

Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de finalización de Nivel Medio (2013)

Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa





GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
Ministerio de Educación
"2014. Año de las Letras Argentinas"

Jefe de Gobierno
Mauricio Macri

Ministro de Educación
Esteban Bullrich

Jefe de Gabinete
Diego Fernández

Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica
Maximiliano Gulmanelli

Subsecretario de Gestión Económica Financiera y de Administración de Recursos
Carlos Javier Regazzoni

Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente
Alejandro Oscar Finocchiaro

Subsecretaria de Equidad Educativa
María Soledad Acuña

Directora General de Evaluación de la Calidad Educativa
Silvia Montoya



Introducción de informe de resultados

1. ¿Cuál es el propósito?

Al igual que todas las evaluaciones que viene llevando a cabo la jurisdicción desde hace dos décadas, la finalidad de este proyecto es aportar información relevante que contribuya a **mejorar la calidad del sistema educativo** de la Ciudad. Para ello, se plantea como propósito indagar sobre **aprendizajes logrados por los alumnos en función de lo prescripto por los Contenidos para el Nivel Medio y las Orientaciones para la enseñanza**¹ de la jurisdicción para el Nivel Medio. De esta manera se busca identificar cuáles de las experiencias educativas que se señala que deben ofrecerse, es necesario instalar con mayor presencia en las aulas.

La decisión de realizar todos los años² una evaluación en este nivel se fundamenta en el hecho de que se pretende evaluar las **metas** que la Dirección de Currícula y Enseñanza de este Ministerio ha **definido** recientemente como **logros esperables** en los alumnos al **finalizar la escuela media**. Se hace necesario entonces conocer el grado de concreción de esos logros no solo en términos de calidad sino también de equidad. Además se pretende instalar esta práctica para que los alumnos se habitúen a estas evaluaciones y los docentes puedan repensar sus prácticas y revisar los diseños curriculares propuestos en la jurisdicción.

Además puede analizarse si se presentan **cambios en los resultados** al realizar comparaciones entre las evaluaciones de 2012 y 2013.

Se espera que la información aportada sea utilizada para implementar las políticas educativas que se consideren apropiadas de manera tal que en futuras aplicaciones se pueda medir el impacto de dichas políticas en la mejora de los resultados.

1.1. ¿Cuáles son los alcances y limitaciones?

De lo dicho se desprende que esta evaluación **no tiene consecuencias formales específicas sobre ninguno de los actores** involucrados (alumnos, docentes, directivos de instituciones, etc.), por lo cual se considera que sus alcances son **decisiones "blandas"**³. Dicho término no debe entenderse como "carente de relevancia" sino que, por el contrario, refuerza la idea de su propósito: una **mejor comprensión de la realidad** que posibilite la **toma de decisiones e implementación sistemática de acciones para la mejora**.

¹ Disponibles en http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/media.php?menu_id=20709

² En 2011 se realizó FESBA por primera vez.

³ Ravela, Pedro. Fichas didácticas: para comprender las evaluaciones educativas. Santiago de Chile: PREAL, 2006



Por lo tanto, los resultados que se obtengan no se utilizarán para definir certificación ni acreditación, para realizar ordenamientos de alumnos o instituciones, para definir criterios sobre aprendizajes mínimos ni para establecer incentivos.

El formato de los ítems que conforman la evaluación no permiten evaluar ni la **producción o fundamentación en Matemática**, ni la **producción escrita y oral en Lengua y Literatura**.

1.2. ¿Quiénes son los destinatarios de la información?

En función de la finalidad de este proyecto, se espera que la información obtenida sea analizada y utilizada:

- ➡ por los **responsables de políticas públicas**, para la toma de decisiones tendientes a la mejora del sistema educativo jurisdiccional;
- ➡ por los **supervisores y autoridades escolares**, para que puedan gestionar los cambios institucionales necesarios;
- ➡ por los **docentes**, para que cuenten con elementos a partir de los cuales repensar prácticas de aula en vistas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

1.3. ¿Qué se evalúa?

Se evalúan contenidos indicados en los **Contenidos para el Nivel Medio**, pertenecientes a las áreas de **Matemática** y de **Lengua y Literatura** y que forman parte de las definiciones de **logros esperables** al culminar la escuela media. Se tienen en cuenta las **Orientaciones para la enseñanza** que indican las "formas" en que dichos contenidos deben ser trabajados en las aulas.

Los ítems que se utilizan en la evaluación son cerrados, es decir que no posibilita el análisis de producción de los alumnos.

A partir de este referente se realiza una **selección** teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- ➡ que sean contenidos posibles de ser evaluados mediante un instrumento escrito⁴, de resolución individual, en un tiempo acotado;
- ➡ que contemplen los diferentes bloques o ejes de cada área. En el caso de

4 Se considera necesario que sea una prueba de "lápiz y papel" ya que no están dadas aún las condiciones necesarias para realizarla mediante un soporte informático. Utilizar esa tecnología generaría un sesgo que pondría en riesgo la confiabilidad de los datos: no sería posible discriminar si las diferencias en los logros de los alumnos se deben al manejo de los contenidos o están vinculados con la mucha o poca familiaridad en el uso de las computadoras.



Matemática se incluyen contenidos de todos los bloques. En el caso de Lengua y Literatura, se evalúan contenidos referidos a Lectura, y Reflexión sobre el lenguaje.

1.4. ¿Qué características tiene el operativo?

Se trata de una **evaluación censal** que incluye a todos los establecimientos de educación común de Nivel Medio, de gestión estatal y privada. El carácter censal se debe a que los resultados no solamente serán comunicados en términos de promedio jurisdiccional -como viene realizándose- sino que además se informará, de manera confidencial, a los directivos de cada una de las escuelas los resultados que corresponden a su institución. Esta decisión se basa en la necesidad expresada numerosas veces por diferentes actores del sistema de contar con datos propios de su establecimiento para poder así gestionar los cambios necesarios de manera más acorde a su situación particular.

Participan **todos los alumnos de cada curso**.

La prueba se aplica a alumnos que están finalizando **5° o 6° año (según la modalidad) de la escuela media**.

La aplicación de ambas evaluaciones se realizó en cada escuela en un solo día, en el que tomó cada evaluación en un bloque de 80 minutos, con un recreo de 15 minutos entre cada prueba y luego los alumnos completaron un cuestionario complementario referido a su contexto socio cultural.

1.5. ¿Cómo son los instrumentos?

Los instrumentos a utilizar son de dos tipos:

- ➡ **Pruebas individuales de lápiz y papel:** mediante este instrumento se evalúan los logros de aprendizaje de los alumnos:
 - En **Matemática**, se utilizaron 72 ítems agrupados en 6 bloques de 12 ítems cada uno que implica la organización de 6 modelos mediante el sistema de anclaje de bloques. A cada alumno se le entregó una prueba que consistió en responder 24 ítems.
 - En **Lengua y Literatura** se utilizaron 64 ítems agrupados en 5 bloques de 10 a 12 ítems cada uno y dos bloques de 3 ítems que generaron 5 modelos mediante el sistema de anclaje de bloques. A cada alumno se le presentaron 26 ítems para resolver.
- ➡ **Cuestionarios complementarios:** su objetivo es relevar factores



intraescolares y extraescolares que puedan asociarse a los resultados de los aprendizajes. Se aplican a los alumnos evaluados, a sus docentes y a los directivos de las escuelas. Incluyen preguntas cerradas que buscan indagar sobre dos cuestiones. Por un lado, las prácticas de enseñanza y los aspectos escolares y materiales predominantes en la tarea cotidiana. Por otro, sobre factores relacionados con el contexto socioeconómico y cultural de los alumnos. Este tipo de cuestionarios se ha utilizado en diferentes proyectos jurisdiccionales de evaluación y a partir de los datos obtenidos se elaboraron los correspondientes informes de factores asociados.

Los datos obtenidos en lo referente a las prácticas de enseñanza, también permiten realizar conjeturas respecto al desempeño de los alumnos en función de dichas prácticas.

1.6. ¿Cómo se indican los resultados?

Los resultados se informan agrupando las tareas que corresponden a los diferentes ítems en tres niveles de **Grupos de Desempeño**.

Estos niveles son inclusivos, es decir, un alumno que pertenece al grupo de desempeño 1 debe realizar una serie de tareas, el que pertenece al grupo de desempeño 2, debe poder realizar las tareas correspondientes al grupo 1 más las correspondientes al grupo 2 y así sucesivamente.

Luego de indicar las tablas de especificaciones de ambas materias se incluirán ítems de diferentes grupos para identificar las diferencias cognitivas en las tareas referidas a diferentes grupos.

Es importante identificar que un alumno que no completa todos los ítems que indican las tareas correspondientes al Grupo 1, se denominarán por **debajo de los niveles**. Esto no significa que dichos alumnos no hayan realizado ítems aislados de diferentes grados de dificultad, lo que no realizan son todos los del nivel, que pueden asegurarnos que manejan todas las tareas indicadas para ser incluidos en el grupo correspondiente.

Este año se ha optado por dividir en **4 grupos de desempeño**, pudiendo de esta manera, tener más datos para describir las tareas de los alumnos. Se reprocesaron los resultados de la evaluación de 2012, para poder realizar las comparaciones.

También se hace una caracterización por **terciles**.

Esto significa que, teniendo en cuenta el nivel de habilidad de los alumnos, se ordenan de menor a mayor y se separa la **población en tres partes iguales**.

Esto significa que los alumnos están separados en un nivel alto, medio y bajo.



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
Ministerio de Educación
"2014. Año de las Letras Argentinas"

Luego se analiza, sobre estos alumnos, en cada nivel, **cuántos alumnos** contestaron cada ítem que conforma la totalidad de la prueba.

Tomando en cada nivel los ítems que fueron **contestados por el un mínimo del 50% de los alumnos** de ese grupo, también podemos definir las tareas que se refieren a cada tercil.

Una aclaración importante es que esta descripción **no conforma un grupo de alumnos** que pueden hacer determinadas tareas, ya que las tareas no tienen por qué identificar a todos los alumnos sino que algunos alumnos podrían haber realizado un solo ítem de los que se describen.



LAS PRUEBAS DE MATEMÁTICA

1. Enfoque de la asignatura

La propuesta de los documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires en el área de Matemática⁵ parte del reconocimiento del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, promueve que el alumno pueda debatir sobre sus ideas, pensar a partir de los errores propios y de sus compañeros y decidir sobre la pertinencia de la utilización de ciertas herramientas, en relación con la resolución de los problemas⁶.

En este marco, se promueve el aprendizaje de la matemática, a partir de "hacer matemática". Es por ello que propicia la resolución de problemas como eje central del trabajo matemático en el aula. Por lo tanto, no se concibe al alumno como receptor y reproductor de procedimientos algorítmicos producidos por otros, que supone únicos al ser los que le enseñaron, sino productor de sus propios saberes y herramientas para enfrentar diferentes problemas (Charlot Bernard, 1986⁷).

El vínculo con la matemática se plantea entonces desde la propia construcción: el alumno tiene que poder utilizar su bagaje de conocimientos, sin necesidad de que alguien le indique de qué tipo de problema se trata o con qué herramienta resolverlo.

Por lo tanto, este enfoque supone una determinada concepción de los problemas matemáticos, que es la que atraviesa la propuesta curricular de la jurisdicción. El problema involucra un complejo entramado de conceptos, no es "un problema de...", como si se tratara de una situación para ejercitar determinado contenido. Se trata de problemas contextualizados (extramatemáticos) y también internos de la matemática (intramatemáticos) que permitirán al alumno armar su base de estrategias y conocimientos puestos al servicio de la resolución.

Para que esto sea posible, se requiere de un largo proceso donde el aporte y la gestión del docente se vuelven fundamentales:

Debe haber, por lo tanto, momentos en que el estudiante se vea enfrentado a problemas que le exijan tomar decisiones con respecto a los conocimientos a utilizar para resolverlos, se encuentre con que esos conocimientos no son totalmente ajustados para resolver la situación planteada

y pueda entonces elaborar nuevas relaciones que serán la base para identificar

5 Para el Nivel Medio, específicamente, Programa de Matemática Primer Año (2002), Programa de Matemática Segundo Año (2002), Contenidos para el Nivel Medio Matemática (2009), Orientaciones para la Enseñanza (2010).

6 Al hablar de **problema** nos referimos a una situación que admite diversas maneras de resolución, lo que implica que el alumno debe tomar decisiones. Es decir, el alumno, al enfrentarse con un problema, debería poder plantear variadas estrategias para su resolución y no necesariamente una única forma de pensarlo.

7 B.Charlot. (1986) La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. conferencia dictada en Cannes.



nuevos conceptos.

En este proceso resulta central que el alumno vaya construyendo herramientas para poder saber si su producción es o no correcta, para poder justificar las decisiones que fue tomando y estar seguro de su trabajo, independientemente de las evaluaciones que el docente pueda hacer. Para que esto sea posible, será necesario a su vez que el docente pueda hacer intervenciones que ayuden al alumno a sostener su trabajo sin por ello reemplazarlo en su tarea de producción.

Las prácticas, entonces, no están constituidas sólo por el tipo de problemas que los alumnos resuelven. Se integran, además, por las intervenciones del docente y por las interacciones que se generen entre los problemas y los alumnos y los alumnos entre sí.⁸

Las situaciones problemáticas, no se definen entonces, por el contexto de trabajo sino por las estrategias que es necesario poner en juego para su resolución. El dominio progresivo de las mismas lleva al alumno a la posibilidad de modelizar.

A partir de ello se procura ofrecer a los alumnos las experiencias que promuevan la comprensión y la modelización como un aspecto fundamental de la actividad matemática, y permitan conceptualizar las características inherentes al proceso de modelizar.⁹

Por lo tanto, en un sentido amplio, la resolución de problemas, está estrechamente emparentada con la modelización matemática.

Las situaciones presentadas para resolver en esta evaluación, se plantearon teniendo en cuenta que para su resolución es necesario que los alumnos puedan recurrir a sus saberes y los tengan disponibles para poder decidir su utilización. Esto significa que no estamos pensando evaluar solo los contenidos que el alumno tiene disponible sino que esperamos evaluar la posibilidad del alumno en resolver problemas.

De esta manera, en esta prueba se busca evaluar cómo el alumno pone en juego algunas estrategias propias de la actividad matemática en la resolución de problemas que involucran diferentes ejes temáticos, como explicaremos más adelante.

2. Contenidos y estrategias

El modelo de evaluación propuesto comprende dos dimensiones en función de las cuales se han diseñado las pruebas: los contenidos y las estrategias.

4 Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio. La formación de los alumnos como estudiantes Documento 2, Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2005

5 Matemática. Orientaciones para la enseñanza. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009



2.1. Ejes de contenidos

Según la propuesta de los Contenidos para el Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires publicado en el año 2009, los contenidos disciplinares están organizados según los siguientes bloques: Números y Álgebra, Funciones y Álgebra, Geometría y Medida, Estadística y Probabilidades.

Por lo tanto, en la prueba se evalúan los siguientes ejes de contenido:

2.1.1. Números y Álgebra

Este bloque abarca el trabajo con los números naturales, enteros, racionales y reales, sus propiedades en la operatoria, la generación y manipulación de expresiones algebraicas para analizar regularidades y la proporcionalidad.

2.1.2. Funciones y Álgebra

Los contenidos principales de este bloque son las funciones, las ecuaciones y los sistemas de ecuaciones. Las funciones se abordan a partir de la modelización de situaciones, interpretación de gráficos, fórmulas, tablas y las características que las definen.

2.1.3. Geometría y Medida

Se propone una profundización en el estudio de las figuras, a través de actividades que impliquen la puesta en funcionamiento de propiedades para anticipar, conjeturar y argumentar sobre nuevas propiedades y conceptos. No se evaluarán construcciones de figuras.

2.1.4. Probabilidad y estadística

Se propone un análisis de los parámetros estadísticos sencillos y la lectura e interpretación de gráficos y análisis de probabilidades sencillas en procedimientos de comparación de juegos y probabilidades de ganar.

2.2 Estrategias

Por estrategias se entienden las destrezas o habilidades que el alumno despliega ante las diferentes situaciones matemáticas que debe resolver. Se han agrupado de la siguiente manera: la Aplicación, la Comunicación Matemática y la Validación.

Ésta es una entre otras formas posibles de agruparlas. La clasificación elegida pretende recorrer, de alguna manera, el vasto panorama de prácticas matemáticas deseables de ser desarrolladas.

Presentar en la prueba estas estrategias asociadas a las nociones específicas de cada eje temático tiene como objetivo resaltar la propuesta de los materiales curriculares, puesto que cada tema se vincula con más de una estrategia. De




esta manera, se hace posible comprender la amplitud de estrategias referidas a una noción y cuál es la diversidad de herramientas necesarias para dominarla. Por ejemplo, para dominar la noción de función es necesario poner en juego el manejo de diferentes registros de representación, ya sea el coloquial, el gráfico, el numérico, el algebraico, así como las ideas de modelización que pueden ir de la aplicación de un modelo hasta la misma producción de la fórmula que representa una situación particular.

A continuación se describe cada estrategia.

2.2.1. Aplicación

Es una estrategia que implica la utilización de una o varias acciones a partir de los datos presentados en el problema para su resolución. Un ítem de esta estrategia puede ser:

María arma una secuencia de triángulos usando fósforos como la siguiente:



Marcá la expresión que permite calcular el número total de fósforos que necesita para formar n triángulos.

