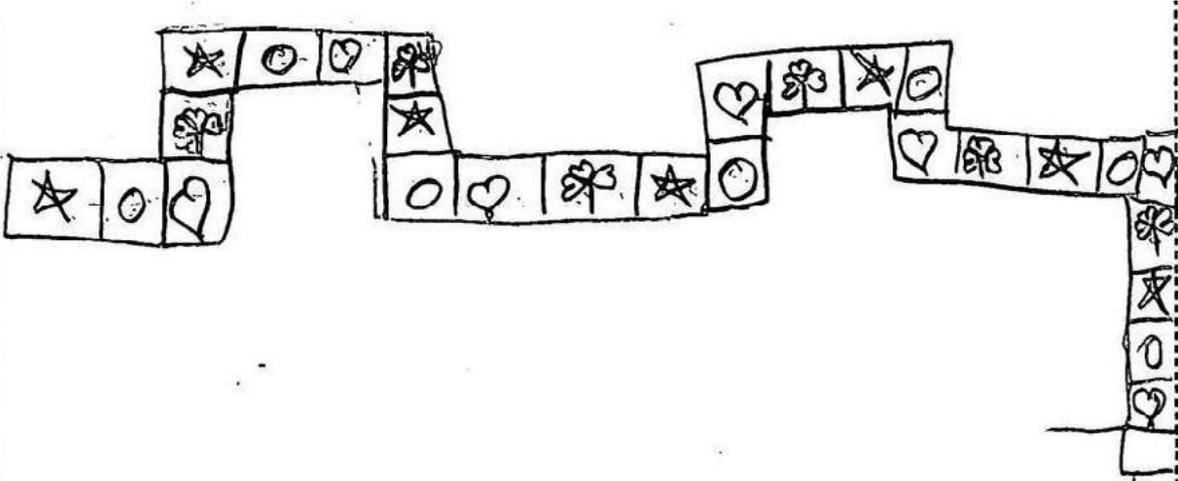
- En todos los casilleros que tienen un múltiplo de 4, es decir, que poseen un número que al dividirlo por 4 da resto 0, hay un trébol.
- En los casilleros que poseen un número que al dividirlo por 4 da resto 1, es decir, que es un múltiplo de 4 más 1, hay una estrella.

²⁷ Para el caso de los ítems abiertos, la corrección se realiza de manera muestral, a partir de la construcción de una muestra representativa a nivel de alumnos/as. Los porcentajes de los diferentes tipos de respuestas de los/as estudiantes se calculan sobre el total de ejemplares de la muestra sin considerar las respuestas en blanco (omisión).

- En los que tienen un múltiplo de 4 más 2 hay un círculo.
- En los que tienen un múltiplo de 4 más 3 hay un corazón.
- Como 39 es un múltiplo de 4 más 3, en ese casillero habrá un corazón.

Sin embargo, el problema se puede resolver sin necesidad de analizarlo de este modo. En las respuestas de los/as estudiantes, se observa que utilizaron diversas estrategias y también se pueden advertir diferentes niveles de acercamiento a estas conclusiones y distintos conocimientos puestos en juego.

Los procedimientos más utilizados por los/as alumnos/as se apoyaron en el tablero dibujado para dar respuesta a la pregunta. Es decir, consideraron que los dibujos son cuatro y que se repiten siempre en el mismo orden. El 18% de los/as estudiantes resolvió utilizando algunos de estos procedimientos: continuar el tablero hasta llegar al 39; escribir una lista en la que asocian los primeros 39 números al dibujo que le corresponde a cada uno de ellos o continuar con el conteo de los casilleros sobre el tablero dibujado, considerando el 1 como si fuera el 13 y así sucesivamente.



The diagram shows a hand-drawn grid of 39 cells arranged in a zig-zag pattern. The symbols in the cells follow a repeating sequence of four: a star, a circle, a heart, and a clover. The sequence starts with a star in the first cell and ends with a heart in the 39th cell.

Respuesta a): el casillero 39 tiene un corazón

★	①	♡	♣
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	

Respuesta a): Va a tener un corazón, me di cuenta por el dibujo que hice

Respuesta a): El casillero 39 tendrá el dibujo de un corazón, me di cuenta porque empecé a contar del 1 como si fuera un 13 el 2 como si fuera 14 y así hasta el 39

Otra estrategia utilizada, permite abreviar el listado de todos los números ya que se explicita la regularidad de la repetición cada cuatro casilleros. Un 8% optó por este modo de resolución. En algunos casos sumaron de 4 en 4 y en otros de 12 en 12, dado que el tablero dibujado tiene 12 casilleros y deberían repetirse 3 veces los símbolos hasta llegar al 39. No todos propusieron una lista de múltiplos de 4, sino que algunos comenzaron desde algún número del tablero y fueron sumando sucesivamente cuatro hasta acercarse al 39 y desde allí continuaron la secuencia hasta llegar a dicho número.

4-8-12-16-20-24-28-32-36-40 $\frac{49-}{39}$

Respuesta a): me di cuenta porque fui de un cuator
en cuator, sabiendo que esa ~~es~~ hasta 40 luego le reste
1 para que me de el de otro que es el \heartsuit .

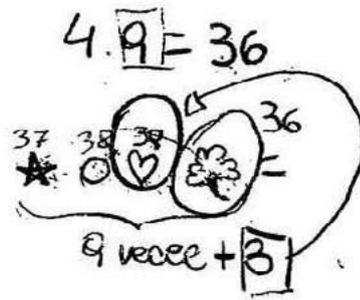
$$\begin{array}{r} 12 \\ +12 \\ \hline 24 \\ +12 \\ \hline 36 = \text{trébol} \\ + 3 = \heartsuit \\ \hline 39 = \heartsuit \end{array}$$

Respuesta a): El dibujo 39 tendrá un corazón

$\star = 1-5-9-13-17-21-25-29-33-37-41 \dots -49$
 $53-57-61$
 $\text{trébol} = 40 -$
 $\heartsuit = 39$

Respuesta a): El dibujo que aparecerá en el casillero
39 es el corazón.

Otra estrategia similar a la anterior pero aún más económica, en la que muchos/as estudiantes pusieron en juego sus conocimientos sobre múltiplos, es aquella en la que recurrieron a la multiplicación por 4, para llegar a 36 o 40 y luego sumaron o restaron hasta llegar al 39. Estos/as alumnos/as han advertido que en los casilleros que son múltiplos de 4 siempre hay tréboles. Un 12% de los/as estudiantes elaboró respuestas como las que se muestran a continuación.



Respuesta a): El casillero 39 tendrá un \heartsuit , porque para que los 4 figuras aparezcan

Una menor cantidad de estudiantes, un 2% del total, resolvió el problema dividiendo 39 por 4. Estos/as alumnos/as reconocieron que cada 4 casilleros se repiten los símbolos y que en el caso de que la división tuviese resto 0, corresponde un trébol. Como el resto es 3, contaron 3 lugares después del trébol y advirtieron que el casillero con el número 39 tiene un corazón.

$$\begin{array}{r} 39/4 \\ 3 / 9 \end{array}$$

Respuesta a): el dibujo que tendría sería el corazón por que la división me dio 9 y me sobre 3 entonces sume 3 figuras me

Un 25% de las respuestas de los/as estudiantes fueron consideradas parcialmente correctas, ya sea porque en sus resoluciones cometieron errores de cálculo y arribaron a respuestas coherentes con dicho error, o porque indicaron que al 39 le corresponde un corazón pero no mostraron el procedimiento por el que llegaron a la respuesta.

Dentro del 36% de respuestas incorrectas, hay una que agrupa al 13% de ellas y que resulta interesante dado que dichos/as alumnos/as afirman que en el casillero 39 habrá un corazón porque todos los múltiplos de 3 tendrán el mismo dibujo. Es posible que hayan llegado a esta conjetura observando que el casillero que tiene el número 3 posee un corazón y por lo tanto no es necesario analizar el resto del tablero. En situaciones como esta, resulta evidente la importancia de considerar la resolución y los argumentos de los/as estudiantes, dado que pueden arribar a una respuesta correcta apoyándose en relaciones o regularidades que no lo son.

Respuesta a): Tendrá un corazón, porque si 39 es múltiplo de 3, tendrá el mismo dibujo que el 3.

Otros errores comunes son aquellos en los que los/as alumnos/as establecieron y utilizaron una regularidad que no es correcta para esta situación. Algunos de estos casos son:

- Considerar que en el casillero correspondiente al 9 hay una estrella, entonces el 39 también tendrá una estrella porque termina en 9.
- Apoyarse en el número 10, en el que hay un círculo y explicar que en el 40 también habrá un círculo, entonces en el 39 estará el dibujo anterior en la secuencia, es decir, una estrella.
- Indicar que en el 13 habrá una estrella, entonces en el 39 también porque $13 \times 3 = 39$.
- Basarse en la estrella que hay en el 9, hacer $4 \times 9 = 36$ como si en los múltiplos de 9 hubiese estrellas y avanzar 3 dibujos más, llegando al trébol para el 39.

