

Por la
Bogotá que
nos

SED 074
2000

GUÍA

Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje y Matemática

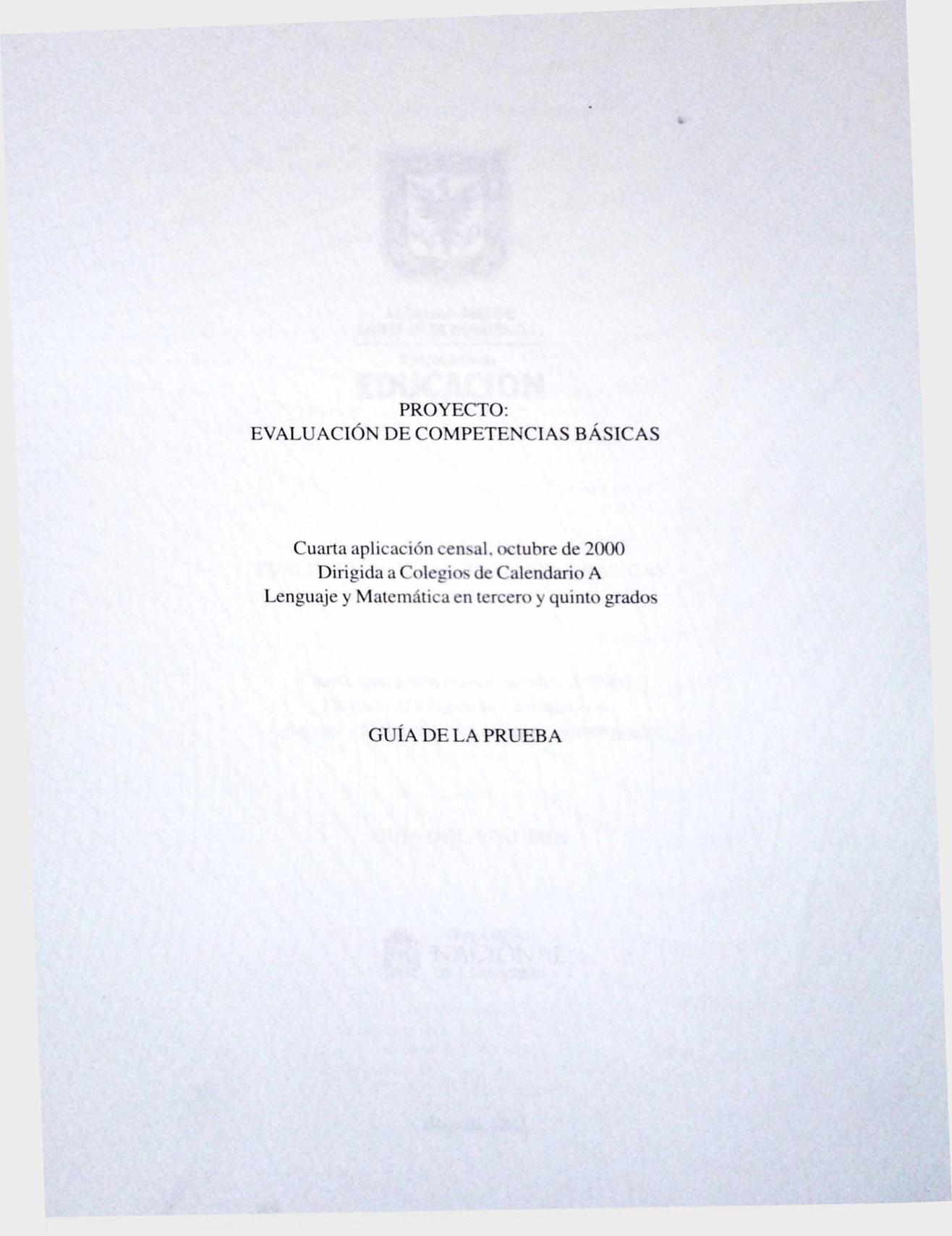
Cuarta aplicación
Calendario A
Grados tercero y quinto
Octubre de 2000



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría
DUCACION





PROYECTO:
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Cuarta aplicación censal, octubre de 2000
Dirigida a Colegios de Calendario A
Lenguaje y Matemática en tercero y quinto grados

