

A decorative graphic in the top right corner consisting of a grid of squares in orange, blue, and grey. Some squares contain white line-art icons related to education and technology, such as a ruler, a power button, a book, a laptop, a mouse, a pencil, and a starburst.

fepBA
2023

¿Cómo acompañamos?

EQUIPO DOCENTE Y DIRECTIVO - 7° grado
Prácticas del Lenguaje - Matemática

Este material se enmarca en el proceso de sensibilización que antecede a la aplicación de la evaluación FEPBA. Se trata de dar a conocer algunos criterios que subyacen a la construcción de los instrumentos y a la divulgación de la información para contribuir a que la comunidad educativa conozca el sentido de este tipo de evaluaciones y cómo pueden colaborar en su implementación. Incluye, además, un conjunto de consignas similares a las que conforman las pruebas, que puede utilizarse en el aula para familiarizar a los/as alumnos/as con el formato de estas evaluaciones.



Índice

Evaluaciones de aprendizajes a gran escala	2
Presentación de las evaluaciones FEPBA y TESBA	2
Algunos límites de estas evaluaciones	2
Evaluación FEPBA	3
Aspectos organizativos	3
¿Cuándo se aplica FEPBA 2023?	3
¿Quién se encarga de la aplicación?	3
¿Cómo puede acompañar el equipo directivo?	3
¿Cómo puede acompañar el equipo docente?	4
Características de la evaluación FEPBA	5
Cuestionarios complementarios	6
¿Para qué sirven las evaluaciones a gran escala?	6
Devolución y difusión de resultados	6
Prácticas del Lenguaje	8
Características de la prueba de Prácticas del Lenguaje	8
Propuestas para el proceso de familiarización	8
Recomendaciones para docentes	9
Análisis de las consignas de ejemplo	10
Matemática	20
Características de la prueba de Matemática	20
Propuestas para el proceso de familiarización	21
Recomendaciones para docentes	21
Análisis de las consignas de ejemplo	21

Evaluaciones de aprendizajes a gran escala

Presentación de las evaluaciones FEPBA y TESBA

Las evaluaciones de aprendizajes brindan a distintos actores del sistema información confiable y relevante para la toma de decisiones. Actualmente, se desarrollan dos operativos jurisdiccionales de evaluación cuya aplicación es censal y cada dos años: la evaluación de Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) y la evaluación de Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA). Son pruebas que no alteran la calificación ni la promoción de los/as alumnos/as. Por el contrario, se implementan con el propósito de construir información válida, precisa y relevante para apoyar la reflexión y la toma de decisiones en distintas esferas vinculadas al proceso educativo. Esta información 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.

Por la potencialidad que tienen estas evaluaciones para aportar a los procesos de mejora es indispensable el compromiso de todos los actores involucrados: alumnos/as, docentes, equipos directivos, supervisores/as, aplicadores/as, especialistas y técnicos/as. Garantizar la calidad y la confiabilidad de la información que se recolecta contribuye a construir un soporte más sólido para la planificación de políticas orientadas a la mejora de los aprendizajes.

Algunos límites de estas evaluaciones

Es necesario considerar que la información que brindan estas evaluaciones y los usos que se puede hacer de ella tienen algunos límites:

- Ciertos aprendizajes importantes no pueden ser relevados por las características de los operativos y de las pruebas –individuales, escritas y de resolución en un tiempo acotado–.
- Si bien los resultados constituyen un indicador significativo del aprendizaje logrado por los/as alumnos/as, no permiten en sí mismos extraer conclusiones respecto de la calidad del sistema. Por un lado, porque esto representa una construcción compleja que involucra un conjunto de variables, mientras que las pruebas ponen el foco en una sola de ellas: algunos aprendizajes de los/as alumnos/as. Por otro, porque la información que brinda una prueba es, en definitiva, un corte transversal, una “foto”, en un momento de un proceso continuo como es el aprendizaje.
- La evaluación no es, en sí misma, una estrategia de mejora del sistema educativo. La información que brinda contribuye a construir diagnósticos que permiten definir prioridades para la acción educativa. Las posibilidades de mejora están sujetas al planteo de metas y acciones concretas.

Evaluación FEPBA

Aspectos organizativos

¿Cuándo se aplica FEPBA 2023?

Según lo establecido en la Agenda Educativa 2023, este año FEPBA se llevará a cabo entre el 28 de agosto y el 1 de septiembre, preferentemente en dos días consecutivos.

¿Quién se encarga de la aplicación?

Un/a veedor/a de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) se comunicará con cada establecimiento para acordar una visita previa a la aplicación de las pruebas. El/la veedor/a se acercará al establecimiento para conversar con el equipo directivo, precisar las fechas y horarios de aplicación de las pruebas (un día para Prácticas del Lenguaje y otro para Matemática) y hacer entrega del material orientativo. También solicitará el listado de los/as alumnos/as (solo el nombre de pila) para organizar la realización de la prueba.

El día de la visita previa, el/la veedor/a entregará al equipo directivo los cuestionarios de docentes, que deberán ser completados y devueltos en sobre cerrado, el primer día de la aplicación de las pruebas.

Las pruebas serán tomadas por un/a aplicador/a, que es la persona enviada por la UEICEE y especialmente capacitada para realizar esta tarea.

¿Cómo puede acompañar el equipo directivo?

La colaboración del equipo directivo resulta fundamental para la organización del operativo y la aplicación de las pruebas.