Cabe mencionar que, en la consigna b), los/as estudiantes recurrieron a los mismos tipos de estrategias que utilizaron para responder a la pregunta a). Por este motivo, se ha decidido no desarrollarlas para no exceder la extensión del informe y dar lugar a la presentación de otro problema diferente.

En esta oportunidad, se propone otro ítem abierto que permite poner en juego la noción de múltiplo común. Si bien esto no es abordado en el material enviado a las escuelas, supone avanzar en la misma línea que el Diseño Curricular de la Ciudad, reutilizando los conocimientos que se evalúan en los ítems anteriores. En este problema, se trabaja con múltiplos comunes de 3 y 5, aunque no se los mencione en esos términos, sino como “saltos” de 3 en 3 y de 5 en 5 a partir del 0.

M7P392

Juana nombra los números de 3 en 3 y Pablo de 5 en 5. Ambos comienzan a partir del 0.

a) ¿Puede ser que los dos nombren el 305? ¿Por qué?

b) ¿Cuál es el primer número mayor que 100 que nombran ambos? Explicá cómo lo pensaste.

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

Para resolver la parte a) de este problema, los/as alumnos/as deben buscar algún modo de determinar si 305 es, al mismo tiempo, múltiplo de 3 y de 5. Dado que el enunciado de la situación problemática no hace referencia explícita a los múltiplos, podría suceder que los/as estudiantes pensarán en dar saltos de 3 en 3 y de 5 en 5 para analizar si caen en el 305 con cada uno de los saltos.

Se presentan, a continuación, ejemplos de resoluciones de los/as alumnos/as y un análisis de cada uno de ellos junto con el porcentaje de estudiantes que utilizó cada estrategia.

Un porcentaje muy reducido de alumnos/as (menos del 1%) elaboró dos listas de números: una con los que nombra Juana (de 3 en 3) y otra con los que nombra Pablo (de 5 en 5). Esto les permitió advertir que el número 305 solo se encuentra en la lista de Pablo. Resulta interesante destacar que esta forma de resolución es menos económica que otras y fue utilizada por la menor cantidad de estudiantes.

3 - 6 - 9 - 12 - 15 - 18 - 21 - 24 - 27 - 30 - 33 - 36 - 39 - 42 - 45 -
 48 - 51 - 54 - 57 - 60 - 63 - 66 - 69 - 72 - 75 - 78 - 81 - 84 - 87 -
 90 - 93 - 96 - 99 - 102 - 105 - 108 - 111 - 114 - 117 - 120 - 123 -
 126 - 129 - 132 - 135 - 138 - 141 - 144 - 147 - 150 - 153 - 156 - 159 -
 162 - 165 - 168 - 171 - 174 - 177 - 180 - 183 - 186 - 189 - 192 - 195 -
 198 - 201 - 204 - 207 - 210 - 213 - 216 - 219 - 222 - 225 - 228 -
 231 - 234 - 237 - 240 - 243 - 246 - 249 - 252 - 255 - 258 - 261 -
 264 - 267 - 270 - 273 - 276 - 279 - 282 - 285 - 288 - 291 -
 294 - 297 - 300 - 303 - 306 -
 5 - 10 - 15 - 20 - 25 - 30 - 35 - 40 - 45 - 50 - 55 - 60 - 65 - 70 -
 75 - 80 - 85 - 90 - 95 - 100 - 105 - 110 - 115 - 120 - 125 - 130 - 135 -
 140 - 145 - 150 - 155 - 160 - 165 - 170 - 175 - 180 - 185 - 190 -
 195 - 200 - 205 - 210 - 215 - 220 - 225 - 230 - 235 -
 240 - 245 - 250 - 255 - 260 - 265 - 270 - 275 - 280 - 285 -
 290 - 295 - 300 - **305**

Respuesta a): No lo DOS NO nombrar el 305 el
 que llego fue Pablo

Otra estrategia, utilizada por el 15% de los/as estudiantes, consistió en reconocer el 300 como un número que nombra Juana y avanzar al 303 o 306, para advertir que ella no dice el 305. Algunos de ellos, como se observa en el ejemplo que se encuentra a continuación, basaron su respuesta solo en lo que sucede con el caso de Juana, sin hacer ninguna referencia a que Pablo sí nombra el 305. Esta resolución se considera correcta porque, para responder a la pregunta, basta con que uno de los dos niños no lo nombre.

Respuesta a): No, porque si nombra 100 veces el 3 llega a 300 y al nombrarlo 2 veces más llega a 306 no puede llegar a 305 nunca

Otros alumnos usaron la misma estrategia que se mencionó anteriormente para el caso de Juana, pero también explicaron lo que sucede con Pablo, haciendo referencia a que él sí nombra el 305 basándose, por ejemplo, en el criterio de divisibilidad por 5.

Respuesta a): No puede ser, porque $3 \times 100 = 300$ y si Juana va sumando de a 3, $300 + 3 = 303 + 3 = 306$ se pasa, pero Pablo sí puede porque los múltiplos de 5 terminan en 005.

Un 4% de los/as estudiantes partió del número 300 reconociendo que es múltiplo de 3 y de 5, es decir, buscaron un múltiplo común a ambos números que fuera cercano al 305. A partir de allí, advirtieron que Pablo nombra el 305 porque es el primer múltiplo de 5 mayor que 300 y Juana no puede nombrarlo porque después del 300, nombra el 303 y el 306.

Respuesta a): No, porque el 300 en la tabla de $5/3$ está pero el 305 solo está en la de 5 .

Un procedimiento utilizado por un 22% de los/as alumnos/as, consistió en argumentar a partir de sus conocimientos sobre múltiplos y divisores. De este modo, en las resoluciones aparece alguno de estos términos en forma explícita para indicar que no es posible que ambos niños nombren el 305. Esto puede observarse en las siguientes respuestas:

Respuesta a): No, Pablo sí va a nombrar el 305, ya que es múltiplo de 5, pero Juana no porque 305 no es múltiplo de 3

Respuesta a): No porque 3 no es divisor de 305.

El 8% de los/as estudiantes se apoyó en la multiplicación para analizar si hay un número que multiplicado por 5 dé como resultado 305 y si hay una multiplicación por 3 que dé ese mismo resultado. Algunos estudiantes realizaron varias aproximaciones multiplicativas al 305 mientras que otros, llevaron a cabo un procedimiento más breve, como se observa en los siguientes ejemplos.

Juana

$$3 \times 10$$

$$3 \times 20$$

$$3 \times 30$$

$$3 \times 40$$

$$3 \times 50$$

$$3 \times 60$$

$$3 \times 70$$

$$3 \times 80$$

$$3 \times 90$$

$$3 \times 100 = 300 + 3 + 3 = 306 \text{ no llega se pasa}$$

3

Pablo

$$5 \times 10 = 50$$

$$5 \times 20 = 100$$

$$5 \times 30 = 200$$

$$5 \times 40 = 300 + 5 = 305 \text{ llega}$$

Respuesta a): \therefore Juana no llega a 305

$$305 = 5 \times 61$$

$$3 \times 101 = 303 < 305$$

$$3 \times 102 = 306 > 305$$

Respuesta a): no, solo Pablo porque 305 no es múltiplo de 3 entonces Juana se va a pasar del 305

En cambio, un 11% de los/as alumnos/as recurrió al algoritmo de la división. Para esto realizaron las divisiones $305 : 5$ y $305 : 3$ y analizaron si la división es exacta, es decir, si el resto es 0 o bien, si el cociente es entero. Como se observa en los ejemplos, solo algunos estudiantes hicieron mención explícita a los restos de las divisiones. Sin embargo, en todos estos casos, lograron recuperar de dichas cuentas la información necesaria para analizar la relación de divisibilidad.

$$\begin{array}{r} 305 \overline{) 3} \\ 005 \ 101,6 \\ \underline{20} \\ 20 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 305 \overline{) 5} \\ 05 \ 61 \\ \underline{9} \end{array}$$

Respuesta a): No, no es posible, ya que 305 no es múltiplo de 3.

	Juana	Pablo
NO	$\begin{array}{r} 305 \overline{) 3} \\ 05 \ 101 \\ \underline{2} \end{array}$	$\begin{array}{r} 305 \overline{) 5} \\ 5 \ 61 \\ \underline{8} \end{array}$

Respuesta a): No puede ser que lo dos nombren 305 porque Juana va de 3 en 3 y $305 : 3$ da de resto 2.

Finalmente, el 5% de los/as estudiantes recurrió a los criterios de divisibilidad para analizar si el 305 es múltiplo de 3 y de 5. Si bien la aplicación de los criterios puede asociarse a un trabajo memorístico, en este caso es importante destacar que los/as alumnos/as reconocen que pueden resolver el problema apelando a ellos sin que sea mencionado en el enunciado. Estas dos respuestas recuperan las mismas ideas pero con diferente nivel de desarrollo y explicitación.