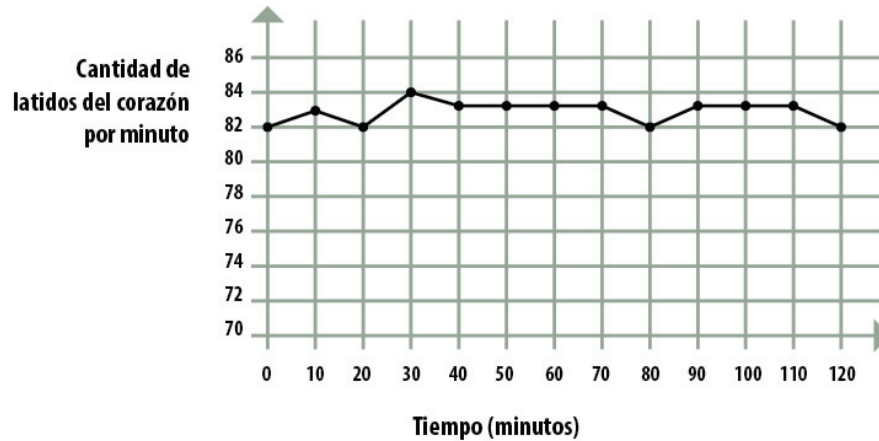
- ☐ $2n + 3$
- ☐ $3n$
- ☐ $5 + 3(n - 1)$
- ☐ $5n$

2.2.2. Comunicación matemática

Es una estrategia que refiere a la capacidad de leer, interpretar o representar información, implícita o explícita, proveniente de diferentes fuentes de datos. La información matemática puede ser presentada a partir de distintos registros de representación (simbólicos, gráficos, numéricos, tablas, entre otros) y es esperable que los alumnos logren no solamente manejarse adecuadamente dentro de un mismo registro sino que lleguen a una coordinación adecuada entre varios. Un ejemplo puede ser:



El gráfico muestra la cantidad de latidos del corazón de una persona por minuto, registrada cada 10 minutos durante 2 horas. Indicá si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas



	V	F
a. La menor cantidad de latidos por minuto fue 82.		
b. La mayor cantidad de latidos por minuto se registró entre los 0 y 20 minutos.		
c. Durante la mayor parte del tiempo la cantidad de latidos por minuto se mantiene constante.		
d. Hay más lapsos de 10 minutos de donde la cantidad de latidos por minuto aumenta que aquellos donde baja.		

2.2.3. Validación

Se refiere a la posibilidad de conjeturar, argumentar y analizar posibles procedimientos, pasos y soluciones de problemas. Esto implica la necesidad de producir argumentos que permitan explicitar las acciones realizadas y justificarlas. Es decir, no solo se pone en juego la explicitación de los procedimientos que permiten resolver el problema, sino también el motivo de su utilización y el porqué de dichos procedimientos. Dentro de esta estrategia se considera además el análisis de la razonabilidad del resultado obtenido y el estudio de la unicidad, pluralidad o incompatibilidad de soluciones.



Dado el sistema de ecuaciones
$$\begin{cases} 5x + 4y = 47 \\ 2x + 18 = 3y \end{cases}$$

Indicá, para cada afirmación, si es verdadera o falsa.

	V	F
a. El punto (11 ; -2) es solución de la primera ecuación del sistema.		
b. El punto (-3 ; 4) es solución de la segunda ecuación del sistema.		
c. El punto (3 ; 8) es la solución de las dos ecuaciones del sistema.		
d. El punto (7 ; 3) es solución de las dos ecuaciones del sistema.		

3. Acerca de la resolución de problemas y la modelización matemática

La resolución de problemas no es considerada aquí como una estrategia en sí misma sino más bien como el medio que permite articular todo el trabajo matemático. Como podemos leer en las Orientaciones para la planificación de la enseñanza.¹⁰

Una idea central, que será consolidada y enriquecida en la escuela secundaria, es que un aspecto esencial de la actividad matemática consiste en construir un modelo matemático de la realidad (matemática o extra matemática) que se quiere estudiar y trabajar con dicho modelo e interpretar los resultados obtenidos en este trabajo para contestar a las cuestiones planteadas inicialmente. Se trata de una idea general acerca de la disciplina, que se irá fortaleciendo a través del trabajo en toda la escuela secundaria con los alumnos; pero resulta fundamental otorgarle un lugar privilegiado a la hora de pensar la enseñanza de cada uno de los conceptos que se van a comunicar desde el inicio. La actividad de modelización matemática supone la toma de múltiples decisiones para enfrentar el problema que se está resolviendo: cuáles son las relaciones relevantes sobre las que se va a operar, cuáles son los símbolos que se van a utilizar para representarlas, cuáles son los elementos en los que apoyarse para aceptar la razonabilidad del modelo que se está usando, cuáles son las propiedades que justifican las operaciones que se realicen, cómo reinterpretar los resultados de esas operaciones en el problema.

En el trabajo de modelización puede ocurrir que los alumnos tengan que usar aquello que ya conocen, pero también puede suceder que deban producir nuevas herramientas.

En este último caso -aunque se trate de conceptos ya producidos en el ámbito de la matemática-, el alumno estará inventando, creando y aprendiendo.

¹⁰ Matemática. Orientaciones para la planificación de la enseñanza, Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2009



4. Limitaciones de esta evaluación

En esta prueba no se pudo utilizar ítems en los que los alumnos deban desarrollar y justificar sus respuestas (ítems abiertos)¹¹ esto no permite analizar las tareas que pone en juego el alumno en su resolución y que nos ayudaría a comprender sus supuestos, argumentaciones y conjeturas puestos en juego en la resolución.

Sin embargo hemos trabajado ítems que nos permiten tener esa mirada de los alumnos, dado que, al armar los distractores¹² elegidos en cada situación se está pensando en presentar los errores de pensamiento que ocurren con frecuencia en la tarea diaria.

5. Indicadores

Para poder evaluar cómo los alumnos ponen en juego las diferentes estrategias para los distintos ejes temáticos, es necesario realizar una serie de especificaciones a través de la definición de indicadores.

Cada uno de ellos describe una manera en la cual es posible observar los logros de aprendizaje de los alumnos.

Es a partir de cada indicador que se diseñan los ítems de la prueba. Para guiar esta tarea, se presentan a continuación indicadores para cada estrategia.

Es importante tener en cuenta que el listado de indicadores no es exhaustivo, es decir, son posibles maneras en que los alumnos pueden evidenciar sus aprendizajes.

¹¹ Esto se debe a los tiempos requeridos para el procesamiento y la devolución de los resultados obtenidos.

¹² En un problema de opción múltiple se denomina distractor a todas las respuestas no correctas puestas en el mismo.



ESTRATEGIA CONTENIDO	APLICACIÓN	COMUNICACIÓN	VALIDACIÓN
Números y álgebra	<ul style="list-style-type: none"> Calcular y/ decidir con manipulación previa de expresiones. Utilizar y/o construir un modelo matemático para explicar relaciones entre variables. Elaborar técnicas simples y/o complejas y procedimientos heurísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar información dada en distintos registros de representación. Relacionar información dada en un mismo registro de representación. Leer y/o inferir información de un registro de representación. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar argumentos y conjeturas tanto de corte particular como con cierto nivel de generalidad. Analizar unicidad, pluralidad, incompatibilidad o totalidad de las soluciones de una situación problemática. Analizar la razonabilidad de las soluciones de una situación problemática
Funciones y álgebra	<ul style="list-style-type: none"> Calcular y/ decidir con manipulación previa de expresiones. Utilizar y/o construir un modelo matemático para explicar relaciones entre variables. Elaborar técnicas simples y/o complejas y procedimientos heurísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar información dada en distintos registros de representación. Relacionar información dada en un mismo registro de representación. Leer y/o inferir información de un registro de representación. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar argumentos y conjeturas tanto de corte particular como con cierto nivel de generalidad. Analizar unicidad, pluralidad, incompatibilidad o totalidad de las soluciones de una situación problemática. Analizar la razonabilidad de las soluciones de una situación problemática
Geometría y medida	<ul style="list-style-type: none"> Calcular y/ decidir con manipulación previa de expresiones. Utilizar y/o construir un modelo matemático para explicar relaciones entre variables. Elaborar técnicas simples y/o complejas y procedimientos heurísticos. Utilizar propiedades geométricas para resolver problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar información dada en distintos registros de representación. Relacionar información dada en un mismo registro de representación. Leer y/o inferir información de un registro de representación. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar argumentos y conjeturas tanto de corte particular como con cierto nivel de generalidad. Analizar unicidad, pluralidad, incompatibilidad o totalidad de las soluciones de una situación problemática. Analizar la razonabilidad de las soluciones de una situación problemática
Probabilidad y Estadística	<ul style="list-style-type: none"> Calcular y/ decidir con manipulación previa de expresiones. Utilizar y/o construir un modelo matemático para explicar relaciones entre variables. Elaborar técnicas simples y/o complejas y procedimientos heurísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar información dada en distintos registros de representación. Relacionar información dada en un mismo registro de representación. Leer y/o inferir información de un registro de representación. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar argumentos y conjeturas tanto de corte particular como con cierto nivel de generalidad. Analizar unicidad, pluralidad, incompatibilidad o totalidad de las soluciones de una situación problemática. Analizar la razonabilidad de las soluciones de una situación problemática



6. Estructura de la prueba

En la evaluación, cada cuadernillo o forma, que es la unidad respondida por cada alumno, consta de 24 ítems. Esto implica una suma total de **72 ítems** distribuidos a lo largo de los 6 cuadernillos. Cada cuadernillo está compuesto por dos bloques con sus respectivos ítems. Cada bloque está formado por 12 ítems y es nombrado con una letra de la A a la F.

Cada bloque está a su vez dividido en dos subbloques, de modo tal cada ítem que se repita en dos formas tenga la misma ubicación dentro de cada una. Por ejemplo, el bloque A está dividido en A1 y A2 y el bloque B en B1 y B2. De modo que a forma 1 está armada con A1, B2, A2, B1 y la forma 2 como C1, B2, C2, B1. De este modo se puede notar que los ítems del bloque B que son los que aparecen en las dos formas están ubicados en el mismo lugar.

Las formas están armadas entonces a partir de un sistema de anclaje de bloques:

Forma 1: Bloques A1, B2, A2, B1

Forma 2: Bloques C1, B2, C2, B1

Forma 3: Bloques C1, D2, C2, D1

Forma 4: Bloques E1, D2, E2, D1

Forma 5: Bloques E1, F2, E2, F1

Forma 6: Bloques A1, F2, A2, F1

De esta manera, cada forma es representativa de la prueba entera. Es decir, si bien cada forma es una porción de la prueba, representa a la totalidad de la misma porque incluye los diferentes ejes temáticos, las tres estrategias y los tres niveles de dificultad.

Los 72 ítems que componen la prueba son **cerrados**. Dentro de los ítems hay varias posibilidades:

- ➡ Ítems en los que el alumno debe elegir la opción correcta entre 4 posibles respuestas ya provistas por el ítem (opción múltiple),
- ➡ Ítems en los que el alumno debe analizar si 4 afirmaciones son verdaderas o falsas, o
- ➡ Ítems en los que los alumnos deben realizar apareamientos.

La prueba no tiene ítems abiertos en función a los tiempos requeridos para el procesamiento y la devolución de los resultados obtenidos.



6.1. Tablas de distribución de ítems

Previa a la obtención de los resultados se pensó en distribuir las dificultades en tres niveles. Luego del análisis psicométrico resultó que se describía mejor a los alumnos separando en cuatro niveles de dificultad.

El siguiente cuadro muestra cómo se distribuyen los ítems de la prueba para evaluar el "cruce" de los diferentes ejes temáticos con las estrategias.

6.1.1. Distribución de ítems según ejes temáticos y estrategias

ESTRATEGIA EJES TEMATICOS	Cantidad de ítems por estrategia			TOTAL POR EJE TEMÁTICO
	APLICACIÓN	COMUNICACIÓN	VALIDACIÓN	
Números y álgebra	10	8	4	22
Funciones y álgebra	13	10	5	28
Geometría y medida	7	4	3	14
Probabilidad y Estadística	4	3	1	8
TOTAL POR ESTRATEGIA	34	25	13	72

6.1.2. El siguiente cuadro muestra la distribución de niveles de dificultad, según estrategia

NIVEL DE DIFICULTAD ESTRATEGIAS	Cantidad de ítems por estrategia			TOTAL POR EJE TEMÁTICO
	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	
APLICACIÓN	13	15	6	34
COMUNICACIÓN	11	10	4	25
VALIDACIÓN	1	5	7	13
TOTAL POR DIFICULTAD	25	30	17	72



6.1.3. El cuadro que se propone a continuación discrimina la distribución de cantidad de ítems por estrategia, eje de contenido y nivel de dificultad.

NIVEL	APLICACIÓN			COMUNICACIÓN			VALIDACIÓN			TOTALES
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Números y álgebra	4	4	2	2	4	2	-	2	2	22
	10			8			4			
Funciones y álgebra	5	6	2	6	3	1	1	2	2	28
	13			10			5			
Geometría y medida	3	3	1	1	2	1	-	1	2	14
	7			4			3			
Probabilidad y Estadística	1	2	1	2	1	-	-	-	1	8
	4			3			1			
TOTALES	34			25			13			72

7. ¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?

Luego del análisis de los resultados de las evaluaciones, para comunicar los resultados se decidió reunir a los alumnos en cuatro **grupos de desempeño** según las tareas que pudieron resolver en la prueba y la complejidad de las mismas en relación a las estrategias involucradas. Si bien, habíamos previsto **tres grupos de desempeño**, con el objetivo de describir con más detalle lo que pueden realizar los alumnos de cada grupo repartimos los ítems en 4 grupos de desempeño.

A continuación se describe cada grupo en términos de las nociones y estrategias involucradas en esas tareas y se ejemplifica con ítems que fueron incluidos en la evaluación.

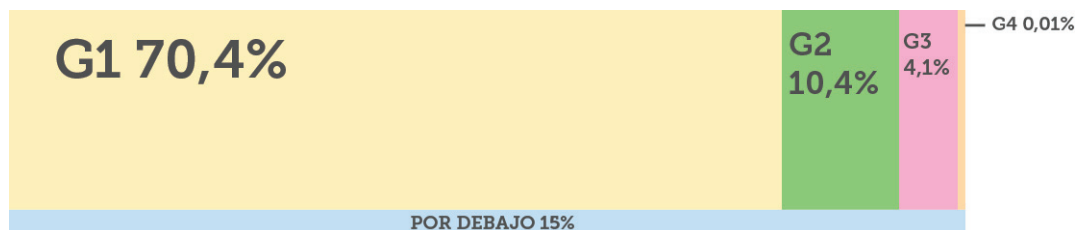
Los grupos son inclusivos, es decir, los alumnos ubicados en el Grupo 2 también pueden realizar las tareas descriptas en el Grupo 1 porque manejan esos contenidos. A su vez, para ser ubicado en un grupo, el alumno tiene que poder resolver **todo el conjunto de tareas correspondiente a ese grupo** -y no algunas aisladas-, ya que eso es lo que permite inferir que posee esos contenidos y estrategias. Por este motivo un 15% de los estudiantes evaluados no pueden incorporarse en el **Grupo 1** por lo que se incluyen en el grupo que se **encuentra por debajo del nivel**. El dato debe entenderse de la siguiente forma: como no resolvieron el conjunto de tareas que evidencia el dominio de los contenidos que caracterizan a un grupo, no pueden ser considerados dentro de ninguno



de estos. Por lo tanto no debe interpretarse que estos alumnos no resolvieron correctamente ningún ítem o que no han aprendido ninguno de los contenidos evaluados sino que no realizan la totalidad de ítems que conforman el grupo 1.

De la misma manera los alumnos que se encuentran en el **Grupo 2** tienen que poder realizar todos los ítems que componen el grupo 1 y el 2. No alcanza que hagan un porcentaje o una cantidad de los mismos sino que los resuelvan todos para poder asegurar el manejo de los contenidos y tareas que caracterizan al grupo.

En el siguiente esquema, se representa gráficamente la distribución de los alumnos en los grupos de desempeño. Su formato inclusivo refiere a lo explicado en el párrafo precedente:



GRUPO 1

70,4% DE LOS ALUMNOS

ELLOS PUEDEN

- leer gráficos y contestar con un dato puntual;
- analizar si un punto marcado en un gráfico es o no solución de un sistema de ecuaciones;
- resolver situaciones sencillas que involucren números en problemas de contexto;
- relacionar porcentajes sencillos con gráficos circulares;
- calcular promedios sencillos.



GRUPO 2

10,4% DE LOS ALUMNOS

ELLOS PUEDEN

- analizar la equivalencia entre textos y gráfico y hacer alguna inferencia;
- resolver problemas sencillos de modelización en el caso de variación constante o con el modelo presente.
- resolver un sistema de dos ecuaciones lineales;
- comparar áreas sencillas sin usar fórmulas (cuando la comparación se ve directamente)
- resolver problemas sencillos de cálculo de ángulos;
- pasar de un registro textual a una operación que lo represente.
- ubicar números sencillos en la recta numérica;
- encontrar fórmulas sencillas en contexto de fórmulas para contar;
- resolver problemas que involucren números naturales y fracciones.
- resolver problemas sencillos de proporcionalidad directa
- analizar los casos que determinan un experimento al azar;
- calcular una probabilidad sencilla;
- calcular un promedio sencillo en situaciones ponderadas.