Antes de las pruebas, el equipo directivo podrá:

- Conversar con los/as docentes respecto de la importancia de la evaluación para recabar información comparable a través del tiempo y clarificar cualquier inquietud respecto del uso de los resultados.
- Trabajar junto a los/as maestros/as para explicarles a los/as chicos/as los propósitos de esta evaluación y la importancia de su compromiso para resolver la prueba. Para ello, es recomendable utilizar las actividades que se brindan en la sección “Recomendaciones para el/la docente”, ya que permite a los/as alumnos/as familiarizarse con el tipo de consignas que habrán de resolver.
- Garantizar la presencia de todas las secciones de 7° grado en el establecimiento en los días destinados a la aplicación de la prueba. Esto implica reservar las fechas acordadas y no programar salidas educativas, recepción de visitas, etcétera, durante esos días.
- Asegurar el llenado de los cuestionarios por parte de los/as docentes y directivos/as.

En los días de las pruebas es esperable que el equipo directivo se encargue de:

- Recibir al/a la aplicador/a y presentarlo/a a docentes y alumnos/as.
- Asegurar la presencia en el aula de un/a docente durante la aplicación de las pruebas.
- Acompañar al/a la aplicador/a en la resolución de cualquier situación no prevista.

¿Cómo puede acompañar el equipo docente?

El compromiso de los/as docentes es fundamental para la correcta aplicación de las pruebas y la obtención de información significativa y completa respecto de los aprendizajes logrados por los/as alumnos/as.

En los días previos a las evaluaciones, el acompañamiento de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje y Matemática puede orientarse a:

- Conversar con sus alumnos/as respecto de la importancia de las pruebas y despejar inquietudes que puedan tener. Es fundamental que los/as estudiantes comprendan que se trata de una evaluación para la mejora educativa y que los resultados son confidenciales y no afectan sus calificaciones. También es necesario anticiparles algunos aspectos organizativos: cuándo se tomará cada prueba, con cuánto tiempo contarán para resolverla, cuál será el rol del/de la aplicador/a, cuál el rol del/de la docente, entre otras cuestiones.
- Utilizar los ejemplos que se presentan en “Análisis de consignas de ejemplo” para que los/as alumnos/as puedan conocer de manera anticipada el tipo y el formato de las preguntas a responder, de modo tal que el día de la prueba puedan focalizar su atención en la resolución de las consignas.
- Completar el cuestionario para docentes, ya que la información que allí se brinda ayuda a contextualizar los resultados sobre logros de aprendizaje considerando las características de cada establecimiento.

En los días en que se toman las pruebas es necesario que los/as docentes se encarguen de:

- Acompañar la aplicación permaneciendo dentro del aula junto con el/la aplicador/a. Si bien este/a explicará a los/as alumnos/as todos los detalles inherentes a la resolución de las pruebas, la presencia del/de la docente es fundamental para contribuir al sostenimiento del compromiso con la tarea y el clima de trabajo en el aula, así como también para resguardar el cumplimiento de la normativa referida a responsabilidad civil.
- Incentivar a sus alumnos/as a releer consignas, revisar sus respuestas antes de entregar y, en Matemática, utilizar una hoja borrador para realizar los procedimientos que necesiten (recordando siempre que la hoja borrador debe entregarse, pero no se tiene en cuenta en la corrección, por lo que los/as chicos/as deben marcar/seleccionar, en cada caso, la opción que consideren correcta).
- Evitar responder las preguntas que les formulen los/as alumnos/as acerca de la interpretación de las consignas o de los contenidos. Esto garantiza la fidelidad de los resultados que se obtienen.

Merece destacarse que, para resguardar la confidencialidad de los instrumentos y garantizar la comparabilidad de la información entre diferentes años, está prohibido copiar las evaluaciones a través de cualquier medio, manual o electrónico.

Características de la evaluación FEPBA

Relevar información respecto de los aprendizajes alcanzados por los/as alumnos/as de la Ciudad de Buenos Aires requiere la construcción de instrumentos de calidad técnica cuya aplicación resulte viable. En este sentido, algunos tipos de instrumentos que constituyen valiosos modos de relevar aprendizajes en las aulas pueden no ajustarse a los requerimientos técnicos necesarios para garantizar la comparabilidad de los resultados si se los aplica a gran escala. Es por eso que esta prueba adquiere características particulares:

- Involucra a todos/as los/as alumnos/as de 7° grado de las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada.
- Se concentra en dos áreas curriculares: Prácticas del Lenguaje y Matemática. No relevan todos los aprendizajes previstos para estas áreas, sino una porción de lo establecido en el Diseño Curricular de la Ciudad. Se priorizan algunos aprendizajes considerados fundamentales para el avance y el sostenimiento de la trayectoria escolar, y se pone foco en aquellos que pueden ser relevados con un instrumento de aplicación masiva, resolución escrita e individual.
- No busca calificar a los/as alumnos/as, ni realizar juicios de valor respecto de la calidad de las instituciones ni de sus docentes. Por este motivo, los resultados son confidenciales y solo se difunden públicamente los correspondientes a toda la jurisdicción, para contribuir al diagnóstico del sistema educativo de la Ciudad.
- Está compuesta principalmente por consignas de opción múltiple y, en menor proporción, por consignas abiertas. Las de opción múltiple son de uso habitual en evaluaciones a gran escala, pues permiten que la corrección se realice en tiempos acotados. Tal como están construidas, informan sobre los aprendizajes que los/as alumnos/as ya han consolidado, así como también sobre aquellos que están en proceso de construcción, pues todas las opciones de respuesta se formulan teniendo en cuenta posibles razonamientos de los/as estudiantes. No obstante, dado que las consignas cerradas no permiten relevar algunos aprendizajes considerados fundamentales, las pruebas incluyen también una porción de consignas abiertas, que son corregidas por docentes convocados/as a tal fin.
- En cada área, la prueba se compone de una gran cantidad de consignas, que se agrupan en distintos cuadernillos denominados “formas” (algo similar a lo que en las evaluaciones de aula se nombra como “temas”). Cada alumno/a resuelve una sola forma de la prueba –que contiene aproximadamente 25 actividades representativas de la prueba total–.