A) * $305 \rightarrow$ MÚLTIPLO DE 5 YA QUE TERMINA EN 5, PORQUE PARA QUE UN NÚMERO SEA MÚLTIPLO DE 5 DEBE TERMINAR EN 0 O EN 5

\rightarrow NO ES MÚLTIPLO DE 3 YA QUE LA SUMA DE SUS CIFRAS ES 8 Y PARA QUE UN NÚMERO SEA MÚLTIPLO DE 3, LA SUMA DE SUS CIFRAS DEBE SER UN MÚLTIPLO DE 3.

* PARA QUE LOS DOS NOMBRAN EL 305, PAMELO³⁰⁵ DEBE SER MÚLTIPLO DEL NÚMERO QUE ESTÁN NOMBRANDO

$305 \rightarrow$ es divisible por 5
 $3+5=8$ no es divisible por 3.

Respuesta a): Solo Pablo puede nombrar 305 porque es múltiplo de 5, no de 3.

Un 9% de los/as alumnos/as afirmó que el 305 no es nombrado por ambos niños, pero no acompañó esta afirmación con una explicación completa que permita advertir cómo arribaron a dicha conclusión. Estas respuestas fueron consideradas parcialmente correctas.

Uno de los errores más comunes consiste en responder que ambos niños nombran el 305. El 16% de los/as alumnos/as dio esta respuesta. En algunos casos, no incluyeron ninguna justificación y en otros, acompañaron con una explicación incorrecta como las que se muestran a continuación.

Respuesta a): Sí, porque los dos son números impares.

Respuesta a): Sí, porque es un múltiplo de ambos.

Respuesta a): Si los dos pueden llegar a 305 porque el 305 está en los dos tableros.

Un 11% de los/as estudiantes cometieron otro tipo de errores que no resultaron lo suficientemente recurrentes como para desarrollarlos en este informe.

En lo referente a la parte b) de este mismo ítem, la tarea a realizar resulta diferente a la anterior. En este caso, en lugar de determinar si un número dado es múltiplo de 3 y de 5 simultáneamente, hay que hallar cuál es el primer número mayor que 100 que cumple con la condición antedicha.

Entre las estrategias correctas desplegadas por los/as alumnos/as, la más utilizada fue aquella en la que recurrieron a la multiplicación para determinar cuál es el primer número mayor

que 100 que es divisible por 3 y por 5. El 9% de los/as estudiantes realizó un procedimiento de este tipo. Algunos hicieron varias multiplicaciones por 3 y por 5 para aproximarse paulatinamente al 100 y otros mostraron directamente el cálculo que los llevó a obtener el 105 (3×35 y 5×21). En muy pocos casos, utilizaron los múltiplos de 15 (que es el mínimo común múltiplo entre 3 y 5) para encontrar el primer resultado mayor que 100, asumiendo que los múltiplos de 15 son divisibles tanto por 3 como por 5.

Handwritten calculations showing multiplication of numbers by 3 and 5 to reach 105 or 100:

$$\begin{array}{r} 1 \\ 35 \\ \times 3 \\ \hline 105 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \\ 34 \\ \times 3 \\ \hline 102 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 30 \\ \times 5 \\ \hline 150 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 20 \\ \times 5 \\ \hline 100 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 21 \\ \times 5 \\ \hline 105 \end{array}$$

Respuesta b): El primer número mayor que 100 es 105, los dos son múltiplos de 105.

Respuesta b): Es 105 porque se hace $3 \times 35 = 105$ (en el caso de Jairo) y Paola también por que se hace $5 \times 21 = 105$. Entonces el primer número mayor a 100 es 105

Handwritten calculation showing multiplication of 15 by 7:

$$\begin{array}{r} 3 \\ 15 \\ \times 7 \\ \hline 105 \end{array}$$

Respuesta b): Es el 105 porque 3×35 es 105 y 105 es múltiplo de 15

Un 7% de los/as alumnos/as partió de algún múltiplo de 3 cercano al 100 que le resultó familiar y sencillo de recuperar mentalmente, como el 90 o el 99, y escribió los siguientes

múltiplos de 3 desde dicho número. En la mayor parte de los casos, los/as estudiantes observaron cuál de los números que agregaron a esa lista supera al 100 y termina en 0 o en 5 para garantizar que también sea múltiplo de 5. Solo algunos necesitaron pensar al 100 como múltiplo de 5 y desde allí anotar los primeros múltiplos de 5 mayores que 100, para advertir que el 105 se repite en ambos casos.

$$\begin{array}{r} 3 \\ \times 30 \\ \hline 90 \end{array} \quad 93 - 96 - 99 - 102 - 105$$

Respuesta b): el primer número que nombra es 105

$$\begin{array}{r} 3 \\ \times 30 \\ \hline 90 \\ + 0000 \\ \hline 9000 \\ + 0000 \\ \hline 10500 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ \times 20 \\ \hline 100 \\ \hline 105 \end{array}$$

Respuesta b): El primer número que recuerdan ambos mayor a 100 es el 105

Una menor porción de estudiantes (4%), utilizó los criterios de divisibilidad por 3 y por 5 para justificar que 105 es múltiplo de ambos.

b) - 105

$1 + 0 + 5 = 6$ es múltiplo de 3
y termina en 5

$$\begin{array}{r} 21 \\ \times 5 \\ \hline 105 \end{array}$$

B) EL 105 YA QUE CUMPLE CON LOS CRITERIOS DE DIVISIBILIDAD DEL 3 Y DEL 5
 105 ES MÚLTIPLO DE 5 PORQUE TERMINA EN 5
 105 ES MÚLTIPLO DE 3 PORQUE LA SUMA DE SUS CIFRAS ES 6 Y 6 ES MÚLTIPLO DE 3.

Solo un 1% de los/as alumnos/as recurrió a la elaboración de listas de múltiplos de 3 y de 5, escribiéndolos todos o agrupando varios de ellos, para identificar que 105 es el primer número mayor que 100 que se encuentra en ambas listas. En esta parte del problema, también hubo alumnos/as que solo elaboraron la lista de los múltiplos de 3, indicando en ella los números que también son múltiplos de 5, teniendo en cuenta que estos terminan en 0 o en 5.

J → 0-3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33-36-39-42-45-48-51-54-57-60-63-66-69-72-75-78-81-84-87-90-93-96-99-102-105

P → 0-5-10-15-20-25-30-35-40-45-50-55-60-65-70-75-80-85-90-95-100-105

También el 1% de los/as estudiantes recurrió al algoritmo de la división para justificar que el número 105 cumple con lo pedido. Estos alumnos, reconocieron que dicho número es el primer múltiplo de 5 mayor que 100 por estar terminado en 5 y luego lo dividieron por 3 y por 5 para demostrar que es múltiplo de ambos al obtener resto 0 en las dos cuentas.

$\begin{array}{r} \overline{105} \overline{) 3} \\ \underline{15} \\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} \overline{105} \overline{) 5} \\ \underline{50} \\ 0 \end{array}$
---	---

Respuesta b): El primer número mayor a 100 que nombran los dos es 105 porque $105:3$ da de resto cero y Pablo va de 5 en 5.

Tal como sucedió en la primera parte del problema, hubo respuestas parcialmente correctas. Algunas de ellas corresponden a quienes cometieron errores de cálculo que los hizo arribar a respuestas incorrectas pero coherentes con el procedimiento realizado. Otras refieren a quienes respondieron con el número correcto pero no mostraron el procedimiento con el que obtuvieron el 105 o lo hicieron de manera incompleta. Estos casos agrupan a un 9% de los/as estudiantes.

Otro tipo de respuesta parcialmente correcta que fue dada por un 8% de los/as alumnos/as es aquella en la cual hallaron un múltiplo común a 3 y 5, pero no el primero posterior a 100, como el caso del 120 o el 150. En este caso, recurrieron a estrategias similares a las que se consideraron para llegar a la respuesta correcta, tal como se observa en los ejemplos que se proponen a continuación.

Respuesta b): 120, porque es el primer múltiplo común a 3 y 5 mayor a 100 (Lo sé porque sus cifras suman 3 y su última cifra es cero)

Respuesta b): Si $5 \times 10 = 50$... y $5 \times 20 = 100$
 $5 \times 30 = 150$ | Si $3 \times 35 = 105$ $3 \times 40 = 120$ y
 $3 \times 45 = 135$ $3 \times 50 = 150$

También un 18% de estudiantes interpretó parcialmente la consigna y consideró el primer múltiplo mayor que 100 pero para cada uno de los números por separado, arribando al 102 para Juana y al 105 para Pablo. Podría considerarse que no comprendieron o dejaron de lado la idea de que debían hallar un número que nombren ambos.