GRUPO 3

4,1% DE LOS ALUMNOS

ELLOS PUEDEN

- hacer más de una inferencia en los gráficos dados;
- resolver problemas de modelización funcional con el modelo presente donde se piden determinados puntos dados;
- analizar el crecimiento y decrecimiento de distintos tipos de funciones y la relación con puntos especiales como raíces y ordenada al origen;
- comparar áreas de figuras circulares o de trapecios;
- analizar la proporcionalidad en figuras semejantes;
- encontrar fórmulas que no estén dadas explícitamente en el contexto de fórmulas para contar;
- analizar equivalencias de expresión algebraica;
- comprender lo que significa una ecuación;
- analizar si una tabla es o no directamente proporcional;
- comparar más de dos probabilidades si están dadas directamente;
- leer los datos en registros gráficos y analizar las expresiones que determinan la media aritmética.



GRUPO 4

0,1% DE LOS ALUMNOS

ELLOS PUEDEN

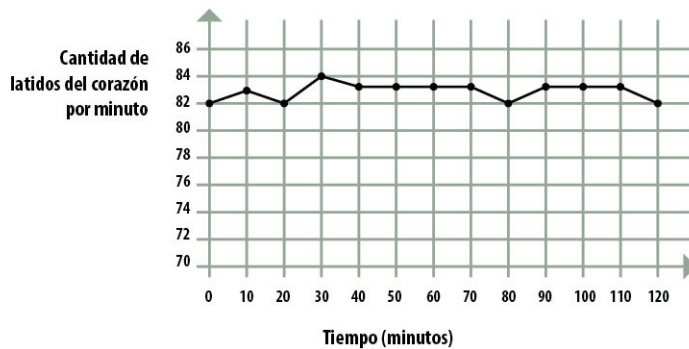
- hacer más de una inferencia en los gráficos dados;
- resolver situaciones de modelización cuadrática, analizando las distintas partes de la misma;
- comparar dos modelos lineales;
- encontrar parámetros de una función polinómica si conocen algunos puntos que pertenecen a la misma;
- reconocer la gráfica que corresponde a una fórmula en una función cuadrática;
- resolver problemas que involucran modelos exponenciales;
- reconocer relaciones entre los lados de las figuras cuando no están dados directamente;
- comparar áreas y perímetros saliendo de lo visual;
- analizar si un punto es o no solución de un sistema de ecuaciones;
- ubicar números irracionales en la recta numérica;
- resolver problemas de conteo;
- comparar constantes de proporcionalidad;
- resolver situaciones en las que hay que comparar probabilidades de ganar.



2.8 Ejemplos de ítems según el grupo de desempeño

Los ítems que se detallan a continuación son ejemplos de los ítems que se evaluaron en la prueba y que responden a cada grupo de desempeño.

El gráfico muestra la cantidad de latidos del corazón de una persona por minuto, registrada cada 10 minutos durante 2 horas. Indicá si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas



	V	F
a. La menor cantidad de latidos por minuto fue 82.		
b. La mayor cantidad de latidos por minuto se registró entre los 0 y 20 minutos.		
c. Durante la mayor parte del tiempo la cantidad de latidos por minuto se mantiene constante.		
d. Hay más lapsos de 10 minutos donde la cantidad de latidos por minuto aumenta que aquellos donde baja.		

Estrategia:
Comunicación Matemática

Bloque de contenidos:
Funciones y álgebra

Respuesta correcta:
VFFF

Respuesta parcialmente correcta: contestar correctamente las dos primeras afirmaciones.

Este problema, corresponde a un ítem en el que los alumnos deben contestar si cuatro afirmaciones son verdaderas o falsas. Por este motivo, en la corrección se tomó en cuenta dos formas distintas de contestar. Se consideró correcta a los alumnos que contestaron todo correctamente (VFFF) y se consideró parcialmente correcto a los alumnos que contestaron correctamente solo las primeras dos afirmaciones

Al elaborar el ítem, se tuvieron en cuenta los propósitos establecidos por el Ministerio de Educación en relación con la enseñanza de la matemática.

Proponer situaciones que ofrezcan la oportunidad de coordinar diferentes formas de representación, favoreciendo que los alumnos puedan usar unas como medio de producción y de control del trabajo sobre otras¹³.

Al analizar los resultados obtenidos podemos decir que el ítem parcialmente correcto pertenece al Grupo 1, en este caso, los alumnos pueden solo realizar un análisis de lo que ven en el gráfico sin realizar ninguna inferencia. El problema bien resuelto en forma completa pertenece al grupo 3. Los alumnos pueden allí realizar una inferencia respecto al gráfico.

¹³ Contenidos para el Nivel Medio, Matemática, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009)



Dado el sistema de ecuaciones
$$\begin{cases} 5x + 4y = 47 \\ 2x + 18 = 3y \end{cases}$$

Indicá, para cada afirmación, si es verdadera o falsa.

	V	F
a. El punto (11 ; -2) es solución de la primera ecuación del sistema.		
b. El punto (-3 ; 4) es solución de la segunda ecuación del sistema.		
c. El punto (3 ; 8) es la solución de las dos ecuaciones del sistema.		
d. El punto (7 ; 3) es solución de las dos ecuaciones del sistema.		

Estrategia:
Validación

Bloque de contenidos:
Funciones y álgebra

Respuesta correcta:
VVVF

Respuesta parcialmente correcta: contestar correctamente la tercera afirmación

Con este ítem pretendimos evaluar la habilidad que tienen los alumnos de *explorar relaciones; conjeturar acerca de la validez o no de propiedades; producir pruebas a partir de los conocimientos que se posean y determinar el dominio de validez de las mismas*¹⁴.

Este problema, corresponde también a un ítem en el que los alumnos deben contestar si cuatro afirmaciones son verdaderas o falsas. Se consideró correcta a los alumnos que contestaron todo correctamente (VVVF) y se consideró parcialmente correcto a los alumnos que contestaron correctamente solo la afirmación c (**V*).

Al analizar los resultados obtenidos podemos decir que el ítem resuelto en forma parcialmente correcto pertenece al Grupo 2, en este caso, los alumnos pueden solo resolver un sistema de ecuaciones lineales sencillo, sin hacer inferencias acerca de lo que significa esa resolución. El problema bien resuelto en forma completa pertenece al grupo 4. Los alumnos pueden entender qué significa resolver un sistema de ecuaciones lineales y cuándo un par ordenado es o no solución de una ecuación lineal con dos variables.

¹⁴ Contenidos para el Nivel Medio, Matemática, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009)



Considerá las funciones $h(x) = x^2 - 4$, $f(x) = 2^x - 4$; $g(x) = -\log_3(9 - x)$

Indica si estas afirmaciones son verdaderas o falsas.

	V	F
a. La raíz o cero de $g(x)$ es el cuádruple que la raíz de $f(x)$.		
b. El conjunto de raíces o ceros de $f(x)$ es igual al conjunto de raíces de $h(x)$.		
c. La ordenada al origen de $h(x)$ es igual la ordenada al origen de $f(x)$.		
d. La ordenada al origen de $g(x)$ es la mitad que la ordenada al origen de $h(x)$.		

Estrategia:
Aplicación

Bloque de contenidos:
Funciones y álgebra

Respuesta correcta:
VFFV

Respuesta parcialmente correcta: contesta correctamente las dos primeras o las dos últimas afirmaciones.

Este problema permite analizar cómo interpretan los alumnos los distintos parámetros de una función. Fue considerado parcialmente correcto los que contestaron correctamente solo la primeras dos opciones (es decir que solo tienen un manejo de las raíces de la función) o los que contestaron correctamente las afirmaciones **c.** y **d.** que dan cuenta del manejo de la ordenada al origen.

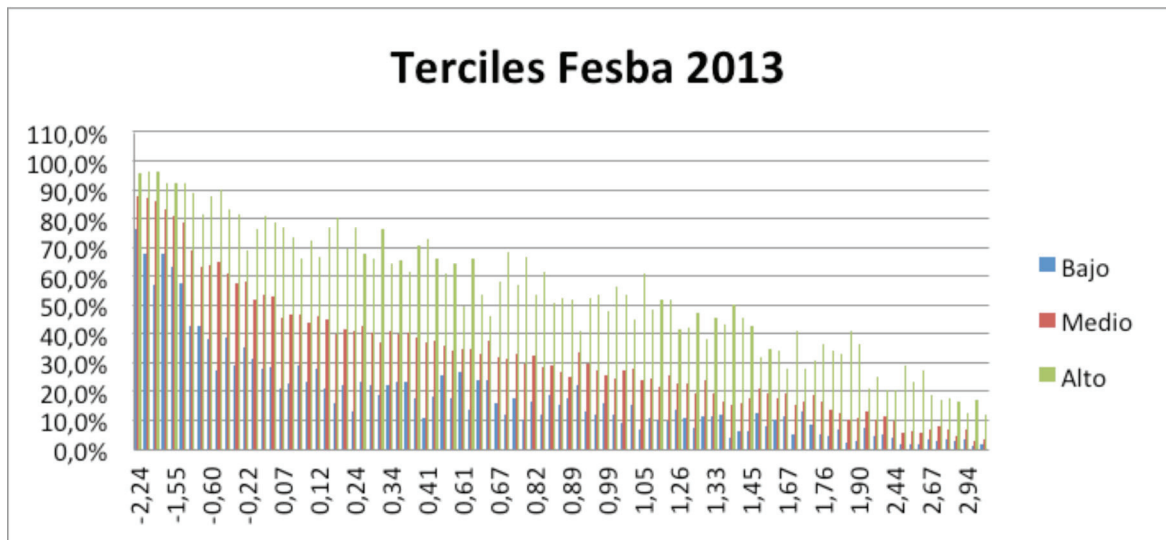
En este caso, el ítem resuelto en forma parcialmente correcto pertenece al grupo 3 y el bien resuelto en forma completa al 4.

2.9 Otra forma de leer los resultados: los terciles

El análisis anterior se basa en ubicar los ítems por su grado de dificultad y luego la cantidad de alumnos que pueden resolver cada grupo de ítems que conforman cada grupo.. Por lo tanto, los alumnos que corresponden al grupo 1 son los que pueden resolver todos los ítems que pertenecen a ese grupo. Los del grupo 2 pueden resolver todos los ítems del grupo 1 y todos los del grupo 2, etc.

Otra manera de analizar los datos es ordenar a los alumnos con un número que indica su habilidad (según los problemas que pudieron resolver en su prueba) y armar 3 grupos con igual cantidad de alumnos en cada uno. Cada grupo es un tercio de la población. Luego se analiza qué porcentaje de esos alumnos contesta cada ítem.

A partir de esa distribución se obtiene el porcentaje de los alumnos de cada tercil que lo contesta. Luego se distribuyen los ítems según su fueron contestados por un mínimo del 50% de los alumnos de ese tercil.



Cada barra del gráfico representa uno de los ítem y el porcentaje de alumnos de cada tercil que lo resuelve. La numeración es en el eje horizontal se debe a la dificultad de dicho ítem que se indica con números entre -3 y 3.

Cabe destacar que esto no constituye un agrupamiento que describa a los alumnos dado que no es que son los mismos alumnos que realizan todas las tareas sino que son tareas que realizan un 50% de los alumnos de cada tercil.

Finalmente se analizan las tareas que corresponden a esos ítemes. De esta manera pudimos determinar las tareas que pueden realizar el 50% de los alumnos de cada tercil y armamos el siguiente cuadro:



		Tareas que pueden realizar los alumnos de ese tercil
Grupo Bajo (primer tercil)	Números y álgebra	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar si una expresión algebraica es múltiplo de algún número para cualquier valor de la variable solo si el número aparece en todos los términos de la misma. Resolver situaciones que involucran el cálculo de fracción de un entero
	Funciones y álgebra	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leer un gráfico cartesiano o circular y contestar lo que ven sin realizar ninguna inferencia. Analizar la solución grafica de un sistema de ecuaciones.
	Geometría	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparar áreas sencillas con la figura hecha en casos de rectángulos o triángulos.
	Estadística y Probabilidad	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar los casos que pertenecen al espacio muestral en una situación sencilla de probabilidad.
Grupo Medio (segundo tercil)	Números y álgebra	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar situaciones problemáticas que se resuelven con el uso de operaciones con números naturales. Reconocer los cálculos que resuelven una determinada situación.
	Funciones y álgebra	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inferir datos a partir de un gráfico cartesiano. Analizar gráficamente el crecimiento o decrecimiento de una función. Reconocer gráficos cuadráticos a partir de sus fórmulas.
	Geometría	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparar áreas de círculos y semicírculos dados gráficamente.
	Estadística y Probabilidad	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Calcular promedios sencillos o datos teniendo en cuenta el promedio.
Grupo Alto (tercer tercil)	Números y álgebra	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicar números racionales en la recta numérica. tercer porcentajes sencillos y combinarlos. Resolver problemas de proporcionalidad directa o inversa. Analizar la constante de proporcionalidad. Buscar algunas regularidades sencillas a partir de una secuencia. Resolver problemas que involucran fracción de fracción. Resolver problemas sencillos de combinatoria. Resolver problemas sencillos en los que hay que plantear una ecuación lineal o cuadrática.
	Funciones y álgebra	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Armar un modelo exponencial a partir de algunos datos. Analizar soluciones de un sistema de ecuaciones lineales pero no de una ecuación particular dentro del mismo. Usar un modelo matemático explícito para calcular imágenes. Analizar encuentros a partir de una modelización lineal.
	Geometría	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Calcular ángulos a partir del uso de propiedades sencillas. Calcular y comparar áreas sencillas. Analizar los catetos y la hipotenusa con el uso del teorema de Pitágoras. Analizar figuras de análisis que permiten visualizar una situación.
	Estadística y Probabilidad	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Calcular promedios sencillos y analizar las cuentas que lo calculan. Leer e inferir a partir de gráficos circulares o de barras.

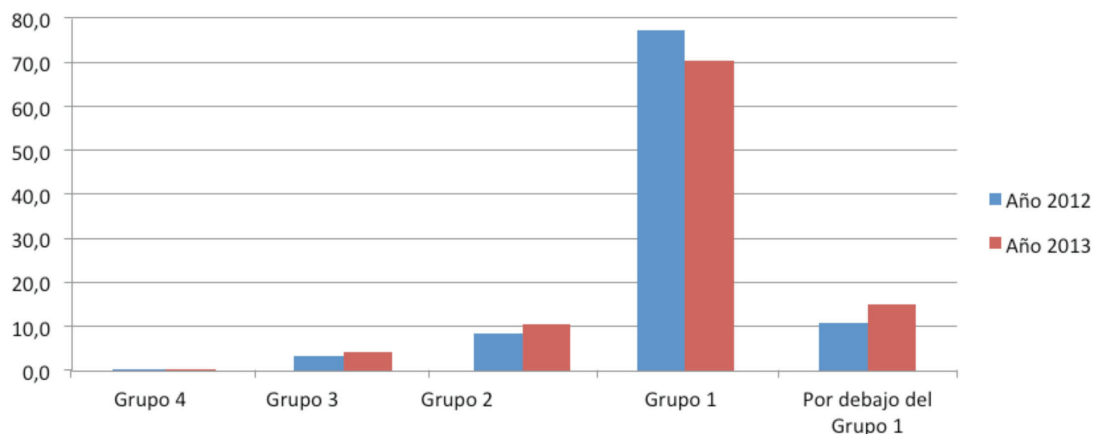


2.10 Comparaciones con el año 2012

FESBA es una evaluación que se toma anualmente y se comparan los resultados con lo ocurrido en las distintas camadas de alumnos. Con la información se confeccionó la siguiente tabla y el gráfico correspondiente.

	2012	2013
Por debajo de la medición	10,9%	15,0%
Grupo 1	77,3%	70,4%
Grupo 2	8,4%	10,4%
Grupo 3	3,3%	4,1%
Grupo 4	0,1%	0,1%

Comparación de resultados 2013 - 2012



Esto da cuenta de que si bien los resultados no fueron exactamente iguales, los porcentajes se aproximan bastante.



2.11 ¿Qué observaciones se desprenden de estos resultados?

El proceso de modelización matemática¹⁵ propiciado desde la propuesta de los diseños curriculares de la jurisdicción, comienza por la lectura e interpretación de gráficos, para llegar luego a un trabajo coordinado entre diferentes registros de representación (coloquial, numérico, etc.) e incorporar paulatinamente el dominio de lo algorítmico al servicio de los instrumentos de modelización. En este marco, el trabajo algorítmico no constituye un fin en sí mismo sino parte de dicho proceso.

Por otro lado, en este proceso también se suma la capacidad para producir conjeturas y pruebas con la entrada en el juego argumentativo. A su vez, se incorporan los aspectos geométricos en relación con otros ejes, como el numérico o el algebraico. Está considerado a la vez como parte de dicho proceso, el uso y/o la aplicación de un modelo tanto como su producción.

La resolución de problemas es un eje fundamental en este proceso. A partir de ella, el alumno entra en el juego matemático a partir de la construcción de sus propios procesos de aprendizaje.