Cuestionarios complementarios

Junto con la prueba, se completan cuestionarios complementarios, cuyo objetivo es relevar factores intra y extraescolares que pueden asociarse con los resultados de la evaluación. Estos cuestionarios se entregan a los/as alumnos/as que participan de la prueba, a sus docentes y a los equipos directivos de las escuelas.

- En el cuestionario para el/la alumno/a, se releven características sociodemográficas, características del hogar, apoyo a la escolaridad y aspectos de su experiencia escolar.
- En el cuestionario para los/as docentes se releven características sociodemográficas y sobre la experiencia profesional, entre otras cuestiones.

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

¿Para qué sirven las evaluaciones a gran escala?

Se espera que la información obtenida a partir de la aplicación de FEPBA sea analizada y utilizada por:

- responsables de políticas públicas, para la toma estratégica de decisiones tendientes a fortalecer a los actores educativos y a las instituciones y a incrementar la calidad y equidad del sistema educativo jurisdiccional;
- supervisores/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 reflexionar sobre las prácticas de aula y el desarrollo de secuencias de enseñanza con vistas a la mejora de los aprendizajes de los/as alumnos/as.

Devolución y difusión de resultados

La perspectiva de la evaluación de aprendizajes que se sostiene en la Ciudad hace énfasis en el uso de la información para apoyar la reflexión y la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa. Es por esta razón que, cada vez que se implementa la prueba, luego del análisis e interpretación de los datos, se inicia un proceso de comunicación con el sistema educativo destinado a proporcionar información útil para el desarrollo de acciones de mejora. Este proceso define diferentes instancias y productos comunicacionales en función de las necesidades que presentan los distintos interlocutores del sistema educativo:

- **Boletín Tu Escuela:** a este boletín pueden acceder tanto supervisores/as como directivos/as ingresando a <https://boletintuescuola.bue.edu.ar/login> con su correo @bue.

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



PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

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

Características de la prueba de Prácticas del Lenguaje

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

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

En consonancia con la propuesta curricular del área, que recomienda partir de lo literario para leer otros textos que enriquezcan su interpretación, en la prueba se propone que los/as alumnos/as tomen contacto con una variedad de textos literarios (predominantemente, cuentos) y otros no literarios vinculados con la esfera de la literatura (por ejemplo, reseñas, entrevistas, biografías, textos periodísticos, entre otros).

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

Propuestas para el proceso de familiarización

En este apartado, en primer lugar, se presentan recomendaciones para el/la docente. Allí se propone un modo posible de organización del proceso de familiarización. En segundo

lugar, se brindan las consignas de ejemplo para compartir con los/as alumnos/as. Cabe aclarar que se trata de un conjunto de ejemplos y que ninguno de estos textos ni consignas será incluido en la prueba. El propósito de estas actividades es que se familiaricen con el formato de la prueba (el tipo de preguntas, el tipo de textos, el modo en que hay que marcar las respuestas), a sabiendas de que algunas de sus características distan de las evaluaciones de aula a las que están acostumbrados/as. Se incluyen también las indicaciones para responder la prueba, donde se muestran ejemplos del tipo de consignas incluidas en la evaluación. A su vez, se propone un análisis de cada consigna, con el propósito de aportar a los/as maestros/as más información (qué se está evaluando en cada actividad, cuál es el sentido de cada uno de los distractores) y sugerir modos posibles de aprovechar su trabajo en el aula.

Recomendaciones para docentes

A continuación, se desarrollan algunas sugerencias que el/la docente podrá considerar para la organización del proceso de familiarización de sus alumnos/as con la prueba FEPBA. En función de su planificación didáctica y las condiciones institucionales, cada docente definirá cómo llevará adelante el proceso de familiarización.

- *Para comenzar:* conversar sobre las características generales de la prueba.
- *Antes de resolver las consignas:* explicar brevemente por qué estas evaluaciones tienen características distintas de las evaluaciones de aula, y cuál es la razón por la que se componen, mayoritariamente, por consignas de opción múltiple y de respuesta única. También es necesario que los/as alumnos/as comprendan la importancia de marcar de manera adecuada la respuesta porque de eso depende el buen procesamiento de la información brindada por las pruebas.
- *Para la lectura de los textos y la resolución de las consignas de ejemplo:* disponer de un tiempo para la lectura y para la resolución individual, tanto como de momentos de intercambio colectivo.

Se sugiere aprovechar la oportunidad de la familiarización con el instrumento para acompañar la lectura de ciertos tipos de textos literarios y no literarios. En este caso, un cuento de Pablo De Santis y una reseña sobre *El inventor de juegos*, novela del mismo autor. Es importante dedicarles tiempo en la clase para que los/as alumnos/as puedan leerlos y prever la dificultad de los textos que encontrarán en la prueba. Asimismo, se recomienda aclarar que en la evaluación tendrán que leer no dos, sino tres textos.