Respuesta b): JUANA = 102 porque $33 \times 3 = 99$ y $99 + 3 = 102$
PABLO = 105 porque $20 \times 5 = 100$ y $100 + 5 = 105$

Algunas de las respuestas incorrectas, que agrupan a un 42% de los/as estudiantes, son:

- Aquellos que respondieron 115, dado que sumaron el primer múltiplo común a 3 y 5 al número 100. Si bien 15 es un múltiplo común a ambos números, 100 no lo es, por eso el 115 sería una respuesta incorrecta.
- Otros respondieron 105 para Pablo y 103 para Juana porque sumaron el salto dado en cada caso al número 100. En este caso, no solamente dejaron de lado la idea de que deben coincidir en el mismo número sino que, además, el 105 sí es múltiplo de 5 porque 100 también lo es, mientras que 103 no será nombrado por Juana porque se apoyaron en el 100 como si fuese un múltiplo de 3 cuando no lo es.
- Los que consideraron que el número solicitado es 100 para Pablo y 102 para Juana, dejando de lado tanto que debe ser un mismo número para ambos niños como el hecho de que debe ser mayor que 100.
- También hubo respuestas diversas que denotan una falta de comprensión de la consigna como “Pablo llega primero porque va de 5 en 5 y Juana va de 3 en 3” o que “el 100 es solo nombrado por Pablo”.

A lo largo de este apartado se recorrieron diferentes ítems de la prueba que recuperan algunos aprendizajes vinculados con la divisibilidad. En aquellos de opción múltiple, se analizaron las diferentes opciones de respuesta, que permitieron elaborar algunas hipótesis sobre las estrategias que los/as alumnos/as pueden haber desplegado para elegir la opción que consideran correcta y estudiar las posibles causas de ciertos errores comunes. En relación con los ítems abiertos, se ofrecieron ejemplos de producciones acompañados del análisis de las estrategias puestas en juego por los/as alumnos/as. Esto permitió advertir cuáles de ellas fueron las más frecuentes, cuáles las menos utilizadas y qué errores resultaron más frecuentes.

2.2.4. Sugerencias para el aula

A lo largo de la escolaridad primaria, se presentan diversas situaciones para que los/as alumnos/as puedan abordar diferentes aspectos del campo multiplicativo. Para ello se trabaja con problemas y cálculos que permiten construir paulatinamente el significado de la multiplicación y la división. Cuando se propone estudiar la divisibilidad, las primeras discusiones que se espera sostener vinculadas a múltiplos y divisores se basan en una nueva interpretación de actividades que se han realizado anteriormente, cuyo fundamento se encuentra en las relaciones multiplicativas ya aprendidas. En este sentido, será importante analizar qué otras preguntas se pueden hacer en los momentos de intercambio colectivo para favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes en torno a la divisibilidad.

En este apartado, se analizan cuatro problemas que permiten recuperar ciertos aspectos de este contenido. Estos fueron extraídos de diferentes materiales elaborados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-Unesco. Además, se incluyen posibles intervenciones para los momentos de puesta en común. Resulta necesario destacar que estas actividades no pretenden conformar una secuencia didáctica sino que se incluyen a modo de ejemplo, para poder reflexionar a partir de ellas.

De acuerdo con lo planteado en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria,²⁸ además de que los/as alumnos/as utilicen la división y la multiplicación para resolver problemas en contextos como el reparto, la partición, el análisis del resto, la proporcionalidad, la combinatoria y las organizaciones rectangulares, resulta necesario considerar el funcionamiento de dichas operaciones en situaciones intramatemáticas. Esto suele llevarse a cabo en los últimos años de la escolaridad primaria y permite avanzar en el estudio de las relaciones de divisibilidad y las prácticas argumentativas propias del quehacer matemático.

A continuación, se incluye una adaptación de algunas actividades extraídas del *Proyecto Escuelas del Bicentenario: Matemática. Material para docentes. Sexto grado. Nivel Primario*, publicado por IIPE-Unesco²⁹ que permiten abordar las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto.

²⁸ GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*. Tomo 2.

²⁹ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-Unesco (2011). *Proyecto Escuelas del Bicentenario: Matemática. Material para docentes. Sexto grado. Nivel Primario*. Actividades, p. 7.

1. a) Escribí una cuenta de dividir que tenga cociente 21 y resto 8.
 b) ¿Se pueden escribir otras cuentas con estas condiciones? ¿Cuáles?
 c) ¿Cuántas cuentas se pueden escribir? ¿Por qué?
2. Al dividir un número por 24, se obtuvo 15 y un resto de 4. ¿Qué número se dividió?
3. Lisandro hizo la cuenta $123 : 9$ y obtuvo de cociente 13 y de resto 6. Ahora tiene que hacer estas otras cuentas de dividir:

$$124 : 9 \qquad 125 : 9 \qquad 126 : 9 \qquad 127 : 9$$

- a) ¿Puede Lisandro determinar el resto de esas cuentas sin hacerlas? Si es posible, explicá cómo puede hacerlo. Si no, explicá por qué no.
 - b) ¿Cuántas cuentas puede escribir Lisandro que tengan como divisor 9, como cociente 13 y como resto 0?
4. ¿Cuál o cuáles de los siguientes números de la tabla pueden completar correctamente esta cuenta?

$$\begin{array}{r}
 \boxed{} \\
 24 \overline{) } \\
 \underline{} \\
 3
 \end{array}$$

Resto Divisor

Divisor	Resto	¿Sí o no?	¿Por qué?
4	12		
8	0		
7	3		
5	9		
6	6		

Este conjunto de actividades permite poner en juego la relación $c \times d + r = D$ donde $r < d$. Es probable que los/as alumnos/as la hayan utilizado con anterioridad para verificar el resultado de las divisiones, pero quizás no haya sido abordada como un objeto de estudio en sí mismo. En este sentido, la intención no es darla a conocer de antemano sino que se ponga en uso al resolver problemas y se vaya construyendo su significado en los momentos de discusión colectiva.

Cabe mencionar que los/as estudiantes suelen confundir e intercambiar los términos dividendo, divisor, cociente y resto. En esta instancia, lo que interesa estudiar son las relaciones entre ellos y no si recuerdan sus nombres. No obstante, es necesario que puedan identificarlos. Por

este motivo, al comenzar el trabajo sobre el tema, se sugiere anotarlos en algún cartel o en la carpeta para que puedan consultarlo siempre que lo necesiten.

Como se mencionó anteriormente, a lo largo de su escolaridad, los/as alumnos/as han realizado cuentas de dividir para resolver problemas diversos. Sin embargo, lo que se propone en el punto 1 suele resultarles novedoso y en ocasiones desconcertante porque implica llevar a cabo una tarea diferente a la que están habituados: averiguar el dividendo y el divisor sabiendo el cociente y el resto.

Para resolver esta actividad, algunos/as alumnos/as suelen probar con diferentes números y modificarlos para aproximarse paulatinamente a aquellos que les permiten completar la cuenta. Otros, se apoyan en la división con resto 0, buscando algún múltiplo de 21 y luego analizan qué cambios deben realizar para que el resto sea 8. Aquellos que se encuentran familiarizados con la “prueba de la división” posiblemente elijan un divisor, lo multipliquen por 21 y le sumen 8 para obtener el dividendo. En todos estos casos, es habitual que en primera instancia los/as estudiantes no tengan en cuenta que el resto debe ser menor que el divisor. En el momento de la puesta en común, resultará importante orientar la discusión para que adviertan que el divisor debe ser mayor que 8, porque de lo contrario se podría seguir dividiendo y se obtendría un resto distinto al indicado. Esto permite centrar la mirada sobre la condición $r < d$ y otorgarle significado.

Por otra parte, las preguntas b) y c) orientan la atención sobre la cantidad de divisiones que cumplen esas condiciones. Probablemente logren proponer más de una, pero les cueste advertir que hay infinitas posibilidades. Se espera que la conclusión a la que se arribe se base en la idea de que se puede elegir cualquier número mayor que 8 como divisor y luego determinar el dividendo a partir de la relación divisor por cociente más resto. Es habitual que los/as estudiantes indiquen que hay muchas divisiones posibles y que utilicen como sinónimos las expresiones “hay varias”, “son muchas”, “hay infinitas”. Este es un buen momento para reflexionar sobre las diferencias entre estos términos, considerando que si el divisor puede ser cualquier número natural mayor que el resto entonces habrá infinitas divisiones posibles, mientras que “muchas” implica una cantidad finita de casos.

La actividad 2 suele resultar más sencilla que la anterior dado que hay que completar solo el dividendo. Sin embargo, permite reutilizar la relación $c \times d + r = D$ y proponer nuevamente el análisis de la cantidad de respuestas posibles. Es interesante advertir que en este caso se encuentra una única solución mientras que el punto 1 admite infinitas. Se podría considerar la posibilidad de invertir el orden de estas dos primeras actividades para que realicen primero la más sencilla. No obstante, se propone en segundo lugar para que no sea tan dirigida la aparición de la relación estudiada y surja a partir de la exploración y discusión realizada anteriormente.