Un análisis de los resultados obtenidos, centrado en observar la progresión en el nivel de dificultad que presentaron para los alumnos las tareas de la prueba, muestra que la misma guarda un alto grado de coherencia con dicho proceso de modelización: los ítems que resultaron más sencillos se corresponden con las tareas características del inicio del trabajo con la modelización mientras que los más complejos fueron aquellos que muestran que el alumno ya es capaz de aplicar y producir modelos.

Pocos alumnos llegan a un manejo consolidado de la modelización matemática: un porcentaje alto de estudiantes aún se ubica en la primera etapa del proceso descrito, lo cual no es lo deseable al finalizar la escolaridad.

En otras palabras, según los contenidos y el enfoque que los documentos curriculares prescriben –y sobre ellos se construyó esta prueba– es esperable que los alumnos se encuentren con más herramientas para poder producir un modelo propio, que puedan resolver situaciones matemáticas sin necesidad de que el docente les aclare qué conceptos involucra.

Al analizar los resultados, se pueden conjeturar algunas hipótesis que explican la situación:

- los contenidos y la forma de “hacer matemática” – ambos fuertemente imbricados– que se enuncian en los programas, no son cotidianos en las actividades a las que se enfrentan los alumnos.

¹⁵ “La actividad de modelización matemática supone la toma de múltiples decisiones para enfrentar el problema que se está resolviendo: cuáles son las relaciones relevantes sobre las que se va a operar, cuáles son los símbolos que se van a utilizar para representarlas, cuáles son los elementos en los que apoyarse para aceptar la razonabilidad del modelo que se está usando, cuáles son las propiedades que justifican las operaciones que se realicen, cómo reinterpretar los resultados de las operaciones en el problema.” Programa de Matemática Segundo Año (2004). Dirección de Currícula. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



- Los alumnos no están habituados a manejar problemas en los que tienen que tomar decisiones sobre el modelo o los procedimientos adecuados para resolver en forma autónoma.

- Muchos de los conceptos se enseñan una vez y es necesario buscar situaciones en las que el mismo se retome a partir de situaciones diferentes.

Se puede concluir entonces que para que los alumnos intenten sus propios caminos de resolución, se apropien de los contenidos y fundamentalmente para que construyan y sean parte activa en sus aprendizajes, necesitan trabajar cotidianamente en sus clases de Matemática a partir de la resolución de problemas, del análisis del error, de la toma de decisiones y del debate de las distintas estrategias. Además es necesario poner énfasis en la clase en la argumentación y la validación de los aprendizajes. El alumno debe dejar de ser observador y pasar a ser partícipe y autónomo.

A partir de estos resultados podemos concluir que es necesario revisar las prácticas sobre la enseñanza y aprendizaje que se propone en los Diseños curriculares de la jurisdicción para que los alumnos puedan cambiar su concepción respecto del "hacer matemática" actividad que puede propiciarse para todos los alumnos y no para uso pocos elegidos. . Es necesario que en el aula se plantee el debate, se discutan estrategias, se analicen los errores y se acepten distintas maneras de resolución.

11. Sugerencias didácticas

En los Contenidos para el Nivel Medio, Matemática, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009) podemos leer los propósitos para la enseñanza de la matemática en la escuela Media:

- ➡ *A través de la enseñanza de Matemática en la escuela mediase procurará: Proponer situaciones que promuevan en los alumnos la cooperación con sus pares, la aceptación del error, la descentración del propio punto de vista, la capacidad de escuchar al otro, la responsabilidad personal y grupal.*
- ➡ *Ofrecer a los alumnos las experiencias necesarias que les permitan comprender la modelización como un aspecto fundamental de la actividad matemática, y conceptualizarlas características inherentes al proceso de modelizar.*
- ➡ *Proponer situaciones que ofrezcan la oportunidad de coordinar diferentes formas de representación, favoreciendo que los alumnos puedan usar unas como medio de producción y de control del trabajo sobre otras.*
- ➡ *Ayudar a los alumnos a distinguir continuidades y rupturas que suponen*



el pasaje de prácticas aritméticas a prácticas algebraicas, reconociendo los límites de los conocimientos aritméticos para abordar ciertos problemas, pero siendo capaces de utilizarlos como punto de apoyo.

- ➡ *Proponer situaciones de enseñanza que permitan tratar con lo general, brindando la oportunidad de explorar relaciones; conjeturar acerca de la validez o no de propiedades; producir pruebas a partir de los conocimientos que se posean y determinar el dominio de validez de las mismas.*
- ➡ *Generar condiciones que permitan a los alumnos entraren prácticas de argumentación basadas en conocimientos matemáticos, acercándose a la demostración deductiva.*

Dado que se aprende matemática a partir de “hacer matemática” es necesario propiciar una forma de trabajo en el aula que permita a los alumnos el despliegue de una serie de estrategias inherentes al quehacer matemático que atraviesan los diferentes contenidos de la propuesta curricular. En fundamental entonces que el clima del aula permita considerar a un alumno como productor de sus propios saberes y estrategias y no como receptor y reproductor de procedimientos algorítmicos producidos por otros, que supone únicos al ser los que le enseñaron. Para que esto sea posible, el ámbito de la clase debe propiciar la creación de un ambiente de discusión, ensayo, debate, resolución, fundamentación y comunicación de las ideas.

Analizando los resultados de la evaluación nos proponemos, en este apartado, considerar un tema y reflexionar sobre la forma en que podría mejorarse esa noción a partir del trabajo en el aula..

En esta oportunidad, hemos seleccionado dos contenidos, de los muchos otros posibles contemplados en los programas oficiales de la jurisdicción.

La decisión no implica que sean considerados más relevantes que otros en su tratamiento en el aula ni que sean los únicos que serán evaluados. Se han elegido porque son temáticas que permiten mostrar el tipo de trabajo que se espera que los alumnos puedan desplegar al involucrarse en una actividad de producción matemática.



11.1. Sistemas de ecuaciones lineales

Al analizar los resultados de este ítem.

Dado el sistema de ecuaciones $\begin{cases} 5x + 4y = 47 \\ 2x + 18 = 3y \end{cases}$

Indicá, para cada afirmación, si es verdadera o falsa.

	V	F
a. El punto (11 ; -2) es solución de la primera ecuación del sistema.		
b. El punto (-3 ; 4) es solución de la segunda ecuación del sistema.		
c. El punto (3 ; 8) es la solución de las dos ecuaciones del sistema.		
d. El punto (7 ; 3) es solución de las dos ecuaciones del sistema.		

Vislumbramos que una de las problemáticas de los alumnos fue el reconocimiento de lo que significa una solución de una ecuación lineal con dos variables dado que el punto c. resultó mucho más sencillo que los otros tres.

Una de las principales implicancias de este contenido tiene que ver con la necesidad de encontrar soluciones comunes a dos o más ecuaciones lineales con varias variables. Sin embargo, es necesario poner en evidencia anteriormente, qué significa la solución de una ecuación lineal. Es fundamental analizar en el aula que una ecuación lineal es una fórmula que relaciona dos variables, que tiene infinitas soluciones y que todas ellas pueden representarse gráficamente en una recta. Es decir que no se puede separar la noción de función lineal, su fórmula y que los puntos que se ubican en la recta son todos pares que son solución de la ecuación. Además es fundamental que el alumno pueda pasar de una idea a la otra, según lo que se necesite en la actividad.

En el problema propuesto en la evaluación se pasa de la solución del sistema a las soluciones de cada ecuación por separado. Muchas veces al ver el sistema de ecuaciones los alumnos solo atinan a resolverlo y no tienen disponible el abanico de contenidos que se esconden detrás de esa resolución:

- Cada ecuación tiene infinitas o varias soluciones (dependiendo del contexto)
- Cada ecuación tiene soluciones que al representarse en un sistema de coordenadas se encuentran alineadas.
- La solución del sistema es la que es común a ambas ecuaciones
- En la representación gráfica, la solución, es donde se cruzan las rectas que representan cada ecuación.

Veamos una secuencia que podría reforzar todas estas cuestiones que deben involucrarse en la resolución de un sistema de ecuaciones.



ACTIVIDAD 1

Fernando va al kiosco y compra caramelos a \$2 cada uno y chocolates a \$7 cada uno. Paga \$170. ¿Cuántos caramelos y cuántos chocolates pueden haber comprado?

Si bien este es un problema en el que se necesitan conocer dos variables (la cantidad de caramelos y la cantidad de chocolates), es posible que los alumnos comiencen a resolver sin plantear ninguna ecuación, simplemente por tanteo y aproximaciones. Son muy interesantes esas resoluciones y es necesario que las pongan a debate en una puesta en común.

Si los alumnos plantean una ecuación, ella puede ser:

$$2x + 7y = 170$$

donde x es la cantidad de caramelos e y la cantidad de chocolates que compra Fernando.

Es probable que, en un comienzo, los alumnos digan que no pueden resolver la situación porque les faltan datos. Sin embargo, esto no es así. Este problema tiene varias soluciones posibles.

Si pensamos en que la ecuación representa una función lineal, podríamos decir que tiene infinitas soluciones. Pero el problema tiene un contexto determinado (cantidades) por lo tanto las variables deben ser ambos números naturales o cero.

En este caso particular podemos analizar que como 170 es par y $2x$ es par para cualquier valor natural de x , el término $7y$ debe ser par y, para que esto suceda y debe ser un número par. Estamos comenzando a acotar el tanteo de las soluciones.

Las posibles soluciones son:

Posibles valores de y	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
Posibles valores de x	85	78	71	64	57	50	43	36	29	22	15	8	1

Podemos entonces ver que este problema tiene 13 soluciones diferentes, todas correctas.



ACTIVIDAD 2

Ana fue a otro kiosco y compró caramelos a \$3 cada uno y chocolates a \$9 cada uno. Paga \$225. ¿Cuántos caramelos y cuántos chocolates puede haber comprado?

Este problema es similar al anterior, y por lo tanto sirve en esta secuencia para afianzar y analizar las estrategias usadas en el primero. Podemos entonces realizar una tabla similar.

ACTIVIDAD 3

¿Puede ser que Ana y Fernando hayan comprado la misma cantidad de caramelos y chocolates?

Esta actividad permite comenzar a analizar qué significa resolver un sistema de ecuaciones lineales. Sin embargo, para la resolución solo necesitan mirar si hay soluciones comunes en las dos tablas.

Solo mirando las dos tablas podemos ver que es posible que hayan comprado lo mismo. Esto ocurre si compran 15 caramelos y 20 chocolates.

Lo que hicimos en este caso fue resolver el sistema de ecuaciones pero pensándolo en el contexto y siempre analizando que lo que se busca es una solución común a dos ecuaciones que cada una tiene muchas soluciones.

Cabe destacar que si bien cada ecuación tiene infinitas soluciones, en el contexto eso se reduce a solo unas de ellas y es por eso que se facilita la búsqueda de soluciones comunes a mano.

Para que aparezca la necesidad de buscar otras estrategias de resolución es imprescindible cambiar de contextos y de tipo de numeración.

Como dice la Dra. Patricia Sadosky en su tesis, en este tipo de problemas los alumnos despliegan fundamentalmente cuatro tareas **producir soluciones, pronunciarse por la cantidad de soluciones, argumentar sobre el dominio de variación de las variables, encontrar fórmulas que permitan "producir" las soluciones.**

ACTIVIDAD 4

Pedro fue a la librería y compró 5 lapiceras y 4 cuadernos. Gastó \$63. En la misma librería Fernando compró 10 lapiceras iguales a las de Pedro y 8 cuadernos del mismo tipo que los de Pedro. Gastó \$126. ¿Cuánto cuesta cada cuaderno y cada lapicera?



En este caso podríamos representar al problema con un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, sin embargo una de las ecuaciones es el doble de la otra y, por lo tanto, el sistema tiene infinitas soluciones. Es decir, no podemos analizar, con estos datos, cuánto cuesta cada cuaderno y cada lapicera, o para ser más exacto no puede darse un valor a las variables ya que hay muchos valores posibles. Esto también es parte de lo que es necesario proponer en el aula. Podría analizarse cuántas respuestas tienen sentido y si son o no infinitas, teniendo en cuenta el dinero que solo permite 1 o 2 cifras decimales.

ACTIVIDAD 5

Ana fue a la librería y compró 7 gomas de borrar y 8 carpetas. Gastó \$198. En la misma librería Luisa compró 21 gomas de borrar iguales a las de Ana y 24 carpetas del mismo tipo que las de Ana. Gastó \$400. ¿Cuánto cuesta cada cuaderno y cada carpeta?

Nuevamente en este caso podríamos representar al problema con un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, sin embargo este sistema no tiene solución. Es decir, tendríamos que analizar que los precios que pagó Ana y Luisa no pueden ser los mismos. Es posible que Ana haya comprado una oferta o que cuando fue Luisa los precios hayan aumentado.

Es muy importante que en el aula las situaciones que deban resolver los alumnos no siempre estén pensadas con una sola solución, ni que los números estén elegidos de modo que den siempre números naturales chicos. Esto permite que los alumnos se cuestionen, tengan que analizar si las soluciones son razonables respecto al problema planteado y puedan incorporar así el sentido de los conceptos aprendidos.

11.2. La modelización funcional

Tal como se menciona en los propósitos de la enseñanza uno de los objetivos principales de la actividad matemática se refiere a la anticipación de resultados a partir de la modelización de situaciones.

Un análisis de los resultados obtenidos, centrado en observar la progresión en el nivel de dificultad que presentaron para los alumnos las tareas de la prueba, muestra que la misma guarda un alto grado de coherencia con el proceso de modelización: los ítems que resultaron más sencillos se corresponden con las tareas características del inicio del trabajo con la modelización mientras que los más complejos fueron aquellos que muestran que el alumno ya es capaz de aplicar y producir modelos.

Pocos alumnos llegan a un manejo consolidado de la modelización matemática: un porcentaje alto de estudiantes aún se ubica en la primera etapa del proceso descripto, lo cual no es lo deseable al finalizar la escolaridad.



Los resultados obtenidos en las evaluaciones indican que los alumnos tienen estos conceptos separados y el lugar donde todos ellos convergerían, que es la modelización no está muy incorporado, por lo menos en forma autónoma.

Se pueden plantear algunas hipótesis que explican la situación:

- los contenidos y la forma de “hacer matemática” – ambos fuertemente imbricados- que se enuncian en los programas, no son cotidianos en las actividades a las que se enfrentan los alumnos;
- los alumnos no están habituados a manejar problemas en los que tienen que tomar decisiones sobre el modelo o los procedimientos adecuados para resolver en forma autónoma;
- muchos de los conceptos se enseñan una vez y es necesario buscar situaciones en las que el mismo se retome a partir de situaciones diferentes.

Se sugiere proponer en el aula actividades en las que sea el alumno el que decida qué modelo necesita usar, cuales son las características del modelo elegido y qué anticipaciones puede proponer a partir de él. Analicemos la siguiente actividad:

Mateo quiere alquilar un auto para sus vacaciones, consulta por Internet y encuentra dos opciones que le interesan. Indicá, para cada afirmación, si es verdadera o falsa.

BARATITO'S	OPORTUNIDE'S
Suma fija de \$ 300 más \$ 1,5 por kilómetro recorrido. ¡Te esperamos en BARATITO'S y disfruta de tus vacaciones!	¡No te cobramos suma fija! ¡Aprovechá esta oportunidad! Te esperamos en OPORTUNIDE'S Pagas sólo \$ 3 por kilómetro recorrido.

a. Mateo tiene pensado recorrer 200 km, entonces le da lo mismo contratar cualquiera de las dos empresas.

b. Le conviene siempre OPORTUNIDADE'S porque no cobra el costo fijo.

c. Mateo piensa viajar en avión y solo utilizar el auto para manejarse en la ciudad. Viajará en auto 150 km. Entonces le conviene BARATITO'S

d. Si Mateo piensa utilizar el auto de alquiler por 250 km entonces le conviene OPORTUNIDE'S.



Este tipo de actividades evidencian varios aspectos. Por un lado la decisión autónoma por parte del alumno de la modelización que necesita para la resolución. Por otro lado, se comparan dos modelos que, si bien son lineales, no son del todo iguales para los alumnos. El costo del alquiler de la empresa BARATITO´S puede representarse con una función lineal con ordenada al origen 150, en cambio la otra empresa usa un modelo proporcional para el cobro. Uno de los aspectos más importantes de trabajar en la modelización lineal es justamente este. Ambos modelos tienen una variación constante; en ambos al aumentar una de las variables, aumenta la otra. Sin embargo, no es siempre cierto que al doble de una de las variables le corresponda el doble de la otra. No hay siempre proporcionalidad.

12. Conclusiones

A partir de las actividades analizadas anteriormente podemos concluir que no alcanza con leerla tabla de contenidos previstos en el diseño curricular, sino que la forma de vincularlos, las secuencias didácticas que uno usa y los sentidos que se aborden son los que le dan significado a los distintos temas. Para aprender el sentido de un concepto, no solo es necesario saber dónde ese concepto es útil sino también analizar los límites de su utilización. Finalmente cabe destacar que para que los alumnos aprendan a resolver problemas es necesario que trabajen con ellos y que construyan, con el acompañamiento de secuencias didácticas elegidas por los docentes, sus propios conocimientos.