El/la docente podrá definir si se trabajan todas las consignas en un mismo momento, si selecciona algunas de ellas, o bien si se resuelven en distintos momentos, durante más de una clase. En cualquier caso, se propone que se brinde un espacio para que cada niño/a haga una lectura individual de los textos e intente dar respuesta a las consignas, y también espacios de intercambio colectivo, en el que los/as alumnos/as comenten y argumenten sus respuestas en el contexto del grupo-clase.

Este intercambio permitirá discutir en conjunto qué es lo que se pregunta en cada consigna, cómo se formulan, qué semejanzas y diferencias encuentran con las consignas

de las evaluaciones de aula, así como también conducirá necesariamente a analizar las distintas interpretaciones de los textos y las respuestas dadas.

Análisis de las consignas de ejemplo

Esta selección de consignas procura ser, de algún modo, representativa de la prueba (de los aspectos evaluados y el tipo de las incluidas), pero es menos extensa que el instrumento que los/as chicos/as deberán resolver el día de la evaluación.

En cada actividad, se marca en negrita la respuesta correcta y luego se incluye una especificación destinada exclusivamente a los/as docentes, donde se describe lo que se está evaluando.

El propósito principal es que los/as chicos/as conozcan las características de la evaluación y el formato de los instrumentos, y que el/la docente pueda identificar cuáles son las dificultades que surgen en la resolución de las consignas que se ofrecen como ejemplo. Para facilitar el trabajo en el aula, se pone a disposición de la escuela [un simulador](#) que incluye esta selección de consignas, el cual estará disponible hasta el viernes 11 de agosto y, posteriormente, del sábado 19 al viernes 25 de agosto.

.....
Para comenzar, vas a leer un cuento escrito por un autor argentino muy conocido: Pablo De Santis. Luego, te vamos a presentar algunas consignas para resolver.
.....

La pieza ausente

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

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

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

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

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

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

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

—Troyes —dije—. Lo recuerdo bien.

—También está Montaldo, el vicedirector del museo, que quería ascender a toda costa.

¿Relaciona a alguno de ellos con esa pieza?

Dije que no.

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

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

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

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

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

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

.....
Luego de leer, resolvé las siguientes consignas. Consultá el texto todas las veces que necesites.
.....

1

¿Por qué el narrador es llamado a declarar?

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

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

Las opciones de respuesta incorrectas retoman diferentes roles dentro de un relato policial. En primer lugar, hace referencia a la figura del detective de la policía, Lainez, quien está resolviendo el crimen y convoca al narrador para ayudar en la investigación. Puede pensarse que quienes seleccionen esta opción no estarían reconociendo que, en el relato, se presentan dos detectives: uno profesional (Lainez) y otro amateur (el narrador). Las otras dos opciones incorrectas (c y d) presentan otros roles claves del subgénero: el culpable y el sospechoso. En el caso de ser elegidas, hablarían de una lectura en la que se pone el foco en una parte de la consigna (con frecuencia, tanto culpables como sospechosos suelen ser “llamados a declarar”), en lugar de en los reiterados indicios que presenta el relato en relación con el rol del narrador en la historia.

2

¿Qué imagen formaba el rompecabezas de la sala central?

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

Esta consigna tiene una dificultad mayor que la anterior. En este caso, el/la alumno/a debe localizar la frase “Me llevó hasta la sala central del Museo, donde está el rompecabezas que representa el plano de la ciudad”. Esta información no está destacada y se debe reconocer que “formar una imagen” (tal como está mencionado en la consigna), equivale a “representar”, que es el verbo que se utiliza en el texto. Las otras opciones se vinculan con otras partes y sentidos del relato: por un lado, la pieza ausente (opción a) remite al título y al centro de la resolución del misterio. En el caso de la opción c, se retoma el tamaño “gigantesco” del rompecabezas. Por último, la opción d se refiere a la ubicación del rompecabezas. La selección de las opciones incorrectas podría deberse a una dificultad en la localización de la información.

3

¿Por qué al narrador le maravillaba el rompecabezas?

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

Siguiendo con consignas que demandan tareas más complejas, esta exige la identificación de las motivaciones de un personaje. Para ello, se debe focalizar la lectura en el cuarto párrafo del texto: “Mil veces había visto ese rompecabezas: nunca dejaba de maravillarme. Era tan complicado que parecía siempre nuevo, como si, a medida que la ciudad cambiaba, manos secretas alteraran sus innumerables fragmentos”. En este caso, la complejidad de la consigna tiene que ver con que, por un lado, debe localizarse información no destacada. Por otro, la relación causal no está explicitada a través de un conector.

Las opciones de respuesta incorrecta añaden dificultad a la actividad, dado que todas presentan información que se ajusta a las características del personaje (es coleccionista) o del rompecabezas (muestra la forma de la ciudad y posee edificios y monumentos), pero no son la causa directa por la que el rompecabezas maravillaba al protagonista. En este sentido, la selección de cualquiera de ellas hablaría de una lectura focalizada o bien en el objeto o bien en el personaje, y no en la relación entre ellos.

4

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

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

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

Todas las otras opciones se encuentran en el mismo parlamento en que Lainez le cuenta la situación de la investigación. La opción *a* hace referencia a otras estrategias puestas en juego por la policía para encontrar al culpable. Las opciones *c* y *d* son características de Benveniste –el sospechoso por quien se pregunta en esta consigna–, pero no constituyen el motivo principal por el cual se lo detiene.