En el punto 3 se plantea una tarea diferente: a partir de una división en la que se conocen dividendo, divisor, cociente y resto, se propone analizar cómo varía el resto si el dividendo aumenta de uno en uno pero se mantiene constante el divisor. En la consigna se solicita explicar el modo en el que se puede determinar el resto en cada caso, sin resolver la división.

Esto permitirá recuperar y reutilizar la relación que vienen estudiando. En este sentido, se espera que los/as alumnos/as adviertan que si el dividendo aumenta una unidad, el resto también. Sin embargo, esto es así hasta que se llega al resto 8 ya que al volver a sumar uno al dividendo, el resto será 0 y el cociente pasará de 13 a 14. Es posible que algunos estudiantes no consideren este último cambio y nuevamente propongan restos que superen al divisor. Esto habilitará una nueva discusión sobre la condición $r < d$.

Si bien la pregunta 3b) hace referencia a la cantidad de divisiones posibles con divisor 9, cociente 13 y resto 0, en la puesta en común se sugiere analizar cuál o cuáles son dichas cuentas. Esto permite retomar las ideas abordadas en el punto a) ya que si consideran como posible respuesta la división $126 : 9$ porque tiene resto 0, estarían llegando a una conclusión incorrecta. En este caso será necesario discutir lo que sucede con el cociente, que deja de ser 13 y pasa a ser 14. El análisis de este caso, puede servir como argumento para explicar la unicidad de la respuesta y orientar la puesta en común hacia un intento de generalización: siempre que estén dados el divisor, el cociente y el resto, habrá una sola forma de averiguar el dividendo y se puede obtener calculando $d \times c + r$.

El problema 4 requiere la utilización de la misma relación que las actividades anteriores pero la tarea consiste en identificar qué divisiones son posibles considerando especialmente el resto. Se mantienen fijos el dividendo y el cociente y se deben analizar cinco pares de números dados para determinar si podrían ocupar los lugares del divisor y el resto.

En primer lugar, es importante considerar que haber discutido anteriormente sobre la condición $r < d$ no garantiza que los/as estudiantes se den cuenta de que en este caso también deben utilizarla. En este sentido, un error común es que consideren que las cinco opciones son posibles dado que el resultado de $c \times d + r$ es 24 en todas ellas. Sin embargo, es habitual que algunos/as alumnos/as reconozcan que no todos los números sirven para completar la cuenta de dividir. En estos casos, el/la docente puede guiar la discusión hacia la necesidad de considerar que el resto no puede ser mayor que el divisor. Es decir, solo es posible completar la división con los números que aparecen en la segunda y tercera fila de la tabla porque cumplen con dicha condición.

En el intercambio grupal será interesante agregar la pregunta sobre la cantidad de divisiones posibles con dividendo 24 y cociente 3, si son solo las dos correctas de la tabla analizada o si puede haber más. Es posible que prueben poniendo otros números en el divisor e identifiquen que si son menores que 7, no se cumple la condición $r < d$ y si son mayores que 8, al resolver $c \times d$ se obtiene un número superior a 24. Por lo tanto, en esta oportunidad solo hay dos divisiones posibles, aquellas que están en la tabla con los divisores 7 y 8. Después de arribar a esta respuesta, se pueden proponer nuevos pares de números que permitan analizar que si se conocen el dividendo y el cociente es posible determinar una o varias divisiones pero nunca infinitas.

Luego de resolver estas actividades u otras similares, será interesante revisar lo realizado hasta aquí pero haciendo hincapié en la cantidad de soluciones: una, infinitas o una cantidad finita

mayor que uno. Para enriquecer este trabajo, se sugiere proponer situaciones similares, con otra combinación de elementos que conduzcan a nuevas generalizaciones. Por ejemplo, identificar la cantidad de divisiones que se pueden escribir dados el dividendo y el resto o el divisor y el resto. En este sentido, el estudio del funcionamiento de la división no solo permite analizar las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto, sino también poner en discusión la cantidad de soluciones que puede tener un problema. Esto permite instalar, en el aula, prácticas propias del quehacer matemático como la argumentación y el análisis ordenado y exhaustivo de casos.

Todo lo que se discuta en torno a este tema, puede vincularse al estudio de los múltiplos y los divisores, teniendo en cuenta que siempre que una división tenga resto 0, se pueden establecer relaciones de divisibilidad entre el dividendo, el divisor y el cociente. En cambio, si el resto es distinto de 0, se puede afirmar que el dividendo no es múltiplo del divisor. En este sentido, será interesante generar discusiones que permitan arribar a conclusiones como: si el resto de una división es 0, el divisor y el cociente son divisores del dividendo, el dividendo es múltiplo del divisor y el cociente, el dividendo es divisible por el divisor y el cociente.³⁰ Del mismo modo, si el resto no es 0, se puede obtener el dividendo como un múltiplo del divisor o del cociente más el resto.

Hasta aquí se ha desarrollado una forma de abordar las relaciones de divisibilidad a partir del estudio del funcionamiento de la división. Es necesario complementar este trabajo con el análisis de diferentes cálculos que involucran la multiplicación. A continuación, se presentan actividades vinculadas a este último aspecto.

El siguiente problema es una adaptación del que se encuentra en el documento *Divisibilidad: múltiplos y divisores*, elaborado por el Ministerio de Educación.³¹ En el mismo se propone analizar distintas afirmaciones vinculadas a una multiplicación de la que se conoce el producto. El sentido de esta actividad es reconocer la información que porta un cálculo para establecer relaciones de divisibilidad entre los números que lo componen.

Si $48 \times 12 = 576$, decidan si estas afirmaciones son verdaderas o falsas.

- a) 576 es múltiplo de 12.
- b) 48 es múltiplo de 576.
- c) 48 es divisor de 576.
- d) 12 es divisor de 576.
- e) 576 es divisor de 12.

³⁰ En esta afirmación el término “divisor” se utiliza con dos significados diferentes: para nombrar a uno de los cuatro elementos de la cuenta de dividir (dividendo, divisor, cociente y resto) y para hacer referencia a un número que divide a otro en partes exactas, es decir, al dividir el segundo por primero se obtiene resto cero.

³¹ GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, SSPECT, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2019). *Matemática. Divisibilidad: múltiplos y divisores. Sexto grado*. Actividad 3, pp. 24 y 25.

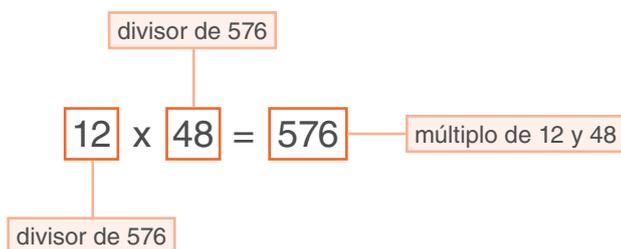
Para resolver este problema, es necesario que los/as alumnos/as hayan realizado un estudio previo de los conceptos de múltiplo y divisor así como de las relaciones entre ellos. Estos conocimientos serán reutilizados al analizar la información que porta el cálculo y determinar la veracidad o la falsedad de cada afirmación. En la puesta en común, se sugiere explicitar las razones en las que se basaron para dar respuesta a cada uno de los casos y hacer un registro escrito de las mismas, con el fin de favorecer las prácticas argumentativas.

A partir del cálculo $48 \times 12 = 576$, los/as alumnos/as pueden identificar que 576 es un múltiplo de 12 porque puede escribirse como 12 por un número (48). Por este motivo, el punto a) es verdadero. Bajo el mismo argumento, 48 no es múltiplo de 576 dado que no se puede escribir como 576 por un número natural. Esto determina que la afirmación b) es falsa.

En esta instancia, resulta necesario abrir la discusión sobre la relación entre las expresiones “es múltiplo de”, “es divisor de” y “es divisible por”, dado que estos términos no son intercambiables y los/as alumnos/as suelen confundirlos con facilidad. Es común que surjan errores que no se vinculan a la falta de comprensión del tema, sino a una recuperación incorrecta del vocabulario específico.

Esta actividad permite recuperar, además, la relación entre la multiplicación y la división como operaciones inversas. En este sentido, conocer el producto de dos números permite saber el resultado de dos divisiones. Es conveniente apoyarse en esta idea para argumentar sobre la veracidad o la falsedad de las afirmaciones que refieren a divisores. En este caso, sabiendo que $12 \times 48 = 576$, es posible deducir que $576 : 48 = 12$ y $576 : 12 = 48$. Como en ambos casos el cociente es un número natural y el resto es 0, 12 y 48 son divisores de 576. De este modo, los puntos c) y d) son verdaderos. En cambio, e) resulta falso porque al resolver $12 : 576$ no se obtiene un cociente natural.