LAS PRUEBAS DE LENGUA Y LITERATURA

1. Enfoque de la asignatura

En los Documentos Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires¹⁶ se define a las prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza de los distintos niveles. El propósito general es la formación de alumnos y alumnas competentes en el ejercicio de las cuatro macrohabilidades: lectura, escritura, escucha y habla, a través de su inmersión en situaciones en las que se interactúe en diversidad de discursos y situaciones comunicativas reales. En esta prueba (por ser de carácter censal y cerrada), sólo fueron evaluados contenidos de lectura y -de manera subsidiaria a esta práctica- contenidos de reflexión sobre el lenguaje y las herramientas de la lengua, correspondientes a los programas jurisdiccionales previstos por el Ministerio de Educación del GCBA para la enseñanza secundaria, de los cuales se espera que el alumno pueda dar cuenta a la finalización de la misma. Los contenidos vinculados con la oralidad y las prácticas de escritura no pueden evaluarse en una prueba de estas características, pero se supone que de su relación con las prácticas lectoras a lo largo de todos estos años también se derivarán sus resultados.

Por otra parte, es importante señalar que, en Lengua y Literatura, los contenidos seleccionados suponen una integración progresiva de los programados para los cinco o seis años de estudio, según los estudiantes hayan cursado su escolaridad en una escuela media o en una técnica, respectivamente.

2. Contenidos y estrategias

2.1 Ejes de los contenidos

Los aprendizajes que prescriben los Documentos Curriculares de la Ciudad se centran en **tres grandes ámbitos**: el **estudio**, la **literatura** y la **participación ciudadana**, decisión didáctica tomada a partir del análisis de las finalidades que las prácticas del lenguaje tienen en la vida social. Cada ámbito define una relación determinada entre los individuos y los textos.

En el **ámbito de estudio**, las prácticas sociales del lenguaje demandan atención y reflexión sobre el contenido de los textos y sus modos -precisos- de expresión. Con respecto a los textos destinados al aprendizaje, han sido considerados en la evaluación textos académicos y periodísticos, dado que estos últimos, sociales por su proveniencia y su circulación, son habitualmente

16 Para el Nivel Medio, específicamente, Programa de Lengua Primer Año (2002), Programa de Lengua Segundo Año (2002), Contenidos para el Nivel Medio Lengua y Literatura (2009), Orientaciones para la Enseñanza (2010).



utilizados como textos de estudio en el ámbito escolar, por lo que los artículos periodísticos aquí incluidos (artículos de divulgación, infografías, entrevistas a académicos o notas de periodismo cultural) ameritan ser considerados también en esta dirección. Así, las actividades propuestas apuntaron a que los estudiantes pudieran localizar información relevante o secundaria, de recurrencia variable; reconocer temas y subtemas, así como propósitos globales de los textos; extraer inferencias a partir de variados indicios, de la organización de la información y de la utilización de diversos procedimientos cohesivos; establecer el significado de un término teniendo en cuenta su contexto en los casos en que no resultara evidente; definir la pertinencia de un texto a partir de un propósito determinado; establecer relaciones entre textos por medio de comparaciones de diferentes tipos y aplicar o transferir información de un texto en y a otros contextos. También se solicitaba la distinción entre las diferentes voces presentes en los materiales y la comprensión del señalamiento que de ellas realizan los signos de puntuación más complejos; así como la identificación del propósito discursivo de diversos procedimientos utilizados, por ejemplo, los explicativos o argumentativos, junto con la diferenciación entre información y opinión, y el reconocimiento de la perspectiva asumida por el autor.

En el caso de la **lectura de textos literarios**, el diseño enfatiza la interpretación y apreciación de la obra literaria como un hecho estético, lo cual implica el conocimiento de aspectos vinculados con las características genéricas, el contexto de producción, los movimientos o corrientes estéticas en que sus autores se inscriban y sus estilos particulares, del mismo modo que herramientas provenientes de la teoría literaria que permitan una aproximación crítica a los textos. Si bien se sugieren algunos recorridos, la amplitud del corpus literario propiciada por el diseño curricular no permite prever los autores o corrientes estéticas efectivamente abordados en cada institución, por lo que, en este sentido, la evaluación ha recurrido a géneros y procedimientos literarios frecuentemente abordados en las prácticas lectoras. Así, se ha incluido textos pertenecientes a diversos géneros literarios, a partir de los cuales se ha interrogado por las diferentes formas de representar y pensar la realidad que ellos suponen; las relaciones que se establecen o se sugieren entre los acontecimientos narrados o las imágenes evocadas, las inferencias que se producen a partir de las conductas de los personajes, en el caso de los textos narrativos; el posicionamiento del narrador o del yo lírico respecto de los acontecimientos; la inclusión de diversas voces y consecuentes perspectivas; la significación o significaciones que adquieren las palabras o los recursos literarios empleados en el interior de cada uno de los textos; etc.

Por último, en el **ámbito de la participación ciudadana**, las prácticas llevan a los estudiantes a reflexionar sobre la dimensión ideológica y legal de la palabra, el poder de las leyes y demás regulaciones sociales; además, abren vías hacia la participación mediada por el diálogo. En este sentido, la prueba se propone evaluar los criterios de selección y de valoración empleados por los estudiantes en



su aproximación a la prensa escrita, como lectores ciudadanos. Con esta finalidad, presenta ítems que requieren la distinción entre los hechos y las opiniones, comentarios o valoraciones, y la identificación de las diversas estrategias discursivas empleadas para lograr la persuasión de los lectores. Si bien en este caso los textos periodísticos utilizados en la evaluación son predominantemente informativos y pueden adquirir por ello el carácter de textos de estudio, no debe perderse de vista que, como lo señalan los documentos jurisdiccionales¹⁷, la escuela media pretende la formación de lectores críticos de los medios de comunicación, que puedan discriminar con claridad el relato de los hechos de las opiniones y valoraciones acerca de esos hechos.

En el marco de estas prácticas de lectura, escritura y oralidad, otros conocimientos propios de la disciplina (por ejemplo, los referidos a la gramática textual, la gramática oracional, la ortografía, el léxico) se entienden como herramientas del lenguaje sobre las que se hace necesario reflexionar para ponerlas en uso en la comprensión y producción de los diferentes textos.

Por otra parte, la selección de los materiales de lectura tuvo también como propósito elegir fuentes que permitieran un trabajo con diferentes textos relacionados temáticamente. Por lo tanto, en la prueba se evaluó también de qué manera los alumnos implementaban distintas estrategias para resolver consignas que implicasen poner en diálogo varios textos a partir de aspectos o problemáticas comunes.

2.2 Estrategias

La evaluación de las prácticas de lectura de estos textos se realizó a través de la resolución de consignas que implicasen la puesta en juego de diferentes estrategias generales: localizar y obtener información, interpretar los textos, reflexionar sobre ellos y evaluarlos. Cada estrategia presentó, además, distintos niveles de complejidad en cada consigna de trabajo.

2.2.1 Localizar y obtener información

Cotidianamente los lectores se ven en la necesidad de contar con información que es necesario localizar en contextos que proveen información de distinta índole, ordenada en portadores textuales diseñados para tal fin (guías, catálogos, índices) o dispersa muchas veces en diversidad de fuentes que pueden volver complejo el objetivo. Con ese fin, los lectores deben recorrer el texto para buscar, ubicar e identificar datos relevantes.

Localizar y obtener información son dos matices de un mismo proceso lector.

17 Diseño curricular. Contenidos para el Nivel Medio. Lengua y Literatura (2009), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
Amantea, Alejandra (coordinadora) (2010). Lengua y Literatura: orientaciones para la planificación de la enseñanza, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



La localización implica encontrar un dato, una definición o un ejemplo en un texto, en tanto que su obtención significa recuperarla para cumplir un determinado objetivo, por ejemplo, para responder una pregunta. El lector localiza un dato cuando está explícito en el texto, es decir, no debe reponerlo o inferirlo dado que los significados son manifiestos y aparecen en él. De todas maneras, es necesario reconocer la importancia de los datos o de los conceptos en relación con la información requerida. La estrategia implica, por lo tanto, comprender lo que le indica la pregunta o la consigna como así también la información brindada por el texto. Ello le permitirá elegir los datos relevantes y pertinentes según lo solicitado.

El nivel de dificultad de la localización depende de factores tales como la importancia del dato, su literalidad respecto del enunciado de la consigna y su ubicación, por ejemplo: puede ser relevante y encontrarse con cierta redundancia en lugares centrales del texto, puede ser un dato secundario o un detalle mínimo oculto dentro de un párrafo, puede estar ubicado en una sola parte del texto, distribuido a lo largo del mismo o incluso en el paratexto.

2.2.2 Interpretación

Para el logro de este proceso, es conveniente que los lectores amplíen sus primeras impresiones de un texto para alcanzar una comprensión más específica o acabada. Es posible realizarlo mediante la comprensión lógica, dado que los lectores necesitan procesar la estructura informativa del texto, por lo que deben también reconocer la cohesión textual, aunque no sean capaces de explicar en qué consiste la misma.

Interpretar, entonces, supone construir significados mediante diversas clases de relaciones entre la información proporcionada por el texto y los conocimientos que el sujeto aporta en función de su experiencia lectora. En este proceso, los sujetos producen significados a partir de las ideas y datos explícitos en el texto y de su experiencia previa, para realizar inferencias que suponen variados niveles de dificultad: aclarar presupuestos, reponer información faltante, deducir una causa o una consecuencia, hacer conjeturas o elaborar hipótesis. Al interpretar, los lectores se vuelven coautores en la construcción del sentido del texto.

La producción de inferencias simples o directas depende básicamente de los datos presentes en la información textual. Acciones tales como la comparación de dos épocas descriptas en el texto o la formulación de una secuencia, aunque sólo demanden vincular dos o más datos presentes en la información, representan un proceso de interpretación, ya que esa vinculación no está explícita y debe ser construida por el lector. Las inferencias indirectas demandan un creciente aporte del intérprete, dado que para lograr la construcción de sentido del texto, se debe reponer información complementaria, elaborar suposiciones, deducciones o hipótesis. El lector debe negociar información textual con sus saberes previos, estableciendo, por ejemplo, conexiones de semejanza, causalidad o consecuencia que, además de ser implícitas, pueden estar abiertas a interpretaciones basadas



en sus propias perspectivas de análisis.

2.2.3 Reflexión y evaluación

En este proceso, el alumno no opera directamente sobre la información que porta el texto. Más bien se distancia de ella en un primer momento para analizarlo y, luego, para evaluarlo. Es necesaria la conexión entre la información contenida en el texto y otros saberes previos o provenientes de otras fuentes, cotejar los enunciados del texto con su propio capital cultural. Evaluar es también articular y asumir posturas propias; no es posible lograrlo sin una idea de lo que el texto dice explícita e implícitamente.

Entre las tareas propias del lector que reflexiona se hallan la presentación de argumentos o pruebas exteriores al texto, la valoración de determinados elementos informativos o probatorios, o la aplicación de normas o criterios estéticos o morales. El conocimiento exterior al que se vincula la información textual puede proceder del conocimiento personal del estudiante, de otros textos que se facilitan en la prueba, o de ideas incluidas en la propia pregunta.

Por otra parte, los lectores pueden analizar un texto y reflexionar sobre su estructura, su lenguaje o en general sobre los mecanismos utilizados por el autor para transmitir significados. Para ello hacen uso de conocimientos disciplinares, de los que se han apropiado con anterioridad. Este proceso implica entonces transferir o utilizar los conocimientos disciplinares sobre categorías discursivas (por ejemplo, conceptos de género, subgénero, enunciación, trama, entre otros) o herramientas de la lengua (identificación y uso de procedimientos de cohesión, análisis del léxico, función de las diferentes clases de palabras, reconocimiento e interpretación de secuencias, etc.).

La variedad de estos conocimientos permite distintas entradas al texto que enriquecen su interpretación. Un lector experto puede distanciarse de la textualidad para abordarlo de manera crítica. El foco de la atención pasa de la comprensión de significados a la ponderación crítica de las partes del texto o de su totalidad. Supone una reflexión sobre los elementos discursivos o lingüísticos, y se pone de manifiesto cuando el lector puede formular un juicio evaluativo, cotejando las ideas o los recursos textuales con una referencia externa, ya sean fuentes de información, o un criterio interno fruto de sus propias experiencias, saberes previos o valores. Ello le permitirá tomar postura sobre la pertinencia o la calidad de un texto y será capaz de justificar su propio punto de vista.

En conclusión, reflexionar sobre un texto y evaluarlo requiere analizarlo, asumir una postura crítica y formular un juicio evaluativo, basado en su pertinencia o su calidad. La característica cerrada de esta prueba supone una reflexión más orientada a elaborar juicios sobre la pertinencia de los textos para lograr determinados propósitos, el reconocimiento de procedimientos discursivos y los efectos de sentido provocados por ellos, por lo que alcanzan un lugar central en



esta práctica los conocimientos disciplinares adquiridos.

En el diseño curricular se contempla la reflexión sobre el lenguaje y el aprendizaje de las herramientas de la lengua a partir de las prácticas de lectura y escritura; por las características de esta prueba, las evaluamos en el marco de las prácticas de lectura. Así, en varios ítems se solicita que los estudiantes apelen a conceptos de la teoría de la enunciación para responder sobre polifonía textual, distancia enunciativa y estrategias discursivas que la manifiesten.

En lo concerniente al conocimiento de las herramientas de la lengua, en la evaluación se requiere que los estudiantes recurran a la gramática textual cuando reflexionan sobre el uso de diversas estrategias cohesivas (por ejemplo, el uso de determinados conectores), a sus saberes sobre los signos de puntuación más complejos, y debieron mostrar su competencia léxica en los ítems que solicitaban reponer el significado que la palabra adquiriría en su contexto y distinguirla de sus diversas connotaciones, del mismo modo que el reconocimiento de los efectos de sentido que provocaban los recursos literarios vinculados con dicha competencia.

Por último, cabe señalar que en todas las pruebas se tienen en cuenta ítems que solicitan a los alumnos poner de manifiesto sus habilidades para establecer relaciones intertextuales, dado que la propuesta jurisdiccional considera imprescindible que los estudiantes logren integrar informaciones de diversas fuentes, pueda relacionarlas con sus conocimientos previos y reutilizarlas al realizar nuevos aprendizajes.

3. Indicadores

Para poder evaluar cómo los alumnos ponen en juego las diferentes estrategias para los distintos ejes temáticos, es necesario realizar una serie de especificaciones a través de la definición de indicadores.

Cada uno de ellos describe una manera en la cual es posible observar los logros de aprendizaje de los alumnos.

Es a partir de cada indicador que se diseñan los ítems de la prueba. Para guiar esta tarea, se presentan a continuación indicadores para cada estrategia, en una organización que supone un nivel creciente de complejidad hacia el interior de cada estrategia.

Es importante tener en cuenta que el listado de indicadores no es exhaustivo, es decir, son posibles maneras en que los alumnos pueden evidenciar sus aprendizajes, y que algunos macro-indicadores admiten una moderación en niveles, de acuerdo a ciertas modalidades previamente establecidas.



➡ OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

- . Obtener información importante y/o destacada y/o señalada por la consigna, contenida en un solo fragmento.
- . Obtener información accesorio muy relacionada entre sí y contenida en varios fragmentos del texto.
- . Obtener información secundaria y sin destacar contenida en un solo fragmento.
- . Obtener información relevante, contenida en distintos fragmentos, a lo largo de todo el texto.

➡ INTERPRETACIÓN

- . Interpretar un elemento particular del texto a partir de variadas sugerencias aportadas por el mismo.
- . En textos literarios, a partir de varios indicios provistos por el texto, reponer características, razones y motivaciones de los personajes.
- . Reconocer relaciones causa - consecuencia implícitas.
- . Realizar una interpretación a partir de varios indicios brindados por el texto.
- . Establecer relaciones entre informaciones presentes en distintos fragmentos a partir de diferentes indicios provistos por el texto.
- . Inferir el significado de una palabra o frase a partir de variados indicios aportados por el contexto.
- . Reconocer/reponer la coherencia y la cohesión de los textos.
- . Establecer relaciones cronológicas entre elementos del texto.
- . Diferenciar tema principal de subtemas.
- . Realizar una interpretación a partir de pocos indicios brindados por el texto.
- . Relacionar título y contenido de los textos.
- . Inferir el significado de una palabra o frase cuando este no resulta evidente.
- . Establecer relaciones entre textos diversos (o entre texto y paratexto) a partir de un determinado propósito o aspectos comunes.
- . Distinguir diversos subtemas en textos académicos y sociales.

➡ REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN

- . Identificar el propósito global en un texto.
- . Identificar la posición del enunciador respecto de un determinado tema, diferenciándola de la información que suministra y de las opiniones sobre temas próximos y distintos.
- . Identificar relaciones lógicas entre proposiciones u oraciones, y/o la función de conectores lógicos.
- . Identificar procedimientos argumentativos en textos sociales y académicos.
- . Identificar recursos discursivos en un texto dado.
- . Identificar el propósito de recursos discursivos en un texto dado.
- . Identificar el propósito de distintos elementos del paratexto.



4. Estructura de la prueba

La prueba se divide en 5 modelos o cuadernillos identificados con números del 1 al 5, cada uno compuesto por tres bloques con sus respectivos ítems. Cada bloque está nombrado con una letra de la A a la E y los bloques F1 y F2.