¿Por qué mataron a Fabbri?

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

Esta consigna requiere detenerse en la motivación por la cual el asesino lleva a cabo el crimen. Para resolverla, los/as chicos/as deben, en primer lugar, identificar al culpable: Montaldo. Para ello, es necesario volver al final del relato, en donde se presenta la resolución del enigma. Luego, es necesario localizar, dentro del parlamento en el que Lainez menciona a todos los sospechosos y sus posibles motivaciones, las de Montaldo. Por último, hay que reconocer que el sentido de la frase “quería ascender a toda costa” significa, en ese contexto, ocupar el cargo de director del Museo del Rompecabezas.

En todos los casos, la selección de las opciones incorrectas podría dar cuenta de una dificultad ya sea en la identificación del culpable, ya sea en la relación entre este y sus motivaciones.

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

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

Esta consigna focaliza en la pista principal que sigue el detective para dar con el culpable. En este sentido, evalúa el reconocimiento de elementos del relato que son claves para su interpretación integral: el asesino y las pistas que llevan a su arresto. Se trata de una tarea de mediana complejidad, ya que los indicios que provee el texto requieren de la construcción de significados implícitos. En este caso, se debe relacionar “la forma del hueco” (expresada en la opción c) con el arresto de Montaldo y la letra “M” que aparece en ese vacío del rompecabezas.

La opción a es una pista que el detective Lainez consideró, pero que no dio resultados certeros para la investigación; de hecho, se la comenta al narrador como una tarea inútil. En el caso de la opción b, no se trata de una frase que ayude al detective a resolver

el crimen, sino que la expresa el narrador para confirmarle al detective que conoce al posible sospechoso. La última de las opciones (“¿Ve la ‘B’ mayúscula de Biblioteca?”) es otra de las pistas que el detective considera en un primer momento y luego descarta porque el sospechoso tenía una buena coartada. En todos los casos, se trata de citas que se ubican en otras zonas del texto, no en el final, que es donde se suele presentar la resolución del enigma en los policiales.

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

Para contestar la última pregunta sobre “La pieza ausente”, los/as chicos/as deben relacionar el título del cuento con un elemento central para su interpretación: la forma del hueco que queda en el rompecabezas luego de que Fabbri, al borde de la muerte, retire una pieza. Para esto, es necesario realizar una lectura integral del relato e identificar que la pieza que falta en el rompecabezas es la pista principal que permite resolver el caso.

.....

Ahora, vas a leer la reseña de una novela escrita por Pablo De Santis, autor del cuento anterior.

.....

Cuando la novela entra como un juego

por Graciela Pérez Aguilar



El inventor de juegos

Pablo De Santis

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

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

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

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

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

Tomado de *Imaginaria*.

Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil (texto adaptado).
www.imaginaria.com.ar/12/7/inventorjuegos.htm [consultado el 30/10/2019].

.....

Luego de leer, resolvé las siguientes consignas. Consultá el texto todas las veces que necesites.

.....

8

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

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

Para resolver esta consigna, los/as alumnos/as deben focalizar su lectura en el segundo párrafo del texto, en el que se concentra la zona narrativa de la reseña: una síntesis argumental de la novela. Se busca que se detengan sobre un elemento central en esta, pues funciona como llave que abre las puertas a un mundo nuevo para su protagonista. La dificultad de la tarea reside en que el texto no explicita la relación entre “la pista para iniciar un camino insólito” y “una vieja revista” (que aparece en la oración inmediatamente siguiente). Por esto, para resolverla es necesario reponer la relación de equivalencia entre ambas.

Todas las opciones incorrectas están también en el segundo párrafo, muy cerca de la correcta. La opción *a* hace referencia a información que se encuentra dentro de la revista; su elección podría deberse a que en ambos casos se trata de premios, y a que se encuentran muy cercanos en el texto. Las opciones *c* y *d* podrían estar dando cuenta de una lectura más focalizada en aspectos centrales de una reseña (la novela comentada y su título), en lugar de en la síntesis argumental del libro de De Santis.

9

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

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

Esta consigna apunta a relevar la identificación del propósito de una parte del texto (el segundo párrafo). Para resolverla, los/as chicos/as deben reconocer la trama narrativa de este fragmento, apoyándose en la presencia de ciertos indicios: la predominancia de las

acciones, las fórmulas de organización temporal (“La historia comienza...”; “Finalmente”), entre otros. La frecuentación del género reseña facilitará esta tarea, dado que es habitual la presencia de una breve síntesis argumental del texto reseñado.

Todas las opciones incorrectas dan cuenta de propósitos presentes en el género y en este texto en particular. Su elección podría hablar de lecturas que o bien presentan una dificultad en la localización del párrafo indicado por la consigna (y, por ende, hacen foco en los propósitos de otras zonas del texto), o bien se focalizan en otras tramas que suelen predominar en las reseñas.

10

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

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

En esta consigna, los/as alumnos/as deben distinguir, dentro de la reseña, fragmentos informativos y fragmentos de opinión. Para ello, tienen que reconocer la posición de la autora con respecto a la novela reseñada. En este caso, deben considerar que la frase “proporciona un disfrute adicional” expresa la postura positiva de la autora y, por lo tanto, no se trata de información objetiva.