Al finalizar el intercambio y el análisis de cada una de las afirmaciones, se sugiere escribir las relaciones que pueden obtenerse a partir del producto dado en el problema. Por ejemplo:



A continuación, se recomienda proponer otros productos de dos números que sirvan de apoyo para enunciar una conclusión más general: si un número es múltiplo de otro, este último es divisor del primero.

Si se deseara profundizar en el análisis de la información que porta un cálculo, se podrían agregar otras afirmaciones que permitan estudiar nuevas relaciones de divisibilidad. Por ejemplo, “6 es divisor de 576” o “576 es múltiplo de 8”, entre otras. En esta instancia, el objetivo será

que los/as alumnos/as transformen el cálculo original para analizar la veracidad o la falsedad de los enunciados. Una posible estrategia es escribir el 48 como 6×8 para luego expresar el 576 como $6 \times 8 \times 12$. Esto permite afirmar que 576 es múltiplo de 6 y de 8 o que dichos números son divisores de 576. Para que surjan argumentos de este estilo, es necesario que previamente se haya trabajado con descomposiciones en factores de distintos números. Para ejemplificar un abordaje de este tema, se presenta un problema extraído del documento *Matemática. Divisibilidad: múltiplos y divisores*, elaborado por el Ministerio de Educación.³²

a) Estos cálculos pueden escribirse usando multiplicaciones de números de una sola cifra. Escriban tres formas posibles para cada uno.

$$28 \times 12$$

$$30 \times 15$$

b) Escriban estos cálculos como multiplicaciones de solo dos factores.

$$3 \times 4 \times 2 \times 6$$

$$7 \times 3 \times 5 \times 2$$

En la parte a) de este problema, se pide realizar tres descomposiciones multiplicativas de cada uno de los productos dados utilizando números de una sola cifra. Dependiendo del trabajo previo que los/as estudiantes hayan realizado, se podrán observar distintas estrategias. Por ejemplo, para escribir 28×12 los/as alumnos/as pueden buscar divisores de ambos factores o multiplicaciones que den como resultado dichos números: $4 \times 7 \times 3 \times 4$ y $4 \times 7 \times 2 \times 6$. En el caso de que los/as estudiantes se basen en la tabla pitagórica, es posible que les resulte complejo encontrar otras descomposiciones y que recurran a conmutar las cifras de alguno de los cálculos anteriores para proponer $7 \times 4 \times 2 \times 6$ u otras similares. Será interesante retomar estas producciones en la discusión colectiva para poner de manifiesto que esto no genera una expresión diferente dado que los factores que intervienen son los mismos. Resultará necesario entonces, apelar a otras estrategias para poder cumplir con la consigna. Una opción consiste en asociar el 2 con el 4 para obtener $7 \times 8 \times 6$. Otra posibilidad es descomponer el 28 o el 12 en más de dos factores y escribir, por ejemplo, $2 \times 2 \times 7 \times 3 \times 4$. Si alguna de estas formas de resolver el problema no surgiera en esta oportunidad, se podrá postergar su aparición hasta la puesta en común del siguiente cálculo.

En el caso de 30×15 , si se consideran los resultados de la tabla pitagórica, solo será posible expresar dicho cálculo como $6 \times 5 \times 5 \times 3$. Entre las respuestas podrían surgir otras en las cuales aparecen los mismos factores en distinto orden, lo que permitirá volver a discutir que no se trata de una opción diferente. Por ese motivo, los/as alumnos/as se enfrentarán a la ne-

³² GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, SSPECT, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2019). *Matemática. Divisibilidad: múltiplos y divisores. Sexto grado*. Actividad 4, pp. 28 y 29.

cesidad de pensar en productos de más de dos números para escribir el 30 y el 15, obteniendo $2 \times 3 \times 5 \times 3 \times 5$. Como esta escritura es la descomposición en factores primos, para hallar una tercera respuesta ya no podrán seguir descomponiendo y deberán recurrir a las propiedades de la multiplicación. Al conmutar y asociar dichos factores arribarán a $2 \times 5 \times 9 \times 5$.

Si bien esta actividad permite ganar cierta habilidad en las descomposiciones de números, también habilita un abordaje de las propiedades de la multiplicación para validar la equivalencia de las distintas respuestas. Esto se puede recuperar en la discusión colectiva y proponer nuevos interrogantes que permitan profundizar el análisis. Por ejemplo, el/la docente puede preguntar si $3 \times 2 \times 7 \times 2 \times 4$ es una forma de expresar 28×12 . Una posibilidad consiste en conmutar y asociar los factores. De este modo, el 28 se puede expresar como 7×4 y el 12 como $3 \times 2 \times 2$, por lo que ambas expresiones son equivalentes.

Este trabajo en torno a las propiedades de la multiplicación y las distintas formas de descomponer un número, resulta fundamental para abordar otras actividades que requieran del análisis de la información que provee la escritura de un cálculo. En este sentido, las ideas discutidas previamente podrán ser retomadas y reutilizadas para establecer relaciones de divisibilidad. Por ejemplo, al descomponer 30×15 como $2 \times 3 \times 5 \times 3 \times 5$ es posible determinar que el resultado de dicho cálculo es múltiplo de 9 (o divisible por 9) sin necesidad de resolverlo, dado que $3 \times 3 = 9$.

Es importante mencionar que en todas las respuestas podrían surgir descomposiciones que incluyan el 1 entre sus factores. Cabe aclarar que, aunque no esté especificado en la consigna, siempre que se trate de descomponer números, no se incluye el uso del 1.

El punto b) propone un trabajo inverso al de la actividad anterior. En este caso, en vez de descomponer un producto en más factores, deben agruparlos para conseguir solo dos. Es probable que los/as alumnos/as comiencen asociando los dos primeros y los dos últimos números de cada cálculo, proponiendo 12×12 y 21×10 respectivamente. Será interesante discutir otras formas de asociar que permitan arribar a distintas respuestas. Una posibilidad es que agrupen tres factores y obtengan 3×48 o 24×6 para el primer caso. También podrían conmutar para luego asociar otros pares de números. Por ejemplo, resolver $(7 \times 5) \times (3 \times 2)$ y expresar el segundo cálculo como 35×6 .

Esta actividad resulta fundamental, dado que las distintas escrituras de un producto permitirán extraer información para establecer relaciones de divisibilidad. Se sugiere proponer nuevas preguntas que permitan a los/as alumnos/as enfrentarse a otras tareas. Por ejemplo: ¿es posible afirmar que el resultado de $3 \times 4 \times 2 \times 6$ es múltiplo de (o divisible por) 18 sin resolver la cuenta? Para dar respuesta a este interrogante se espera que recurran a estrategias similares a las mencionadas previamente. Una posibilidad es conmutar y asociar los factores hasta obtener $18 \times 4 \times 2$ y afirmar que el resultado será múltiplo de 18 porque se puede expresar como 18 por otros números. Teniendo en cuenta que en muchas oportunidades los/as alumnos/as consideran que no es posible responder sin realizar el cálculo, será necesario abordar varias actividades de este estilo.

orientando la discusión hacia una conclusión más general: sin importar cuál sea el resultado de un cálculo, este va a ser múltiplo de cualquier número que figure entre sus factores.

A continuación se presenta una actividad extraída del documento *Matemática. Divisibilidad. De las operaciones a la construcción de anticipaciones. Una ocasión para abordar la transición entre prácticas aritméticas y algebraicas*, elaborado por el Ministerio de Educación.³³ En ella se propone otro tipo de trabajo con la lectura de la información que porta un cálculo. En esta oportunidad, el análisis se orienta hacia la determinación del resto que se obtendría al dividir el resultado de un cálculo por 5. Del mismo modo que en las actividades anteriores, en la consigna se explicita que la cuenta no debe ser realizada. Este es el motivo por el cual se hace necesario recurrir a los conocimientos sobre divisibilidad para dar respuesta al problema.

Sin hacer las cuentas, averigüen cuál será el resto al dividir por 5 el resultado de los siguientes cálculos:

a) $34 \times 5 =$

d) $34 \times 5 + 10 =$

g) $34 \times 5 + 17 =$

b) $34 \times 5 + 1 =$

e) $34 \times 5 + 11 =$

c) $34 \times 5 + 5 =$

f) $34 \times 5 + 15 =$

Resulta necesario mencionar que una de las dificultades propias de este tipo de actividad radica en que el/la alumno/a debe indicar el resto de una división, mientras que los datos se presentan en una escritura que involucra una multiplicación y una suma. Si bien la respuesta podría obtenerse resolviendo dichos cálculos, la intención es no realizarlos para dar lugar a la interpretación de la información que ofrecen estas escrituras. En este sentido, el recorrido que los/as estudiantes hayan realizado en relación con actividades similares a las presentadas en este apartado, les brindará herramientas para analizar dichas expresiones, elaborar conjeturas y justificar sus respuestas, reutilizando las relaciones de divisibilidad.