Los modelos están armados a partir de un sistema de anclaje de bloques:

Modelo 1: ítems bloque A, bloque B y F1.

Modelo 2: ítems bloque B, bloque C y F2.

Modelo 3: ítems bloque C, bloque D y F1.

Modelo 4: ítems bloque D, bloque E y F2.

Modelo 5: ítems bloque E, bloque A y F1.

Si bien cada uno de estos es una porción de la prueba, representa a la totalidad de la misma porque incluye los diferentes ejes temáticos, las tres estrategias y los tres niveles de dificultad.

Resumiendo lo dicho, entonces, cada prueba constó de dos bloques, integrados por textos literarios, textos de estudio y textos sociales acompañados de una cantidad semejante de ítems de respuesta cerrada (de opción múltiple, adecuado/inadecuado o de emparejamiento) que requerían que los estudiantes desplegaran, con diversos grados de dificultad, estrategias vinculadas con el proceso lector: localización y obtención de la información, interpretación y reflexión y evaluación sobre los textos. Es necesario señalar que el predominio de ítems que evaluaban los procesos de interpretación y de reflexión y evaluación sobre los textos se debió a que la Escuela Media es, en comparación con el Nivel Primario, la etapa en la que se profundiza el trabajo con los procesos anteriormente mencionados.



5. Tablas de distribución de ítems

5.1. Distribución de ítems según ejes temáticos y estrategias

EJES TEMATICOS	Cantidad de ítems por estrategia			TOTAL POR EJE TEMÁTICO
	Localización y obtención de información	Interpretación	Reflexión y evaluación de los textos	
Texto literario	1	12	3	16
Texto de estudio o académico	12	10	8	30
Texto social (participación ciudadana)	-	7	5	12
Intertextuales (combinan tipos de texto distinto)	-	6	-	6
TOTAL POR ESTRATEGIA	13	35	16	64

5.2 Distribución de niveles de dificultad, según estrategia

ESTRATEGIAS	Cantidad de ítems por estrategia				TOTAL POR EJE TEMÁTICO
	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	
Obtención de información	3	7	3	-	13
Interpretación	2	19	11	3	35
Reflexión y evaluación de los textos	1	8	6	1	24
TOTAL POR DIFICULTAD	6	34	20	4	64



5.3 El cuadro que se propone a continuación discrimina la distribución de cantidad de ítems por estrategia, eje de contenido y nivel de dificultad.

	Localización y obtención de información				Interpretación				Reflexión y evaluación de los textos				TOTAL
NIVEL	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
TEXTO LITERARIO	-	1	-	-	2	5	3	2	-	1	2	-	
	1				12				3				16
TEXTO DE ESTUDIO O ACADÉMICO	3	6	3	-	-	7	2	1	1	4	2	1	
	12				10				8				30
TEXTO SOCIAL (PARTICIPACIÓN CIUDADANA)	-	-	-	-	-	4	3	-	-	3	2	-	
	-				7				5				12
INTERTEXTUALES	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	
	-				6				-				6
TOTALES	13				35				16				64

6. ¿Qué resultados obtuvieron los alumnos?

6.1 Los grupos de desempeño

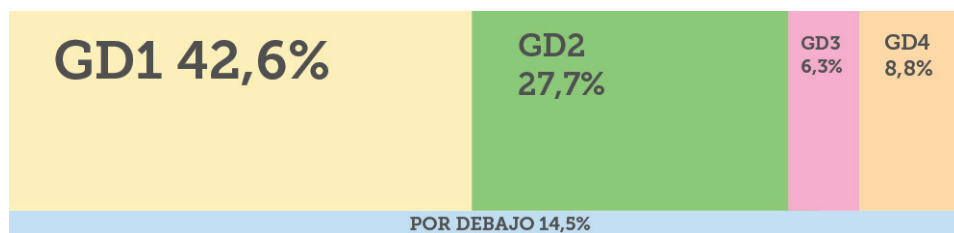
Posteriormente al análisis de los resultados de las evaluaciones, hemos decidido reunir a los estudiantes en cuatro grupos de desempeño, organizados en función del tipo de tareas que pudieron resolver en la prueba y la complejidad de las mismas en relación con el proceso lector y los tipos de discursos involucrados. La idea de utilizar 4 grupos en lugar de 3 se debe a poder analizar mejor las tareas que pueden hacer los alumnos que se encuentra en cada grupo.

Como los grupos de desempeño son inclusivos, el grupo 2 supone que sus integrantes han podido resolver también las tareas mencionadas en el grupo 1, así como el grupo 3 supone que sus integrantes han podido resolver las de los grupos 1 y 2, y el grupo 4 supone que sus integrantes han podido resolver las tareas correspondientes a los demás grupos. Por otra parte, es necesario señalar que para poder ser ubicado en un grupo, cada alumno debe haber resuelto correctamente todas las tareas correspondientes a ese grupo, dado que eso es lo que permite inferir el aprendizaje de todos los contenidos.



Cabe aclarar que los alumnos que no completan todos los ítems que determinan un grupo de desempeño no se encuentran en él, por ese motivo, con las decisiones pedagógicas tomadas, hay un **14,5%** de los alumnos que no pueden incluirse en ningún grupo, ya que no resolvieron todos los ítems que corresponden al grupo 1, aunque puedan haber contestado algunos ítems aislados de ese u otros grupos

En el siguiente esquema, se representa gráficamente la distribución de los alumnos en los grupos de desempeño. Su formato inclusivo refiere a lo explicado en el párrafo precedente.



En este grupo, en el que se encuentra el **42,6%** de los alumnos, se observa que los estudiantes sólo pueden localizar y obtener información de relevancia diversa, principalmente en textos académicos, cuando esta se encuentra ubicada en zonas iniciales, o bien en un solo fragmento o en varios próximos cuando esta información está muy relacionada entre sí. Además, es importante señalar que dicha localización se realiza a partir de ítems que solicitan información formulada de manera literal o próxima a la literalidad, lo cual condiciona que su identificación requiera un esfuerzo cognitivo menor.

En el plano interpretativo, logran realizar inferencias sencillas, sugeridas por el modo -explícito- en que se presenta la información en el texto, o bien cuando se pregunta por la función de actores centrales o cuestiones muy evidentes.

Logran niveles elementales de reflexión cuando distinguen **criterios de organización de datos muy frecuentes**.



Ejemplo de ítems del primer grupo (los textos utilizados se encuentran en un apéndice del informe)

¿Por qué el hombre alado elige la noche para estar en la ciudad?

- a. Porque la luz del sol lo enseguece.
- b. Porque la luz del sol le quema la piel.
- c. Porque la luz del sol le parece fugaz.
- d. Porque la luz del sol daña sus alas

**ÍTEM DE OPCIÓN
MÚLTIPLE**

ESTRATEGIA EVALUADA
Interpretación

INDICADOR
Reconocer relaciones
de causa - consecuencia
explícitas.

Respuesta correcta:
d.

Este ítem permite analizar la capacidad de los alumnos de reconocer relaciones causa-consecuencia establecidas explícitamente en los textos. En este caso, el reconocimiento resulta sencillo, dado que en el texto se utiliza una forma no convencional pero frecuente para señalar relaciones causales, por medio de la preposición "con" ("con la luz del sol se derriten mis alas"). Los alumnos que resolvieron adecuadamente el ejercicio pudieron dejar de lado ideas cercanas, pero que no reconocen la peculiaridad de este hombre (tiene alas), como la que señala el distractor **b.**; ideas preconcebidas pero que no aparecen mencionadas en el texto, como la que señala el distractor **a.**; e intentos infructuosos de apelar a términos literalmente mencionados en el texto, pero que no se encuentran de ningún modo relacionados con la luz del sol en él.



GRUPO 2

27,7% DE LOS ALUMNOS

Con respecto a la **localización y obtención de la información**, estos alumnos pueden encontrar **información relevante distribuida a lo largo de todo el texto**, o relevante y **secundaria contenida en un solo fragmento**, pero **más reformulada o más próxima a otras** informaciones con las cuales compite.

En lo referente a las **competencias interpretativas**, diferencian **temas y subtemas**, y muestran una **mayor conciencia de la organización de los textos** (coherencia y cohesión). Asimismo, pueden reconocer **relaciones causales cuando estas no se encuentran explicitadas**. Como lectores de literatura, logran distinguir **diversas características o motivaciones de los personajes**.

Con respecto al vocabulario, **infieren el significado de términos o frases, atendiendo a su contexto de aparición**, y comprenden **sentido figurado cuando se trata de expresiones usuales o centrales** para la interpretación del texto.

Por último, en lo concerniente a la **reflexión sobre los textos y su evaluación**, estos estudiantes manifiestan un **conocimiento básico de nociones propias de la disciplina**, que les permite reconocer recursos discursivos frecuentes y en algunos casos, identificar su función, logrando una **aproximación analítica elemental** a diversos tipos de textos. También, **diferencian opinión del enunciador de información**, distinguiéndola de otras opiniones sobre temas próximos.

Ejemplo de ítems del segundo grupo (los textos utilizados se encuentran en un apéndice del informe)

Las calles de la ciudad son caracterizadas, en la canción, por medio de un aspecto particular.
¿Cuál es ese aspecto?

- a. El color.
- b. El silencio.
- c. El clima.
- d. El movimiento.

**ÍTEM DE OPCIÓN
MÚLTIPLE**

ESTRATEGIA EVALUADA
Obtención de información

INDICADOR
**Obtener información
secundaria y sin destacar,
contenida en un solo
fragmento.**

Respuesta correcta:
a.



Si bien la información solicitada se encuentra expresada literalmente en el texto ("las calles azules"), este resulta un dato secundario tanto por su relevancia para la canción como por la función circunstancial de la estructura sintáctica en la que se encuentra ("te desnudaré/por las calles azules"), por lo cual la búsqueda requirió un mayor grado de atención por parte de los estudiantes. Los alumnos que resolvieron correctamente el ejercicio pudieron dejar de lado sugerencias acerca del ámbito que se manifiestan en la canción con diverso grado de recurrencia (es preciso decir que el distractor más elegido entre los alumnos que no respondieron correctamente el ítem fue el que mencionaba la niebla, de aparición literal y frecuente en el texto), y buscar la calificación que puntualmente se adjudica a las calles.



GRUPO 3

6,3% DE LOS ALUMNOS

El grupo 3, en el que se encuentra el **6,3%** de estudiantes, incluye a los alumnos de un rendimiento destacable en el manejo de competencias y estrategias lectoras, que revela, en todos los casos, una **mayor atención y sutileza**.

En lo concerniente a la **localización y obtención de información**, logran un avance respecto de los otros grupos vinculado con el **grado de detalle** de lo que se pregunta y con su habilidad para **apartarse con eficacia de una lectura literal errónea y fragmentaria** a la que podrían inducirlos los distractores.

En lo referente al proceso de **interpretación**, manifiestan una mayor sutileza interpretativa cuando establecen inferencias adecuadas a partir de **pocos indicios brindados por los textos**, o cuando **se pone en juego más de una variable**. Son capaces de realizar una comprensión más profunda, dado que pueden recorrer el texto para **establecer relaciones** entre fragmentos. Asimismo, logran **precisar el significado más pertinente** entre distintas opciones léxicas o frases **cuando este no resulta evidente** y establecer **relaciones entre textos distintos o entre texto y paratexto**.

Con respecto a la **reflexión y evaluación de los textos**, estos estudiantes reconocen **una mayor variedad de recursos discursivos** y son capaces de **valorar su propósito y función** en el interior de los textos **cuando resulta más complejo**, ya sea por el recurso mismo o por la extensión de los enunciados que lo incluyen. En la misma línea, se puede considerar el reconocimiento de la **función de elementos paratextuales de lectura menos frecuente**.



Ejemplo de ítem del tercer grupo (los textos utilizados se encuentran en un apéndice del informe)

¿Qué significa la palabra "marca" en la siguiente frase del artículo?
"Soda Stereo les puso su marca a los ochenta en la Argentina".

- a. Sello.
- b. Precio.
- c. Nombre.
- d. Moda.

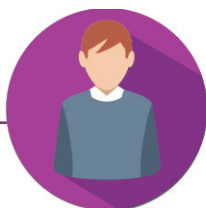
ÍTEM DE OPCIÓN MÚLTIPLE

ESTRATEGIA EVALUADA
Interpretación del texto.

INDICADOR
Inferir el significado de una palabra o frase cuando este no resulta evidente.

Respuesta correcta:
a.

Los alumnos que respondieron correctamente este ítem muestran una mayor sutileza al reconocer el significado de un término según el contexto. Así, identifican el carácter identitario que adquiere en el texto la palabra "marca" y desestiman los distractores porque reconocen su pertenencia a otros ámbitos ("precio", "moda") o su aplicación inadecuada en el contexto, aun cuando en otros podría funcionar como un sinónimo. Es interesante destacar que estos estudiantes pudieron dejar de lado una idea que se construye en el texto de un modo más amplio, y que vincula al grupo musical con la generación de tendencias ("moda" fue uno de los distractores más elegidos), para focalizar en la selección concreta y atender, adecuadamente, a la construcción local del significado.



GRUPO 4

8,8% DE LOS ALUMNOS

En este grupo, compuesto por el **8,8%** de los estudiantes evaluados, encontramos una diferencia relevante con respecto al grupo anterior que estriba en la capacidad que manifiestan estos alumnos para desempeñarse eficazmente en la **interpretación** de ítems que proponen una **multiplicidad de variables a tener en cuenta**. Así, se encuentran aquí los estudiantes que han podido resolver **en forma completa** ejercicios que proponían establecer correspondencias o recorrer la totalidad del texto en busca de subtemas claramente diferenciados. Del mismo modo, pudieron resolver actividades en cada una de cuyas opciones debían



contemplar **combinaciones de conceptos**. Por otra parte, en lo concerniente a la reflexión sobre los textos, también mostraron una mayor agudeza en el reconocimiento y análisis de procedimientos discursivos utilizados.

Ejemplo de ítems del cuarto grupo (los textos utilizados se encuentran en un apéndice del informe)

Indicá si los siguientes enunciados son adecuados (A) o inadecuados (I), según lo consignado en el texto de Rosso.

	A	I
a. El rock nacional se renovó después de la finalización de la última dictadura militar.		
b. El cambio estético en el rock no tuvo relación con la aparición de la TV a colores		
c. <i>Soda Stereo</i> compuso muchos temas que muestran un alto compromiso político.		
d. <i>Soda Stereo</i> se burló de los símbolos de la cultura del "gimnasio" y lo "light".		

ÍTEM DE ADECUADO - INADECUADO
ESTRATEGIA EVALUADA
Interpretación.

INDICADOR
Distinguir diversos subtemas en textos académicos y sociales.

NIVEL DE DIFICULTAD
La respuesta parcialmente correcta quedó en el grupo 3, y la totalmente correcta en el grupo 4

RESPUESTAS CORRECTA

a. Adecuado.
b. Inadecuado.
c. Inadecuado.
d. Adecuado.

RESPUESTA PARCIALMENTE CORRECTA

a. Adecuado.
c. Inadecuado. d. Adecuado.

Los estudiantes que respondieron de manera completa este ítem manifestaron un buen desempeño en la búsqueda e interpretación de varios subtemas en el interior del texto. Es destacable su correcto desempeño en la lectura de un texto que, si bien tiene un tema central, recorre diferentes facetas y caracterizaciones del fenómeno del que se ocupa. Es por ello que puede decirse que logran prestar atención a los detalles y trabajar sin dificultades con la multiplicidad. Además, se distinguen de la resolución parcialmente correcta de los estudiantes que integran el grupo 3 en el hecho de que sortean la dificultad que ofrece la alusión a la televisión en colores por medio de expresiones como "pantalla chica" usada para referirse a la televisión y "policromía" opuesta a "blanco y negro" para hacer referencia al cambio tecnológico, las cuales requieren conocimientos culturales que exceden su contemporaneidad.

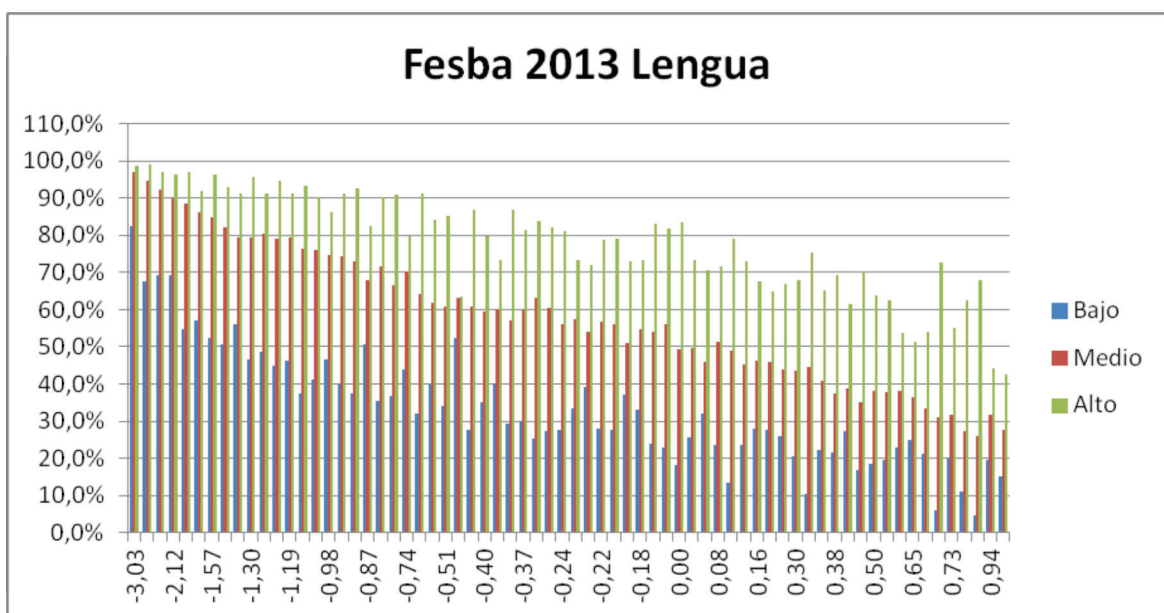


6.2 Otra forma de informar los resultados: los terciles

El análisis anterior se basa en ubicar los ítems por su grado de dificultad y luego la cantidad de alumnos que pueden resolver cada conjunto de ítems que conforman cada grupo de desempeño. Por lo tanto, los alumnos que corresponden al grupo 1 son los que pueden resolver todos los ítems que pertenecen a ese grupo. Los del grupo 2 pueden resolver todos los ítems del grupo 1 y todos los del grupo 2, etc.