Las opciones *a* y *b* presentan palabras con carga valorativa, pero que no corresponden a una opinión de la autora de la reseña (“especial”, “buena”, “plagada”). Su elección podría hablar de una lectura que reconoce la valoración en los distractores, pero que no pone el foco en la última parte de la consigna. La opción *d* no presenta huellas de la valoración de la autora, sino que se trata de un fragmento en que esta relata parte de la historia de la novela.

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

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

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

La selección de la opción *a* estaría dando cuenta de una dificultad en la interpretación del cuestionamiento que se expresa en dicha frase. Por su parte, las opciones *b* y *c* son ideas que se expresan en zonas próximas a la correcta, pero que no responden a la consigna.



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

Características de la prueba de Matemática

De acuerdo con el enfoque adoptado en el *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, aprender Matemática implica construir el sentido de los conocimientos a través de un conjunto de prácticas propias de la actividad matemática. Con la evaluación FEPBA se relevan algunas de ellas a partir de problemas que involucran contenidos de los diferentes ejes establecidos en el marco curricular: *Números y operaciones*, *Geometría y Medida*.

Si bien la resolución de problemas implica muchas veces un entramado de diversas prácticas, para el diseño de esta prueba se han definido tres prácticas diferenciadas que obedecen a fines analíticos:

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

Como se ha mencionado, con este instrumento resulta dificultoso obtener un registro de algunas prácticas matemáticas relevantes, como las que hacen referencia a la dimensión social de la construcción del conocimiento o al análisis y la utilización de estrategias de cálculo mental.

Por otra parte, las consignas cerradas son adecuadas para la evaluación de ciertos contenidos importantes, pero no permiten relevar, por ejemplo, algunos argumentos de los/as alumnos/as y el modo en el que resuelven los problemas propuestos. Por eso, las pruebas incluyen también una porción de consignas abiertas en las que los/as estudiantes deben desarrollar su estrategia de resolución y/o sus argumentaciones. Las resoluciones de estos ítems son corregidas por docentes convocados/as a tal fin.

Propuestas para el proceso de familiarización

En este apartado, en primer lugar, se presentan recomendaciones para el/la docente. Allí se propone un modo posible de organización del proceso de familiarización. En segundo lugar, se brindan las consignas de ejemplo para compartir con los/as alumnos/as.

Recomendaciones para docentes

A continuación, se desarrollan algunas sugerencias que el/la docente podrá considerar para la organización del proceso de familiarización de sus alumnos/as con la prueba FEPBA.

1. Conversar con los/as alumnos/as sobre las características generales de la prueba que se desarrollaron en “¿Cómo puede acompañar el equipo docente?”. También es necesario anticiparles algunos aspectos organizativos: cuándo se tomará la prueba de Matemática, con cuánto tiempo contarán para resolverla, cuál será el rol del/de la aplicador/a, cuál el rol del/de la docente, entre otras cuestiones. Para abordar esto, el/la maestro/a puede contar con el apoyo de algún miembro del equipo directivo.
2. Explicar brevemente por qué estas evaluaciones tienen características distintivas de las evaluaciones de aula, y cuál es la razón por la que se componen, mayoritariamente, por consignas de opción múltiple y de respuesta única. También es importante aclarar que pueden utilizar hojas borrador para resolver los problemas y que estas no se corrigen. Por este motivo, las respuestas deben estar debidamente marcadas en la prueba.
3. Disponer de un tiempo para la resolución individual de las consignas de ejemplo y momentos de intercambio colectivo en el que los/as alumnos/as comenten y argumenten sus respuestas en el contexto del grupo-clase. Estos intercambios permitirán analizar qué es lo que se pregunta en cada consigna, cómo se formulan, qué semejanzas y diferencias encuentran con las actividades de las evaluaciones de aula, así como también conducirá necesariamente a compartir las distintas estrategias de resolución y respuestas dadas. Entre ellas será interesante discutir no solo sobre las respuestas correctas sino también sobre las incorrectas, lo que permitirá recuperar y analizar errores comunes.

Análisis de las consignas de ejemplo

En este apartado se incluye una selección de problemas que procura ser, de algún modo, representativa de la prueba –de los aspectos evaluados y el tipo de consignas incluidas–, pero es menos extensa que el instrumento que los/as alumnos/as deberán resolver el día de la evaluación. Debe advertirse que este conjunto de actividades no constituye una

secuencia didáctica. En los ítems de opción múltiple, se marca en negrita la respuesta correcta y se incluye un breve análisis de cada consigna, con el propósito de aportar a los/as maestros/as más información (qué se está evaluando en cada actividad, cuál es el sentido de los distractores). Para facilitar el trabajo en el aula, se pone a disposición de la escuela [un simulador](#) que incluye esta selección de consignas, el cual estará disponible hasta el viernes 11 de agosto y, posteriormente, del sábado 19 al viernes 25 de agosto.

Cabe aclarar que se trata de un conjunto de ejemplos y que ninguno de estos problemas será incluido en la prueba. El propósito de estas actividades es que se familiaricen con el formato (el tipo de consignas, el modo en que hay que marcar las respuestas), a sabiendas de que algunas de sus características distan de las evaluaciones de aula a las que están acostumbrados/as.

1

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

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

Respuesta 1:

.....

Respuesta 2:

.....

Esta actividad corresponde a un ítem abierto y busca relevar las estrategias que despliegan los/as estudiantes para resolver una situación de reparto en un contexto cotidiano. En la consigna se explicitan dos condiciones para el reparto: debe ser equitativo (que cada uno reciba la misma cantidad) y completo (que no sobre nada). El/la alumno/a debe desarrollar dos estrategias y luego escribir el resultado de cada reparto, lo que provoca la necesidad de utilizar números racionales para expresarlo.