Se espera que los/as alumnos/as recuperen la noción de que siempre que un número es múltiplo de otro, se obtendrá resto 0 al dividir el primero por el segundo. En base a esto, para determinar que en el primer caso el resto es 0, deberán identificar si el resultado de 34×5 es un múltiplo de 5. Algunos argumentos podrán hacer referencia a que dicho número estará en la “tabla del 5” y otros a que se puede escribir como 5 por un número (34).

³³ GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, SSPLINED, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2018). *Matemática. Divisibilidad. De las operaciones a la construcción de anticipaciones. Una ocasión para abordar la transición entre prácticas aritméticas y algebraicas*. Actividad 1, p. 14. Este documento fue entregado en todas las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires en 2019, como material anticipatorio y de familiarización con algunos aspectos de la evaluación FEPBA.

Para averiguar el resto de dividir por 5 el resultado del cálculo b), es posible que los/as alumnos/as recuperen lo pensado en la parte a) y analicen qué sucede al sumar 1 a 34×5 . Como ya saben que es múltiplo de 5 y por lo tanto tiene resto 0, si se le suma 1, ese será el resto de la nueva división.

En el mismo sentido, a partir del cálculo c) se podrá discutir la idea de que al sumar 5 al resultado de 34×5 , se obtiene otro número múltiplo de 5. Esta noción se vuelve a poner en juego para dar respuesta a los cálculos d) y f) permitiendo arribar a una conclusión más general: al sumar dos múltiplos de 5, el resultado será múltiplo de dicho número.

En el ítem e) se propone un nuevo desafío, transformar la expresión de forma tal que permita la lectura de nueva información. Una estrategia posible es descomponer el 11 como $10 + 1$, lo que permitirá expresar el cálculo como $34 \times 5 + 10 + 1$. Se espera que, en esta instancia, los/as alumnos/as puedan vincular lo analizado en los ítems b) y d). Por un lado, $34 \times 5 + 10$ es múltiplo de 5 y por otro, al sumar 1 a un múltiplo de 5, se obtiene un número que al dividirlo por 5 tiene resto 1. Por lo tanto, es posible afirmar que el resto al dividir por 5 el resultado de $34 \times 5 + 11$ es 1. Del mismo modo, en el caso g) se podrá expresar 17 como $10 + 7$ o bien, como $15 + 2$ y plantear un análisis similar al anterior, concluyendo que al dividir por 5 el resultado de $34 \times 5 + 17$ el resto es 2. Cabe aclarar que si eligen la primera opción, deberán identificar que 7 no puede ser un resto en la división por 5, presentando la necesidad de escribirlo como $5 + 2$ para poder llegar a la misma conclusión.

A lo largo de este apartado, se desarrollaron actividades vinculadas al análisis de las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto, la lectura de información que portan distintas expresiones y la transformación de la escritura de un cálculo. Todas ellas fueron propuestas porque permiten abordar el estudio de las relaciones de divisibilidad. Sin embargo, resulta importante mencionar que estas también contribuyen a dos aspectos fundamentales: favorecen las prácticas argumentativas introduciendo la discusión sobre los modos de establecer la verdad en matemática y habilitan un tratamiento algebraico de lo numérico que permitirá a los/as estudiantes iniciarse en las prácticas algebraicas que profundizarán en los años posteriores.

3. Anexo técnico



Este anexo complementa el desarrollo presentado en el cuerpo principal del informe sobre los aspectos evaluados y los resultados obtenidos en cada prueba. Contiene información técnica adicional sobre aplicación, cobertura, composición de las pruebas, procesos y estrategias evaluados y coeficiente de confiabilidad de los instrumentos de evaluación.

3.1. Prácticas del Lenguaje

3.1.1. Aplicación y cobertura

La evaluación fue administrada entre el 27 y el 30 de agosto de 2019 a alumnos/as de 7^{mo} grado de las escuelas primarias de la Ciudad, tanto de gestión estatal como de gestión privada, durante aproximadamente 80 minutos para la resolución de la prueba de lectura y un segundo bloque similar para el desarrollo de la consigna de escritura.

La tabla siguiente muestra la tasa de participación de establecimientos y estudiantes para la prueba de Prácticas del Lenguaje.

Establecimientos evaluados	Estudiantes evaluados
99,4%	81,1%

3.1.2. Composición de la prueba

En la prueba de Prácticas del Lenguaje (lectura) se utilizaron un total de 43 ítems y 7 textos, que fueron distribuidos en 6 cuadernillos de entre 18 y 20 ítems cada uno. Cada estudiante resolvió solamente uno de estos cuadernillos, que podrían asimilarse a los “temas” de una evaluación, además de la consigna de escritura.

Para el armado de cada cuadernillo se consideró la variedad de textos, su nivel de complejidad y la dificultad de los ítems propuestos, de modo que resultasen equivalentes entre sí. Cada uno de ellos quedó organizado en dos partes. La tercera parte de la prueba estuvo constituida, para todos/as los/as alumnos/as, por la consigna de escritura.

3.1.3. Los procesos lectores en la evaluación de sistema

En las evaluaciones de sistema se adopta una clasificación de las estrategias u operaciones que los/as lectores/as realizan al interactuar con un texto, es decir, aquellos “procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas”.³⁴ Estos procedimientos se denominan procesos lectores.³⁵ En las pruebas de la jurisdicción se conocen como **obtención de información, interpretación y reflexión y evaluación**. El uso de esta clasificación para el diseño de las pruebas permite elaborar de manera sistemática consignas que demandan tareas diversas y de complejidad variada. De esta forma, las evaluaciones proponen a los/as estudiantes abordar cada texto a través de tareas de diferentes niveles de dificultad, con consignas que van de lo explícito a lo inferencial, es decir, de lo que el texto dice explícitamente a la construcción de significados por parte del lector. A continuación, se caracterizará cada uno de estos procesos.³⁶

Obtención de información

Este proceso implica la búsqueda, la selección y la recuperación de una información determinada en un texto. Los ítems que relevan este proceso proponen, por ejemplo, la búsqueda de elementos del marco e información episódica, en el caso de los textos narrativos; la selección de ideas, conceptos, opiniones expresadas por la voz principal del texto u otra voz incluida (citas, diálogos); la recuperación de datos puntuales (fechas, cifras, nombres, etc.), en el caso de los textos no literarios. La localización de esta información resulta relevante para el lector a la hora de corroborar o rectificar sus hipótesis previas a la lectura y también para ir comprobando su propio proceso de comprensión. Además, esa información servirá de insumo para elaborar interpretaciones y para evaluar la construcción del texto.

Es posible plantear preguntas de *obtención de información* sencillas, por ejemplo, cuando la información solicitada está destacada, repetida o se encuentra en un solo fragmento. Son de mayor complejidad los casos de búsqueda de información diseminada a lo largo del texto o de información que compite con otra similar. La dificultad de este proceso se incrementa a su vez cuando la información está incrustada (entre paréntesis, en notas al pie, en epígrafes o en proposiciones incluidas), parafraseada o presentada por medio de sinónimos.

³⁴ Solé, Isabel (1998). *Estrategias de lectura*. 8ª ed. Barcelona, Graó.

³⁵ Recurrir a la clasificación de los procesos lectores para la elaboración de pruebas estandarizadas de lectura resulta coincidente en el panorama nacional, regional e internacional. Tanto ONE/APRENDER, PISA, PIRLS, SERCE, TERCE, entre otras, coinciden en esta clasificación, aun cuando se introducen algunas variaciones en las denominaciones de los procesos.

³⁶ Debe advertirse que si bien en este anexo se detallan las características propias de cada proceso lector para facilitar su comprensión, a los fines de aportar a la intervención didáctica la comunicación de los resultados en el cuerpo del informe se focaliza en las prácticas de lectura de textos literarios y no literarios para pensar en la enseñanza y en la evaluación.

Interpretación

Como se planteó en apartados anteriores, el enfoque curricular entiende que el lector es constructor de significados en el proceso de interacción con los textos. Estos se caracterizan por presentar información en dos planos: el de lo explícito y el de lo implícito. Todo texto (ya sea literario o no) significa tanto por lo que dice como por lo que calla: da información y, a su vez, deja vacíos que deben ser completados por el lector. Este lee en ambos planos: interpreta tanto las palabras como los silencios. Por lo tanto, la *interpretación* va más allá de la superficie del texto.

Así, las consignas que pretenden relevar este proceso exigen una comprensión más profunda: para realizarlas el lector debe llenar los vacíos que el texto deja. Las preguntas vinculadas a este proceso apuntan a que se recuperen indicios para establecer relaciones lógicas (por ejemplo, causales o cronológicas) o para construir el sentido integral de un texto. También proponen establecer relaciones entre el título y el texto, identificar las diferentes voces que intervienen, reconocer las características de los personajes y sus motivaciones, inferir el significado de una palabra o una frase, determinar tema y argumento en textos literarios y temas y subtemas en textos no literarios.