GUÍA DE LA PRUEBA



**ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTA D.C.**

Secretaría de
EDUCACION

PROYECTO:
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Cuarta aplicación censal, octubre de 2000
Dirigida a Colegios de Calendario A
Lenguaje y Matemática en tercero y quinto grados

GUÍA DE LA PRUEBA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Bogotá, D.C.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Rector General, Víctor Manuel Moncayo Cruz
Vicerrector Sede Santa Fe de Bogotá, Leopoldo Múnera Ruiz
Director Académico, Carlos Cortés Amador

PROYECTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Director General, Daniel Bogoya Maldonado
Director Académico, Manuel Vinent Solsona
Director de Logística, Julio César Cañón Rodríguez
Área de lenguaje, Fabio Jurado Valencia, Mauricio Pérez Abril y Jaime Patiño Romero
Área de matemática, Myriam Acevedo Caicedo y Gloria García Oliveros
Lectura crítica, Gabriel Restrepo Forero
Estadística, Luis Guillermo Díaz Monroy
Grupo de apoyo, Jairo Barrera Velandia, Hugo Herrera Fonseca,
Nubia López Bohórquez y Lilian Rocío Castro Cardozo

GUÍA DE LA CUARTA APLICACIÓN CENSAL
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

© Daniel Bogoya Maldonado
Manuel Vinent Solsona
Fabio Jurado Valencia
Mauricio Pérez Abril
Jaime Patiño Romero
Myriam Acevedo Caicedo
Gloria García Oliveros
Julio César Cañón Rodríguez
Lilian Rocío Castro Cardozo
Nubia López Bohórquez

Editor: Daniel Bogoya Maldonado
Director Académico: Manuel Vinent Solsona

ISBN: 958-701000-0

Diseño y diagramación: Mauricio Melo González - UNIBIBLOS
Ilustración de carátula: Adaptación de afiche de CUCLI-CUCLI
Fotografía: Jorge Gómez Prada - UNIBIBLOS
Foto de contracarátula: Estudiantes del colegio IPARM
Universidad Nacional de Colombia

Preparación editorial e impresión
Universidad Nacional de Colombia
EDITORIAL UNIBIBLOS
Director: Luis Eduardo Vásquez Salamanca
Teléfonos: 368 1437 - 3681443
Telefax: 3684240
Bogotá, D.C., Colombia

Tabla de Contenido

PRESENTACIÓN	7
LOS PROPÓSITOS DE UNA SEGUNDA APLICACIÓN	9
LA EVALUACIÓN: EJE DE LA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN	11
SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS Y LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA	13
Las competencias en comprensión de lectura	14
Las competencias en la producción escrita	15
La competencia matemática	23
CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	28
BIBLIOGRAFÍA	30
ANEXO	33

Tabla de Contenido



Presentación

Hace dos años se realizó la primera aplicación de un conjunto de pruebas con el propósito de indagar por los niveles de competencia en lenguaje y matemática, para los grados tercero y quinto de las instituciones escolares, estatales y privadas, del Distrito Capital. Sobre la base de la primera aplicación y los análisis de sus resultados se han llevado a cabo foros, talleres, pánenes, conferencias, debates, ediciones de libros, proyectos de investigación y procesos de acompañamiento y de interlocución con grupos de docentes. La evaluación, como una acción para suscitar cambios y como un pretexto para replantear los proyectos educativos de las instituciones y sus planes de estudio, ha constituido el eje de esta tarea.

La decisión de hacer público todo el proceso, en aras de lo que hemos venido llamando *Hacia una cultura de la evaluación*, ha marcado un hito en la historia de la evaluación en Colombia; se ha intentado, en efecto, pasar de una concepción del examen como actividad terminal y como instrumento secreto y sancionador, a una evaluación como momento de un proceso social, a través del cual se promueven encuentros entre los distintos estamentos interesados en la cualificación permanente de la edu-

cación. Es decir, se ha buscado tejer comunicación a partir de la evaluación misma, discutiendo y caracterizando las pedagogías prevalentes y las deseables, sugiriendo posibilidades de integración curricular y, sobre todo, abriendo brecha para la aprehensión de los principios fundamentales de la Ley General de Educación, los indicadores de logro y los lineamientos curriculares.