Entre las estrategias posibles se encuentran:

- Realizar la división $11 : 4$ y de allí obtener toda la información necesaria para elaborar la respuesta ($2\frac{3}{4}$), poniendo en relación el cociente, el resto y el divisor.

- Realizar la misma división hasta llegar a la expresión decimal (2,75). Esta forma de expresar el resultado del reparto no es favorable en el contexto del problema ya que dificulta interpretar qué cantidad de chocolate representa 75 centésimos.
- Realizar la misma división y al obtener 3 de resto, continuar repartiéndolos apelando a una representación gráfica. Por ejemplo:
 - partir los 3 chocolates en cuartos para darle una cuarta parte de cada chocolate a cada uno/a de los/as niños/as (obteniendo $2 \text{ y } \frac{3}{4}$);
 - dividir primero a la mitad, distribuyendo una mitad a cada chico/a y luego dividir en 4 el último chocolate, para entregar $\frac{1}{4}$ a cada uno/a (obteniendo $2 \text{ y } \frac{1}{2} \text{ y } \frac{1}{4}$).
- Representar gráficamente los 11 chocolates, dividirlos en cuartos y entregar a cada chico/a un cuarto de cada chocolate.
- Representar el reparto de los primeros 8 chocolates completos y luego recuperar los procedimientos explicados anteriormente para los 3 chocolates restantes.

2

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, se propone un ítem cerrado en el que los/as estudiantes deben identificar cuál es el cálculo cuyo resultado tiene resto 0 en la división por 8, sin realizar las multiplicaciones dadas, lo que implica analizar cuál de las opciones permite obtener un número que es múltiplo de 8. Dado que el primer factor de todas las opciones es impar y no es múltiplo de 8, la respuesta correcta (d) es aquella en la que el segundo factor es múltiplo de 8.

Las opciones incorrectas recuperan posibles errores en el uso de criterios de divisibilidad que no son válidos para determinar múltiplos de 8:

- Considerar que 26 es múltiplo de 8 porque al sumar las cifras del número se obtiene 8, recuperando la idea de los criterios de divisibilidad por 3 o 9 (opción a).
- Invertir la relación que existe entre los múltiplos de 4 y de 8, considerando que 36 es múltiplo de 8 porque es múltiplo de 4 (opción b).
- Asumir que 58 tiene resto 0 en la división por 8 porque termina en dicho número (opción c).

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

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

Esta actividad requiere que el/la alumno/a identifique entre las opciones dadas la fracción que representa el doble de $\frac{6}{5}$. Para determinar el doble de esta fracción es posible multiplicarla por 2 o realizar la suma $\frac{6}{5} + \frac{6}{5}$ obteniendo $\frac{12}{5}$ (opción d).

Los distractores recuperan algunos de los errores que suelen cometer los/as alumnos/as al buscar el doble de una fracción:

- Duplicar el denominador obteniendo la mitad de la fracción dada (opción a).
- Duplicar tanto el numerador como el denominador obteniendo una fracción equivalente (opción b).
- Dividir por dos al numerador obteniendo la mitad de la fracción dada. Esta expresión es equivalente a la fracción correspondiente al primer distractor (opción c).

¿Cuál de los siguientes números es el menor?
0,2 - 0,17 - 0,02 - 0,017

- a) 0,2 ☐₁
- b) 0,17 ☐₂
- c) 0,02 ☐₃
- d) 0,017 ☐₄

En este ítem se propone comparar números decimales de diferente cantidad de cifras. Para ello es necesario analizar y comparar cada cifra decimal, en el orden correspondiente (décimos con décimos, centésimos con centésimos, etc.) para poder determinar que 0,017 es el menor de los números dados (opción d).

Los distractores elegidos intentan relevar información sobre ciertas concepciones que podrían aparecer al comparar números decimales:

- Elegir 0,2 como el menor de los números porque tiene menos cantidad de cifras decimales que el resto (opción a).
- Considerar que 0,17 es menor porque tiene un 1 en vez de un 2 a continuación de la parte entera y además tiene menos cantidad de cifras que 0,017 (opción b).
- Comparar correctamente la primera cifra decimal, descartar las dos primeras opciones y elegir 0,02 porque 2 es menor que 17 (opción c).

5

Para fabricar una campera se usan 4 botones.

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

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

Respuesta 1:

.....

.....

Respuesta 2:

.....

.....

Esta actividad presenta un problema de proporcionalidad directa con números naturales en un contexto extramatemático. En el enunciado se establece que cada campera tiene cuatro botones (constante de proporcionalidad), y luego se pregunta por la cantidad de camperas que se pueden fabricar con determinada cantidad de botones.

Para calcular la cantidad de camperas que se pueden fabricar con 24 botones es probable que muchos/as alumnos/as realicen la división $24 : 4$ o busquen el número que multiplicado por 4 da 24. Otras posibles estrategias podrían ser la realización de restas sucesivas, el uso de la “regla de tres simple”, entre otras.

Con la segunda pregunta se pretende indagar si las estrategias de los/as niños/as varían cuando aumentan las cantidades en juego. Es posible que algunos/as estudiantes recurran a estrategias similares a las utilizadas para resolver la primera parte. Otros/as podrían advertir que la cantidad de botones de la pregunta 1 se multiplica por 10 y apoyarse en las propiedades de la proporcionalidad para calcular la cantidad de camperas que se pueden fabricar con 240 botones.