Las interpretaciones son más sencillas cuando, por ejemplo, se trata de establecer relaciones cronológicas en un relato canónico; en cambio si aparecen pocas marcas temporales o el orden temporal se presenta alterado, la interpretación se considera más compleja. Del mismo modo, es más sencilla una inferencia cuando la información necesaria para hacerla está localizada que cuando está distribuida a lo largo del texto y requiere una lectura integral.

Reflexión y evaluación

Este proceso se pone en marcha cuando el lector toma distancia para examinar y evaluar un texto. Implica analizar cómo está construido y cómo se relaciona esa construcción con sus usos, ámbitos de circulación y con la intención del autor textual. También involucran este proceso las tareas orientadas a desentrañar los propósitos del autor y determinar la pertinencia de un texto para determinados propósitos lectores.

Para responder estos ítems, el lector deberá relacionar aspectos textuales con sus conocimientos de la lengua y de los distintos géneros discursivos. Cuando el lector reflexiona sobre los aspectos formales del texto y los evalúa, analiza ciertas características ligadas a su estructura, estilo y registro; focaliza en los recursos utilizados por el autor y evalúa su propósito comunicativo. Además, reflexionar sobre un texto y evaluarlo requiere analizarlo y asumir una postura crítica sobre su pertinencia en relación con un propósito escritor o lector.

La dificultad de las consignas que busca relevar este proceso difiere, por ejemplo, según el

texto tenga un tema, una estructura y un estilo canónicos respecto del género o se alejen de él. También si el reconocimiento de los procedimientos discursivos debe realizarse con un texto no literario o literario; o cuando se trata de identificar la voz narradora o la focalización del narrador.

3.1.4. Coeficiente de confiabilidad

Uno de los elementos a considerar en una evaluación es la fiabilidad del instrumento utilizado. El Alfa de Cronbach es un indicador de la consistencia interna de la prueba y representa una aproximación a su confiabilidad. Los valores de este indicador varían entre 0 y 1, donde un mayor valor indica una mayor consistencia. Al tratarse de una prueba compuesta por formas, se obtiene la medida de cada una de ellas.

El coeficiente Alfa de Cronbach para la prueba FEPBA 2019 Prácticas del Lenguaje varía entre 0,82 y 0,83 según la forma.

3.2. Matemática

3.2.1. Aplicación y cobertura

Como en Prácticas del Lenguaje, la evaluación fue administrada entre el 27 y el 30 de agosto de 2019 a alumnos de 7º grado de las escuelas primarias de la Ciudad, tanto de gestión estatal como de gestión privada, durante aproximadamente dos horas de la jornada escolar.

La tabla siguiente muestra la tasa de participación de establecimientos y estudiantes para la prueba de Matemática.

Establecimientos evaluados	Estudiantes evaluados
98,3%	79,6%

3.2.2. Composición de la prueba

En la prueba de Matemática se utilizaron un total de 133 ítems que fueron distribuidos en 12 cuadernillos de 23 ítems cada uno. Cada estudiante resolvió solamente uno de estos cuadernillos, que podrían asimilarse a los “temas” de una evaluación.

Para el armado de cada cuadernillo se consideraron las prácticas evaluadas (aplicar, inferir y argumentar), los ejes de contenido abordados (Números y operaciones, Geometría y Medida) y la dificultad de los ítems, de modo que resultasen equivalentes entre sí.

3.2.3. Las prácticas matemáticas en la evaluación de sistema

Las consignas presentadas en esta evaluación exigen a los/as estudiantes recurrir a sus conocimientos, decidir sobre su utilización en el marco de situaciones en contextos intra y extramatemáticos y poner en juego algunas prácticas propias de la actividad matemática para resolver problemas.

Para la construcción de esta evaluación se han definido tres tipos de prácticas: **aplicar**, **inferir** y **argumentar**, que son puestas en diálogo con los ejes de contenidos establecidos en el marco curricular. Aunque la resolución de problemas implica muchas veces un entramado de diversas prácticas, resulta necesaria la determinación de tres prácticas diferenciadas con fines analíticos. Teniendo esto en cuenta, al clasificar los ítems se considera la práctica que se prioriza en su resolución, aunque haya otras involucradas.

Las definiciones de cada una de las prácticas fueron construidas especialmente para la elaboración de las pruebas FEPBA y TESBA considerando el enfoque del área. Sin embargo, es necesario aclarar que estas son una construcción entre otras posibles.³⁷ El uso de esta clasificación para el diseño de las pruebas permite elaborar de manera sistemática consignas que demandan tareas diversas y de complejidad variada.

A continuación, se caracteriza cada una de las prácticas con el sentido que se les asigna en el marco de esta evaluación:

Aplicar

Esta práctica requiere que el/la alumno/a utilice los datos que le brinda el enunciado del problema, cualquiera sea el registro en el que este se encuentre, para efectuar una o varias acciones que le permita hallar la respuesta a la situación planteada. Lo que distingue a los ítems que corresponden a esta práctica es que en ellos se encuentra explícita toda la información necesaria para su resolución.

Algunas de las tareas que pueden realizarse para resolver este tipo de ítems son: realizar cálculos o utilizar una fórmula para resolver un problema, ordenar datos usando un criterio establecido de antemano (como al ordenar números de menor a mayor), ubicar números en una recta numérica dada, entre otras.

³⁷ La definición de estas tres prácticas se asumió en 2017. Anteriormente, la evaluación se concentraba en tres estrategias matemáticas: aplicación, comunicación y validación.

Inferir

Mientras que *aplicar* implica la utilización de los datos brindados de manera explícita en el enunciado, inferir requiere establecer relaciones entre los datos que brinda el enunciado de la situación o problema, realizar inferencias sobre la información que resulta necesaria para su resolución y tomar decisiones respecto de qué acciones deben efectuarse para hallar la respuesta a la situación planteada.

Algunos ejemplos de las tareas que se encuentran involucradas en los ítems formulados para relevar esta práctica son: identificar qué cálculo de los datos permite resolver un problema, construir un modelo (algebraico, aritmético, funcional, geométrico), identificar que una relación entre diferentes magnitudes es de proporcionalidad directa para resolver un problema, entre otras.

Argumentar

Esta práctica implica el análisis y/o la formulación de argumentos matemáticos que permitan establecer la razonabilidad de un resultado. También la determinación y/o justificación de la cantidad de soluciones posibles que pueden hallarse para un mismo problema y la validación de conjeturas.

Algunos ejemplos de las tareas que deben realizar los/as alumnos/as al resolver estos ítems son: determinar la cantidad de construcciones geométricas que pueden realizarse a partir de ciertos datos dados, decidir entre varias proposiciones cuál es la que permite determinar la validez de un procedimiento para la resolución de un problema, escribir la justificación de los procedimientos realizados para hallar una solución, entre otras.

3.2.4. Coeficiente de confiabilidad

Uno de los elementos a considerar en una evaluación es la fiabilidad del instrumento utilizado. El Alfa de Cronbach es un indicador de la consistencia interna de la prueba y representa una aproximación a su confiabilidad. Los valores de este indicador varían entre 0 y 1, donde un mayor valor indica una mayor consistencia. Al tratarse de una prueba compuesta por formas, se obtiene la medida de cada una de ellas.

El coeficiente Alfa de Cronbach para la prueba FEPBA 2019 Matemática varía entre 0,74 y 0,79 según la forma.

4. Bibliografía



- Broitman, Claudia (1999). *Las operaciones en el primer ciclo: aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Doyle, Arthur Conan (2018). *La Liga de los Pelirrojos*. Trad.: Sebastián Vargas. 1ª ed. Buenos Aires, GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, SSPLINED, Dirección General de Planeamiento Educativo.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, DGPLEDU, Gerencia Operativa de Currículum (2018). *Sherlock vive. Seguir a un personaje de relatos policiales*.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2015). *Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciclo básico*.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de las Ciudad Autónomas de Buenos Aires. Propósitos y objetivos por sección y por área del Nivel Inicial. Objetivos por grado y por área del Nivel Primario*.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, Dirección General Escuela de Maestros, Jornadas “Entre Maestros” (2019). *Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario*.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, UEICEE (2017). *FEPBA. Informe 2016*.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, UEICEE (2018). *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática*.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, UEICEE (2018). *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*.
- GCABA, Ministerio de Educación e Innovación, UEICEE (2018). *Propuestas para la inclusión de La Liga de los Pelirrojos en el aula. Actividades habituales, secuencias y proyectos*.
- GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.
- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2018). *Evaluación FEPBA. Informe 2017*.
- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *Evaluación FEPBA. Informe 2018*.
- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *La Liga de los Pelirrojos. Una propuesta de enseñanza para la escritura en el aula*.

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje.*

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Matemática.*

GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. Tomo 2.*

Solé, Isabel (1998). *Estrategias de lectura.* 8ª ed. Barcelona, Graó.



Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • +54 11 4339 7875