Otra manera de analizar los datos es ordenar a los alumnos con un número que indica su habilidad (según los problemas que pudieron resolver en su prueba) y armar 3 grupos con igual cantidad de alumnos en cada uno. Cada grupo es un tercio de la población.

A partir de esa distribución se obtiene el porcentaje de los alumnos de cada tercil que contesta cada ítem. Luego se eligen los ítems según si fueron contestados por un mínimo del 50% de los alumnos de ese tercil.



Cabe destacar que esto no constituye un agrupamiento que describa a los alumnos, dado que no es que son los mismos alumnos los que realizan todas las tareas, sino que son tareas que realizan un 50% de los alumnos de cada tercil.

Finalmente, se analizan las tareas que corresponden a esos ítems, es decir, las tareas que puede realizar el 50% de los alumnos de cada tercil.



6.2.1. Primer tercil

Los ítems de este tercil apuntan a la localización y obtención de información, tanto relevante como secundaria, ubicada en zonas iniciales, contenida en un solo fragmento, o en varios próximos, cuya temática está íntimamente vinculada. Es importante señalar que los ítems solicitan información con una formulación literal o próxima a la literalidad respecto de la del texto, por lo que no requieren de los alumnos un esfuerzo interpretativo adicional para su localización.

En el **plano interpretativo**, proponen realizar inferencias sencillas (por ejemplo, causales), bastante andamiadas por el modo -explícito- en que se presenta la información en el texto, o preguntan cuestiones muy evidentes de los textos, como la función de actores centrales.

También, pretenden niveles elementales de **reflexión**, necesarios para distinguir el propósito global de un texto literario, reconocer el tipo de organización que adquieren los datos de un texto, si esta resulta sencilla o habitual, o identificar el conector más adecuado para relacionar, a partir de un propósito de frecuente aparición en los textos, dos oraciones o proposiciones breves.

6.2.2. Segundo tercil

Con respecto a la **localización y obtención de la información**, los ítems de este tercil, implican un avance en las tareas que pueden realizar los alumnos, en lo referente a la obtención de información relevante y secundaria. Tanto en una como en otra, cuando se encuentra contenida en un solo fragmento, los alumnos que integran este tercil refinan sus procedimientos de obtención debido a que la información se presenta más reformulada o bien exige una mayor sutileza por la proximidad que guarda respecto de otras informaciones. También pueden obtener información distribuida a lo largo de todo el texto, siempre que sea relevante y esté muy relacionada entre sí, o permita organizar clasificaciones útiles para la construcción del significado global.

En lo referente a las **competencias interpretativas**, puede decirse que los ítems de este tercil permiten evaluar una comprensión general de los textos y de la situación comunicativa que se establece en ellos, y permiten poner en relación más de una variable para construir el significado.

Es una característica destacable que supongan una mayor conciencia de la organización de la información en los textos por parte de los estudiantes: así, solicitan reponer la coherencia y la cohesión de los textos por medio del ordenamiento secuencial de fragmentos dispersos, diferenciar tema principal y subtemas y reconocer relaciones de causa-consecuencia implícitas, aunque bastante evidentes. Algunos ítems intertextuales que pretenden la identificación de temas, ideas importantes o conceptos claves comunes en dos textos distintos integran este grupo.



Con respecto al vocabulario, los ítems requieren la inferencia del significado de términos o frases atendiendo a su contexto de aparición o bien la comprensión de sentido figurado, cuando se trata de metáforas usuales o centrales para la interpretación del texto.

Con respecto a la lectura literaria, suponen la distinción de diversas características o motivaciones para la acción de los personajes.

Por último, en lo concerniente a la **reflexión y evaluación de los textos**, los alumnos de este tercil distinguen la información de la opinión y a su vez, diferencian las opiniones del enunciador sobre temas próximos. También se ubican en este tercil los ítems que solicitan el reconocimiento de relaciones lógicas entre proposiciones u oraciones contiguas de uso menos frecuente que las que evalúan los ítems del primer tercil, y los que permiten reflexionar sobre la utilidad de algunos conectores, de recursos explicativos frecuentes, como el ejemplo, y sobre la función de elementos paratextuales de lectura habitual. En relación con el abordaje analítico de los textos literarios, estos alumnos pueden reflexionar por los efectos de sentido producidos por algunos recursos que implican conocimientos básicos de la teoría literaria y de las herramientas del lenguaje.

6.2.3. Tercer tercil

En el tercer tercil aparecen los ítems que suponen un mejor desempeño lector de los estudiantes.

En lo concerniente a la **estrategia de localización y obtención de información**, la información a localizar es más particular y detallada, y requiere más atención por parte de los alumnos, también debido a una mayor sutileza planteada por los distractores.

En cuanto a la **interpretación**, estos ítems requieren establecer inferencias adecuadas a partir de pocos indicios brindados por los textos, o bien a partir de múltiples variables a tener en cuenta. Así, solicitan distinguir -entre varias opciones- el vínculo adecuado entre títulos y textos teniendo en cuenta su género y/o su temática, o recorrer la totalidad del texto para establecer relaciones entre distintos fragmentos o para identificar varios subtemas y distinguirlos del tema principal, esto es, recuperar diferentes contenidos, ponerlos en relación y jerarquizarlos.

También, proponen una mayor dificultad que los del segundo tercil en lo referente al reconocimiento del significado más pertinente del léxico utilizado y a las relaciones intertextuales a realizar, teniendo en cuenta propósitos de los enunciadores o aspectos textuales comunes.

Con respecto a la **reflexión y evaluación de los textos**, estos ítems requieren



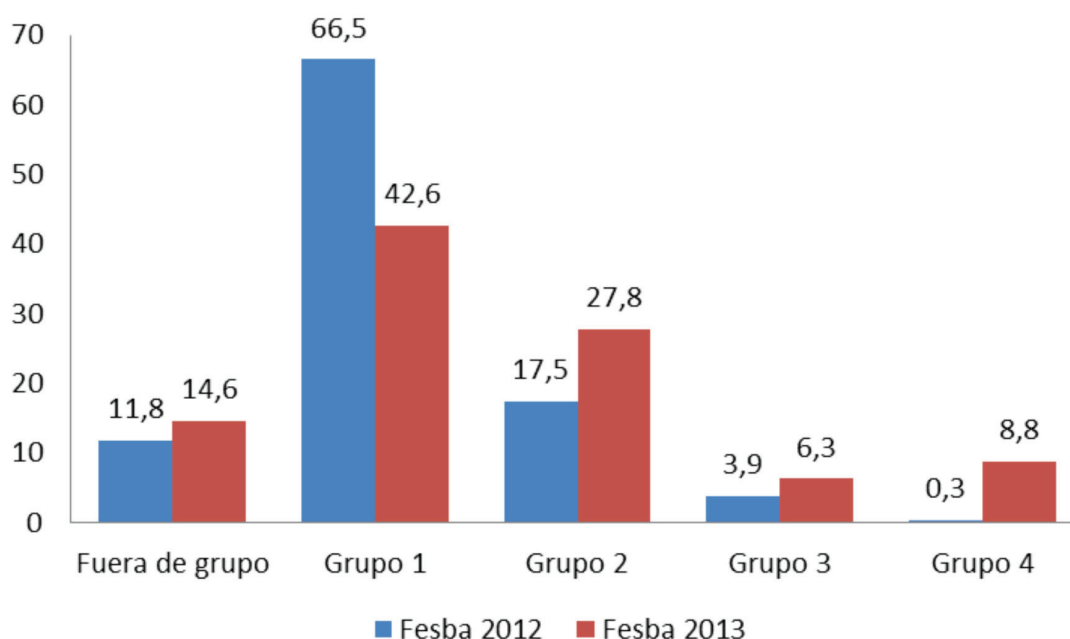
reconocer el propósito global de un texto, en lo referente a tramas o funciones del lenguaje predominantes, cuando este propósito compite con otros también presentes, pero no fundamentales. En este tercil, las actividades que proponen la identificación de relaciones lógicas trabajan con enunciados más extensos que las del tercil anterior, lo cual propone una mayor dificultad a los estudiantes.

En relación a los recursos discursivos, estos ítems suponen un adecuado conocimiento de los que utilizan los textos académicos y sociales y de la función del paratexto de aparición (o consumo) menos frecuente. En el ámbito de la lectura literaria, apuntan al reconocimiento de estrategias narrativas implementadas.

6. 3 Comparación con los resultados de 2012.

FESBA es una evaluación que se toma anualmente y se comparan los resultados con lo ocurrido en las distintas camadas de alumnos. Con la información se confeccionó la siguiente tabla y un gráfico comparativo.

	FESBA 2012	FESBA 2013
Fuera de grupo	11,8%	14,6%
Grupo 1	66,5%	42,6%
Grupo 2	17,5%	27,8%
Grupo 3	3,9%	6,3%
Grupo 4	0,3%	8,8%





7. ¿Qué observaciones se desprenden de los resultados?

Una primera observación que estos resultados parecen arrojar es que un porcentaje cercano al 50% de los alumnos evaluados presenta una escasa familiaridad con las variadas tareas que implica la lectura, debido que se desempeñan de un modo elemental en todas las estrategias analizadas.

En este sentido, recomendamos que en las aulas se frecuenten textos de complejidad creciente, convirtiendo incluso esa complejidad en tema de análisis con los estudiantes. En este sentido, puede resultar útil intensificar la búsqueda de información de diverso grado de relevancia en distintos portadores y solicitar la jerarquización de la misma en función de diferentes propósitos de lectura. Asimismo, se sugiere profundizar las prácticas interpretativas, de manera que logren realizar inferencias cada vez más sutiles. Del mismo modo, recomendamos prestar atención, en las prácticas de lectura y comentario en el aula, al reconocimiento de la presencia de subjetividad en los textos, así como al análisis de los efectos de sentido que pueden producir diversos procedimientos literarios y discursivos en general, para todo lo cual resulta necesario promover la apropiación de los estudiantes de herramientas básicas de la teoría literaria y el Análisis del Discurso. Las situaciones de aula en las cuales, coordinados por el docente, los alumnos pueden intervenir activamente en el intercambio de comentarios sobre sus lecturas y compartir con sus pares estrategias personales de acercamiento a los textos suelen resultar muy valiosas y enriquecedoras para la formación de lectores más atentos, comprometidos y, consecuentemente, críticos.

8. Sugerencias para el trabajo en el aula en Lengua y Literatura/Castellano

La propuesta curricular de Lengua y Literatura del Nivel Medio de la Ciudad¹⁸ sugiere realizar diversos recorridos didácticos que tiendan a desarrollar en los estudiantes estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan abordar eficazmente diversos tipos textuales, que se pueden encontrar en los textos de estudio, los sociales y los literarios. Cada uno de ellos supone cierta especificidad, que debe ser reconocida, pero resulta productivo también un abordaje interrelacionado que promueva un desempeño autónomo de los alumnos como sujetos lectores críticos y competentes.

De la evaluación de prácticas lectoras se desprenden algunas dificultades para trabajar con textos o consignas que propongan diversidad de variables a tener en cuenta. Es por eso que el proyecto de trabajo que aquí se presenta propone que los alumnos, partiendo de la lectura de un texto literario, adquieran y pongan en práctica conocimientos acerca de teoría y crítica literaria, y se acerquen también a textos académicos y sociales que les permitan enriquecer su

¹⁸ G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, Contenidos del Nivel Medio. Lengua y Literatura, 2009. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_lengua_lit.pdf>.



comprensión, y reconocer diferentes formas de pensar la realidad y de expresar dichas perspectivas. El objetivo de este trabajo será, por lo tanto, doble: por un lado, desarrollar competencias analíticas aplicadas a la lectura de un texto literario, y por el otro, reflexionar con los estudiantes acerca de la efectividad de las estrategias por medio de las cuales buscan y utilizan información en ciertos portadores textuales de utilización frecuente. A su vez, se procurará incentivar la participación posterior de los estudiantes en una comunidad de lectores de literatura que desarrollen una postura estética frente a las obras literarias, promovida por el diseño curricular, en una estructura circular por medio de la cual la lectura de textos sociales, como reseñas, entrevistas o breves artículos críticos sobre el autor del texto ofrecido, reenvíe a los estudiantes a la literatura, despertando su interés por la lectura completa de la novela o tal vez por otras obras del autor, y la participación en blogs de lectores de literatura o su posible intervención como *booktubers*¹⁹ en Internet, fenómeno actualmente en auge entre los jóvenes.

8.1. El texto literario

La propuesta se inicia con la lectura conjunta de un fragmento de una novela que parodia el policial negro, a partir del cual deben reconocer los procedimientos empleados para construir el verosímil genérico, en el marco de una clase en la que se ha trabajado previamente con otros textos que se inscriben de diferentes maneras en el género. Así, se sugiere a los alumnos la lectura del siguiente fragmento de *Su turno para morir*, de Alberto Laiseca²⁰:

El comisario se va del lugar sin hacer sonar la sirena, por excepción. Un edificio tras otro/ La entrada de los Dioses al Walhalla/ el coche policial que lo aleja en silencio de la muerte del sindicalista y la música de la Entrada de los Dioses al Walhalla, de Ricardo Wagner/ luces de distintos colores se encienden por orden del comisario y enfocan el edificio donde el pistolero se ha refugiado. Las llamas de los reflectores golpean las partes altas del edificio como si fuera un zepelín de la primera guerra mundial. "Ya lo tenemos arrinconado", dice el comisario que quince minutos atrás descendió del patrullero acompañado por uno de sus hombres "más reflectores rojos" y se queda pensativo, fumando. El detective sacude la cabeza sin protestar más que eso y baja unos vidrios especiales del auto. Sólo comenta: "Vos por lo visto ni podés figurarte... ¿eh, John?... Lo que nos costó hacer vidrios especiales de colores para ponerles a los reflectores. Costó un pico, ¿eh?". El comisario afirma levemente y distraído, siempre observando las ventanas superiores. "Sí. Ahora es el momento. Mandá que pongan en el tocadiscos 'Entrada de los dioses del Walhalla' y amplifiquenlo por los altoparlantes". El detective susurra: "¡John... hay periodistas!" "¿A ellos no

¹⁹ Se denomina *booktubers* a los adolescentes y jóvenes que graban sus reseñas o recomendaciones literarias personales y las publican a Youtube con el fin de que sus seguidores las comenten. Para más información, consultar Perazzo, Cintia, "¿Quiénes son los *booktubers*? La nueva tendencia teen que dinamiza el mercado", *La Nación*, 27 de julio de 2014.

²⁰ Laiseca, Alberto, *Su turno para morir*, Bs. As., 1976.



les gusta Wagner?" "Te van a echar". "No pueden. Poné el disco. Da las órdenes y pobre de ustedes si se equivocan y me ponen la 'Cabalgata de las Walkirias' como la otra vez. Cada cacería requiere su música determinada y no otra".

De pronto lo enfocan. El pistolero quiere escapar, herido y medio loco. Un reflector amarillo, como el miedo del pistolero, le da de lleno. Un periodista se acerca a John, quien sigue los movimientos de la presa sincronizados con la música: "¿Por qué no le intiman rendición por los altoparlantes en vez de poner esa música?" "Cállese. Está estorbando el procedimiento". (...)

Después de verificar la comprensión argumental del fragmento, teniendo en cuenta las características genéricas en que podría inscribirse (por medio de preguntas del tipo: ¿qué se narra en el fragmento?; ¿cuál es la actitud de los diferentes personajes respecto de lo que está aconteciendo?; ¿cómo se describe el escenario en el que transcurren los acontecimientos?; ¿qué características del relato policial negro aparecen?), el docente puede indagar entre los estudiantes acerca de los procedimientos narrativos que les hayan llamado la atención. Es factible que aparezca mencionado el uso de barras, que, como recurso narrativo, resulta novedoso. A partir de esta mención, el docente puede poner en evidencia el hecho de que los recursos generan efectos de lectura, trabajando con las diversas aproximaciones al análisis que un recurso infrecuente podría generar. Así, podría orientarse el trabajo analítico a la búsqueda de otros recursos descriptivos y narrativos interesantes en el fragmento, como por

ejemplo la inclusión de diálogos (lo que permitiría recuperar, sistematizar y aplicar conocimientos acerca de las herramientas del lenguaje, como el nivel de lengua y los registros utilizados por los personajes, para caracterizarlos a ellos y a la situación comunicativa) o el uso de expresiones figuradas como "presa" o "cacería" para referirse al delincuente y al procedimiento de captura, al que también se considera un espectáculo que requiere luces y una "música determinada", las cuales develan los rasgos salientes de la personalidad del comisario.