6

Daniela fue con sus amigas al parque de diversiones. Compró 10 entradas para un juego. Pagó con \$ 5000 y le dieron de vuelto \$ 200. ¿Cuál es el cálculo que permite averiguar cuál es el valor de cada entrada?

- a) $5.000 - 200 : 10$ ☐₁
- b) $(5.000 - 200) : 10$ ☐₂
- c) $5.000 : 200 - 10$ ☐₃
- d) $5.000 : 200 + 10$ ☐₄

Este ítem propone identificar un cálculo que permite resolver un problema que combina distintas operaciones con números naturales. A diferencia de los problemas anteriores, en este caso la tarea consiste en analizar los cuatro cálculos que se proponen y decidir cuál de ellos le permite averiguar cuál es el valor de cada entrada sin necesidad de calcularlo (opción b). Las demás opciones intentan relevar distintos tipos de errores:

- No considerar la jerarquía de las operaciones y la necesidad de los paréntesis en la escritura del cálculo (opción a).
- Restar el vuelto al gasto de cada persona y no una única vez (opción c).
- Sumar el vuelto al gasto de cada persona en vez de restarlo una única vez (opción d).

7

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

- a) 46 m ☐₁
- b) 115 m ☐₂
- c) 230 m ☐₃
- d) 560 m ☐₄

Este problema requiere poner en juego la noción de perímetro del rectángulo para resolver una situación en contexto extramatemático. Para determinar cuánto alambre se necesita para rodear el terreno es necesario calcular la longitud del contorno haciendo $16\text{ m} \times 2 + 7\text{ m} \times 2$ u otros cálculos equivalentes. Luego, considerar 5 veces el resultado dado que se debe rodear el terreno con esa cantidad de vueltas de alambre obteniendo 230 metros (opción c). Entre los distractores se busca relevar los siguientes errores comunes:

- Determinar correctamente el perímetro del terreno, pero sin considerar las 5 vueltas de alambre (opción a).
- Calcular el semiperímetro del terreno haciendo $16\text{ m} + 7\text{ m}$ y luego considerar que se dan 5 vueltas de alambre (opción b).
- Hallar el área del terreno en lugar del perímetro, calculando $16\text{ m} \times 7\text{ m}$, y luego considerar las 5 vueltas de alambre (opción d).

8

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

1° paso:		2° paso:	
19.500	60	325	60
0	325	25	5

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

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

En este ítem se propone analizar la estrategia utilizada por Luján para calcular la cantidad de horas que hay en 19.500 segundos. Para dar respuesta a la pregunta es necesario interpretar las divisiones propuestas y determinar en qué unidad de medida se encuentra el resto de la segunda división. El primer paso realizado por Luján permite saber que 19.500 segundos equivalen a 325 minutos. La segunda cuenta permite reconocer que 325 minutos equivalen a 5 horas y 25 minutos. Es decir, el resto de la segunda división está expresado en minutos (opción c). Las otras tres opciones de respuesta

recuperan otras unidades de medida que podrían surgir al realizar conversiones entre unidades de tiempo.

9

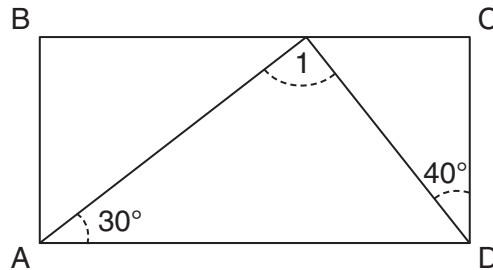
Si un triángulo tiene un ángulo de 60° y otro de 40° , ¿cuánto mide el tercer ángulo?

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

Esta actividad requiere poner en juego la propiedad de los ángulos interiores de un triángulo. Para resolverla, los/as alumnos/as pueden sumar las dos medidas dadas en el enunciado ($60^\circ + 40^\circ = 100^\circ$) y calcular la diferencia entre 180° y 100° ya que la suma de los ángulos interiores de un triángulo es 180° . Por lo tanto, la respuesta correcta es 80° (opción *b*). Los distractores recuperan algunas concepciones erróneas sobre los ángulos interiores de los triángulos como:

- Considerar que todos los triángulos tienen dos ángulos iguales por lo cual el tercer ángulo debe medir lo mismo que alguno de los dos dados (opción *a*).
- Creer que todos los triángulos tienen un ángulo recto o que, al tener dos ángulos agudos, el tercero debe medir 90° (opción *c*).
- Suponer que la información dada no es suficiente para determinar la amplitud del tercer ángulo (opción *d*).

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



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

Para resolver este problema es necesario utilizar las propiedades de los ángulos de triángulos y rectángulos para determinar la amplitud del ángulo indicado en la figura combinada. Una posible estrategia de resolución consiste en hallar el complemento del ángulo de 40° determinando otro de los ángulos interiores del triángulo (50°). Luego, restar a 180° las medidas de los dos ángulos conocidos del triángulo principal (30° y 50°) obteniendo la amplitud del ángulo pedido, 100° (opción c). Entre los distractores se consideran distintos tipos de errores:

- Sumar los ángulos dados en el enunciado (opción a).
- Considerar que el ángulo es recto basándose en su percepción sobre el dibujo (opción b).
- Restar a 180° los dos ángulos dados en el enunciado (opción d).