No cabe duda que la aplicación, la socialización de las pruebas (las que por primera vez quedaron en manos de los docentes, para constituirse en material de trabajo académico) y la interpretación de los desempeños alcanzados y por alcanzar de los estudiantes, generaron grandes inquietudes tanto en estudiantes y docentes como en padres de familia, autoridades educativas e investigadores. El interés por retomar el concepto de competencia para ponderarlo con lo que se venía realizando en el aula y con aquello que le da sustento conceptual a los indicadores de logro y a los lineamientos curriculares, ha configurado un referente de gran importancia en el horizonte propuesto.

Al retomar los instrumentos de evaluación y explicar lo que se indaga con ellos se han

podido esclarecer preguntas que estaban latentes respecto a los enfoques para las áreas, pero sobre todo se han podido explicar las especificidades de dos áreas tan fundamentales en la formación escolar como lo son la matemática y el lenguaje y sus correlaciones a través de las competencias en lectura y escritura. Desde estos dos campos nucleares se ha insistido en la pertinencia del sentido de lo que la escuela propone a los niños, buscando los puentes con los contextos cercanos a la vida cotidiana; así entonces nos hemos preguntado por los efectos prácticos e intelectuales de lo que se aprende en la escuela, cuestionando las prescripciones, las actividades mecánicas y los esquemas rígidos; en últimas, hemos invocado por el aprendizaje significativo y lo hemos ejemplificado, si bien de manera somera, a través de las pruebas.

En consecuencia, se ha iniciado un proceso que aunque es lento, y no podría serlo de otro modo cuando se trata de reflexionar sobre las prácticas en el aula y sobre las singularidades sociales de las escuelas y de quienes asisten a ellas, ha ido acentuando posibilidades de cambio; lo más importante es haber empezado y haber sostenido el interés por profundizar en

categorías que desde la renovación curricular venían planteándose, pero que por inconsistencias en los programas de formación no se incorporaron en los desarrollos curriculares.

La Universidad Nacional de Colombia sigue asumiendo la responsabilidad académica e investigativa del proyecto, en las fases del diseño de esta guía y de la prueba, así como de la aplicación y el análisis cualitativo y cuantitativo de sus resultados. El equipo es interdisciplinario (profesores de matemática, lenguaje, psicología, estadística y sociología) e interinstitucional (Universidades Distrital, Pedagógica, Nacional y docentes de educación básica del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar).

Por parte de la Secretaría de Educación del Distrito Capital se busca utilizar los datos que arroje la evaluación como un soporte para la definición de políticas y de planes de desarrollo, orientados hacia la cualificación progresiva de la acción educativa de la ciudad. De igual modo se quiere que cada institución pueda leerse a sí misma, en relación con los desempeños de los estudiantes y fortalecer desde allí su trabajo pedagógico, siempre en favor de los niños y los jóvenes de la urbe.

Los propósitos de una segunda aplicación

Si asumimos la evaluación como la posibilidad de decirle al otro por dónde van sus procesos cognitivos y sus desempeños (aquello que sabe hacer con el saber), mas no identificar lo que no sabe (cuestión que corresponde a cada sujeto), entonces consideramos necesario dar cuenta de lo que ha ocurrido luego de la apropiación de las pruebas ya aplicadas y de las múltiples discusiones llevadas a cabo entre los docentes y entre los docentes y el equipo que configura las pruebas, además de las experiencias de acompañamiento formativo que varias instituciones han venido desarrollando.

Este dar cuenta no es más que una manera de continuar con la interlocución y con el análisis de las competencias y los desempeños, en la perspectiva de seguir buscando estrategias pedagógicas que propicien la identidad de los docentes y de los niños con el conocimiento universal, con las prácticas de la lectura y la escritura, con la solución de problemas y con la argumentación oral. Pero sobre todo, son los niños quienes más están ganando en esta apuesta.

Es preciso insistir en el hecho de que el compromiso de la prueba atañe a todos, por cuanto sus resultados algo le dicen al investigador, al

docente, al directivo, al estudiante y al padre de familia. Es ideal que la prueba no se asuma como algo extraño y externo a los propósitos de la escuela y a los propósitos del docente; se quiere que la prueba haga parte de un momento en el proceso del aprendizaje, momento en el que puede hacerse el balance sobre lo aprendido y sobre aquello que podría constituir lo que está por alcanzarse.