Una indagación del docente acerca de las competencias culturales de los lectores supuestas por el fragmento habilita la pregunta acerca de los diversos niveles interpretativos que este podría suscitar, dado que la comprensión de los acontecimientos y de las decisiones del personaje principal podría verse enriquecida, en esta oportunidad, por el conocimiento de las implicancias que tienen sus preferencias musicales. El docente puede, entonces, llamar la atención de los estudiantes sobre la mención reiterada de Ricardo Wagner y suministrar o solicitar información acerca del compositor y las obras aludidas en el fragmento.



8.2 El texto de estudio

Wikipedia suele funcionar como la fuente informativa privilegiada por los estudiantes, por lo que podría recurrirse a esa fuente como proveedora del texto de estudio con el cual trabajar sobre los modos en que se rastrea información, con la idea de generar criterios de selección adecuados a los propósitos de uso. En el caso del trabajo con biografías como portadores de información, los estudiantes suelen recortar los datos que encuentran en función de representaciones preconcebidas del género, lo cual limita la búsqueda a los datos de nacimiento y muerte, área de desempeño e importancia, obras principales (en el caso de artistas). El objetivo, en esta oportunidad, es que los estudiantes aprendan a orientar la selección de información, en este caso, en una biografía, con criterios relacionados con el objetivo de búsqueda, por ejemplo, la pregunta acerca de qué podría aportar la información sobre Richard Wagner, mencionado personalmente y a través de sus obras en el fragmento leído, a la interpretación del texto; qué características del músico podrían enriquecer la interpretación de la personalidad del protagonista, que lo admira y recurre a sus producciones para sus procedimientos.

A continuación, reproducimos el fragmento introductorio (segmento de consulta más habitual por parte de los estudiantes) de la biografía de Wagner, publicada en Wikipedia, que se suministraría a los alumnos en versión impresa o, en el caso de que contaran con conexión a Internet en la escuela, se solicitaría su búsqueda en la web.

Richard Wagner, con nombre completo **Wilhelm Richard Wagner** (Leipzig, Reino de Sajonia, Confederación del Rin, 22 de mayo de 1813 -Venecia, Reino de Italia, 13 de febrero de 1883), fue un compositor, director de orquesta, poeta, ensayista, dramaturgo y teórico musical alemán del Romanticismo. Destacan principalmente sus óperas (calificadas como «dramas musicales» por el propio compositor) en las que, a diferencia de otros compositores, asumió también el libreto y la escenografía.

En sus inicios, fundamentó su reputación como compositor en obras como *El holandés errante* y *Tannhäuser* que seguían la tradición romántica de Weber y Meyerbeer. Transformó el pensamiento musical con la idea de la «obra de arte total» (*Gesamtkunstwerk*), la síntesis de todas las artes poéticas, visuales, musicales y escénicas, que desarrolló en una serie de ensayos entre 1849 y 1852, y que plasmó en la primera mitad de su monumental tetralogía *El anillo del nibelungo*. Sin embargo, sus ideas sobre la relación entre la música y el teatro cambiaron nuevamente y reintrodujo algunas formas operísticas tradicionales en las obras de su última etapa, como en *Los maestros cantores de Núremberg*. Las obras de Wagner, particularmente las de su último periodo (que se corresponden con su etapa romántica), destacan por su textura contrapuntística, riqueza cromática, armonía, orquestación y un elaborado uso de los leitmotivos (temas musicales asociados a caracteres específicos o elementos dentro de la trama). Wagner fue pionero en varios avances del lenguaje musical, como un extremo cromatismo



(asociado con el color orquestal) o la ampliación del cosmos armónico a través de un continuo desplazamiento de los centros tonales, lo que influyó en el desarrollo de la música clásica europea.

Su ópera Tristán e Isolda se describe a veces como punto de inicio de la música académica contemporánea. La influencia de Wagner se extendió también a la filosofía, la literatura, las artes visuales y el teatro. Hizo construir su propio teatro de ópera, el Festspielhaus de Bayreuth, para escenificar sus obras del modo en que él las imaginaba y que contienen diseños novedosos. Allí tuvo lugar el estreno de la tetralogía del Anillo y Parsifal, donde actualmente se siguen representando sus obras operísticas más importantes en un Festival anual a cargo de sus descendientes. Los puntos de vista de Wagner sobre la dirección orquestal también fueron muy influyentes. Escribió ampliamente sobre música, teatro y política, obras que han sido objeto de debate en las últimas décadas, especialmente algunas de contenido antisemita y por su supuesta influencia sobre Adolf Hitler y el nazismo.

Wagner logró todo esto a pesar de una vida que se caracterizó, hasta sus últimas décadas, por el exilio político, relaciones amorosas turbulentas, pobreza y repetidas huidas de sus acreedores. Su agresiva personalidad y sus opiniones, con frecuencia demasiado directas, sobre la música, la política y la sociedad lo convirtieron en un personaje polémico, etiqueta que todavía mantiene. El impacto de sus ideas se puede encontrar en muchas de las artes del siglo.

Puede pedirse a los alumnos que seleccionen del material aquellos elementos que les permitan entender la mención de Wagner en el fragmento y que compartan y complementen sus selecciones con las de sus compañeros en forma oral. Es probable que, como se dijo anteriormente, los estudiantes apelen a estrategias de búsqueda de información asociadas a una representación acotada acerca del texto meta., y que elijan datos vinculados con la fecha de nacimiento y muerte del compositor, sus obras y, en el mejor de los casos, algún dato referido a su importancia en la historia de la música. Sin embargo, esos datos resultan necesarios pero no suficientes para entender la importancia que en el texto de Laiseca adquiere que el protagonista prefiera “ambientar” sus procedimientos policiales con música de Wagner. El profesor puede, entonces, reorientar la lectura de la biografía a la luz de la tarea que la generó: analizar el fragmento de la novela de Laiseca. A partir de preguntas que recuperen las particularidades excéntricas y autoritarias del protagonista analizadas en la instancia anterior, como por ejemplo ¿qué aspectos de Wagner, presentados también por la biografía, podrían producir una comprensión más acabada del personaje?, es posible que algún alumno logre identificar la importancia de la inclusión del debate social sobre la figura del músico debido al vínculo que se le suele atribuir con el nazismo para establecer una relación con la personalidad polémica y la actitud poco contemplativa de los derechos del delincuente del comisario que, por lo que dice el detective, es una constante en su actividad profesional. Así, el profesor puede recuperar en clase,



por un lado, la importancia que tienen las competencias culturales para construir la interpretación de los enunciados, y por otro lado, la necesidad de realizar rastreos selectivos en función de los objetivos de búsqueda en un contexto informativo amplio, donde la relevancia de los contenidos está determinada por la tarea a realizar con los datos obtenidos.

En el mismo sentido, podría solicitarse a los estudiantes que indaguen acerca de las obras de Wagner citadas en el fragmento e intenten construir alguna hipótesis interpretativa al respecto.

8.3 El texto social

Alrededor de la literatura se producen otro tipo de textos, del ámbito social (reseñas, críticas, opiniones de aficionados, etc.), que recomiendan, critican o analizan los textos y ponen de manifiesto a la vez que integran su circuito de circulación.

La siguiente es una reseña del libro *Su turno para morir*, publicada por www.puertolibros.com.

*Un megalómano y un persecutor delirante, con aires de General Phaton; además, el cuidador de la morgue que llama cariñosamente a sus cadáveres "mis niños"; italianos en un país que desconocen, acechados por las tragedias mínimas y la lucha por conseguir la "monarquía" absoluta en ese también llamado reino de los gangsters. Earl "Polígono de tiro", O'Connor —alias "La Abuelita"— y su pequeña pandilla, con escasos recursos, se proponen la empresa increíble de copar todo el negocio del crimen en los EE.UU.; así deben destruir primeramente la mafia, atacándola en un operativo tan descabellado como el de los alemanes invadiendo Rusia. Y lo más inverosímil de todo, es que están a punto de conseguirlo. Por eso, tal vez, al abrir un libro como *SU TURNO PARA MORIR*, de Alberto Laiseca, el lector no puede especular con el humor, la ferocidad y el ruido sollozante de las ametralladoras, que surgen de esta novela hilarante y sanguínea, y de tanto en tanto apenas sangrienta, como para dejar huellas digitales rojas en cada página del libro.*

Puede proponerse a los estudiantes una comparación con la reseña que se transcribe a continuación, aparecida en *adn*, revista de cultura de *La Nación*, a propósito de la reedición de *Su turno para morir*, titulada *Su turno*, en 2010. **Su turno, Alberto Laiseca**

(Mansalva, 120 págs., \$ 42.-)

Laiseca es el Borges de la literatura, y en Su turno, su opus inicial, se escenifican por primera vez sus obsesiones: sexo, torturas, sindicatos, mafia, fascismo, ciencia



ficción, ficción política, terror, sadismo y amor: los intrincados laberintos que alimentan su literatura.

Publicada por primera vez en 1976 como Su turno para morir -título impuesto al autor por cuestiones de marketing editorial-, este libro, que se anticipó en su delirio a la violencia a los mecanismos de aniquilación de la dictadura argentina, no pudo ser leído por las condiciones de su época. Su turno- parodia de la novela policial y de la gótica, donde el lenguaje y la invención se funden en la pura acción del relato- vuelve comprensible el linaje que posteriormente protagonizó una de las líneas más potentes en la construcción de la literatura argentina de vanguardia.

La comparación puede organizarse alrededor de los siguientes interrogantes:

- . ¿Qué secuencias (argumentativa, descriptiva, narrativa, expositiva) predomina en cada una?
- . ¿Cuál de las dos resulta más referencial, cuál más analítica?
- . ¿Aparecen en ellas temáticas o argumentos de la novela?
- . ¿En cuál se valora su contexto de aparición? ¿Por qué?

Además de facilitar/solicitar a los alumnos información sobre Alberto Laiseca, el docente puede pedirles que indaguen acerca de su concepto de "realismo delirante" en entrevistas y artículos publicados en la web, con el fin de que lean artículos y reseñas que refieren a la obra del autor para obtener información acerca de lo que el mismo Laiseca reconoce como principio constructivo de muchos de sus relatos.

Links sugeridos:

www.revistagodot.com.ar/num1/1_laiseca.html

<http://albertolaiseca.blogspot.com.ar/2008/12/una-lectura-de-su-turno-para-morir.html>

http://blog.eternacadencia.com.ar/archives/tag/alberto_laiseca

Este importante escritor argentino se hizo masivamente conocido como narrador oral de conocidos relatos de terror en un ciclo televisivo²¹. Numerosos sitios web permiten reproducirlos y pueden constituirse en una puerta de acceso a la lectura de su obra personal o a la de los autores -clásicos de la literatura de terror- cuyas obras son narradas en el programa.

²¹ Laiseca, Alberto, Cuentos de terror, programa televisivo de 62 micros, transmitido por I-Sat, en 2002.



8.4 La lectura literaria como punto de partida de la producción social

Posteriormente, en una propuesta que pretende articular, como sugiere el diseño curricular, las diferentes prácticas del lenguaje (lectura, escritura y oralidad), puede indicarse a los estudiantes la lectura de la totalidad de la novela *Su turno para morir* o de un cuento breve de Laiseca (puede ser, por ejemplo, "La momia del clavicordio", disponible en <http://www.elortiba.org/laiseca.html>), con la finalidad de que ellos participen en foros dedicados al comentario de literatura, como por ejemplo "Lecturalia. Red social de literatura, comunidad de lectores y comentarios de libros", o que intervengan como *booktubers* en Youtube. En ambos casos, dicha participación puede ser planificada junto con el docente a cargo del curso, que sugerirá abordajes de los textos y estrategias discursivas más convenientes, en relación con los propósitos de la intervención y las características del auditorio al que está dirigida.



FESBA 2013 – LENGUA. APÉNDICE

Textos utilizados para la ejemplificación de los grupos de desempeño

“En la ciudad de la furia”, de **Soda Stereo** – “Voceros de una década hedonista”, de Alfredo Rosso

Texto literario:

En la ciudad de la furia

Me verás volar
por la ciudad de la furia
donde nadie sabe de mí
y yo soy parte de todos.

Nada cambiará
con un aviso de curva.
En sus caras, veo el temor;
ya no hay fábulas
en la ciudad de la furia.

Me verás caer
como un ave de presa.
Me verás caer
sobre terrazas desiertas.
Te desnudaré
por las calles azules.
Me refugiaré
antes que todos despierten.

Me dejarás dormir al amanecer
entre tus piernas
entre tus piernas.
Sabrás ocultarme bien y desaparecer
entre la niebla
entre la niebla.
Un hombre alado extraña la tierra.

Me verás volar
por la ciudad de la furia,



donde nadie sabe de mí
y yo soy parte de todos.

Con la luz del sol,
se derriten mis alas.
Sólo encuentro en la oscuridad
lo que me une con la ciudad de la furia.

Me verás caer
como una flecha salvaje.
Me verás caer
entre vuelos fugaces.
Buenos Aires se ve tan susceptible.
Es el destino de furia es
lo que en sus caras persiste.

Me dejarás dormir al amanecer
entre tus piernas
entre tus piernas.
Sabrás ocultarme bien y desaparecer
entre la niebla
entre la niebla.
Un hombre alado prefiere la noche.

Me verás volver...
Me verás volver...
A la ciudad de la furia.

Soda Stereo (Cerati, Gustavo, letra y música), en *Doble vida*, 1988.

Texto de estudio:

"Voceros de una década hedonista" Por Alfredo Rosso

Soda Stereo les puso su marca a los ochenta en la Argentina. La banda de Cerati-Zeta-Alberti comprendió desde el vamos el cambio de valores y de símbolos que se operó en esa década y lo expresó en forma decisiva en su álbum debut, Soda Stereo, aparecido a fines de 1984. El rock nacional, al igual que el país todo, comenzaba a descontracturarse tras la larga noche del proceso militar, y una de sus principales expresiones era el propio cuerpo. Pero más allá del baile colectivo que se daba en los recitales, desbordantes de la alegría que desató el retorno democrático, el ámbito del cuerpo se volvió un fin en sí mismo.

En aquel histórico primer larga duración, Soda encaraba con humor y desparpajo esta era hedonista y los nuevos fetiches de la generación yuppie: el gimnasio ("Mi novia tiene bíceps"), los alimentos light ("Dietético") y las "ayudas" eróticas ("Afrodisíacos"). Empezaba la era de la multimedia y del fragor cibernético, pero el símbolo mayor seguía siendo la televisión. En abril de 1980, los aparatos argentinos habían dejado atrás el triste



blanco y negro y junto con la policromía había llegado el cable y MTV. No bastaba ya con un buen sonido, ahora había que tener también una imagen definida y afín a las requisitorias de la pantalla chica para vender discos; no en vano Cerati hablaba de una "Sobredosis de TV" en uno de los máximos clásicos de aquel disco debut que este mes cumple veintitrés años.

En el plano internacional, la transformación musical de los ochenta había sido profunda. La revolución punk de los Ramones, los Sex Pistols y The Clash había puesto a la industria del disco patas arriba entre 1976 y 1978, pero ese clamor por volver a la simplicidad primaria del rock primigenio no duró demasiado. Al despuntar la nueva década, el punk se había transformado en new wave y artistas más ambiciosos apuntaban a nuevas fusiones. The Police se metió en el reggae y le agregó una pizca de jazz a su guiso musical. The Cure se orientó al existencialismo dark. Ambos portaban por entonces la elasticidad de un trío poderoso, guitarra-bajo-batería.

Soda Stereo tomó nota pero -aunque abrevó de ambas fuentes- el sonido de aquel primer álbum tenía una impronta propia, un sabor de rock de acá, impregnado de nuestros colores y nuestros olores. No era un fenómeno aislado: a sus costados crecían los renovados Abuelos de la Nada con su líder Miguel, aquel que venía "a poner en marcha la fanfarria". Se afirmaba Virus; encontraba su cauce el rock satírico de los Twist y Suéter y otras bandas emblemáticas como Sumo y los Redonditos de Ricota dejaban atrás el circuito under y empezaban a cosechar adhesiones masivas.

Por su parte, Soda Stereo, después de marcar un hito con aquel primer álbum que definió los ochenta, habría de aumentar la apuesta con un puñado de discos como Doble vida, Canción animal y Dynamo que extendieron las fronteras del rock en español, ya no sólo puertas adentro, sino también en América Latina. La inspiración que proveyeron Gustavo Cerati, Zeta Bosio y Charly Alberti fue decisiva para la evolución de un movimiento que alcanzó un nivel de desarrollo inédito en la década siguiente y en lo que va del siglo veintiuno.

Diario **Perfil**, domingo 21 de octubre de 2007, Año II N° 0201, Buenos Aires, Argentina. 8