Se trata, pues, de identificar lo que saben hacer los estudiantes con lo que la escuela les ha ofrecido, y desde esta identificación tener puntos de partida en los proyectos pedagógicos de cada docente y de cada institución. Sólo porque reconocemos el aquí-ahora del saber hacer con el saber es posible mirar hacia adelante, como una condición para construir planes curriculares que se sustenten en las realidades de los estudiantes y en lo que requieren para enfrentarse con el mundo.

Estos planteamientos conceptuales y axiológicos ratifican la autonomía intelectual de los docentes, en la consideración de que son ellos, con el apoyo de los investigadores y de los maestros innovadores, quienes pueden dar los pasos fundamentales para que los estudiantes

construyan sentido en las labores escolares. Este acto de construir sentido presupone el reconocimiento del entorno cultural y de las potencialidades cognitivas de los niños y de sus diversos ritmos en el aprendizaje, según sean sus experiencias socio-familiares. Por eso, con las pruebas que indagan por competencias no se espera que todos los niños tengan de manera homogénea los mismos dominios, pero sí que nos dejen ver, o nos acerquen, a lo que saben hacer.

La segunda aplicación de la prueba apunta hacia la comparación con lo que mostró la primera, en la perspectiva de rastrear los efectos luego de casi dos años de iniciado el proceso. Cabe tener en cuenta, sin embargo, que la fase del acompañamiento y de la socialización y discusión de los resultados ha tenido altibajos, en la medida en que no se ha logrado cumplir con la cobertura, si bien han circulado ampliamente los materiales escritos por el equipo asesor.

Algo gratificante de la propuesta de evaluación es haber empujado la intervención en mejorar la infraestructura de las escuelas, cuyas condiciones obstaculizaban la labor pedagógica. Así, haber abierto el baúl Jaibaná y descubrir sus materiales, hacer una clasificación de los textos de cada escuela y conseguir otros más actualizados, usándolos en el aula, transformar los espacios arquitectónicos, conseguir computadores, constituyen logros que junto con la actualización de los docentes ha abierto un camino posible hacia la cualificación paulatina de la educación en el Distrito Capital.

Muchas son las dificultades que han surgido, como las interferencias en los casos en que la escuela fue derruida para construir otra nueva, la falta de compromiso de algunos directivos y los factores de índole social, asociables, directa o indirectamente, a los procesos de aprendizaje de los niños. Sin embargo, los grandes esfuerzos de la mayoría de los docentes son encomiables en este propósito de tejer sociedad desde la escuela.

La evaluación: eje de la estrategia para la cualificación de la educación

En el transcurso de estos dos años (1998-2000), el equipo asesor de la propuesta de evaluación de competencias ha producido una serie de documentos con los cuales se sustenta su desarrollo y pertinencia:

1. Evaluación de competencias y saberes básicos en lenguaje y matemática, para estudiantes de grados tercero y quinto en el Distrito Capital: fundamentación conceptual (agosto de 1998)
2. Guía de la Prueba grados tercero y quinto, calendario A (septiembre de 1998)
3. Pruebas para los grados tercero y quinto, en lenguaje y matemática y cuestionario sobre factores asociados, calendario A (octubre de 1998)
4. Resultados para tercero y quinto, calendario A (febrero de 1999)
5. Guía de la Prueba grados tercero, quinto, séptimo y noveno, calendario B (mayo de 1999)
6. Pruebas para los grados tercero, quinto, séptimo y noveno, calendario B (mayo de 1999)
7. Resultados para grados tercero, quinto, séptimo y noveno, calendario B (agosto de 1999)
8. Guía de la Prueba grados séptimo y noveno, calendario A (septiembre de 1999)
9. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI, taller sobre evaluación de competencias básicas (octubre de 1999)
10. Resultados para grados séptimo y noveno, calendario A (febrero de 2000)
11. Competencias y proyecto pedagógico (mayo de 2000)

Con estos textos se ha intentado hacer explícitos los puntos de vista del equipo académico y de investigación frente a un concepto tan problemático y discutible como lo es el de la evaluación y paralelo a este concepto, el de competencia; cada texto es una invitación al debate y una posibilidad de interlocución con los docentes, en la consideración de que es desde la interpretación de lo que va ocurriendo en el proceso como se comprende la intención de la evaluación. Se trata de asumir la evaluación como una dimensión de la comunicación en tanto suscitadora de grandes interrogantes y polémicas, lo que supone la actualización de ciertos saberes.

Si las situaciones de evaluación, en la que estamos todos involucrados no generaran preguntas, como ocurre en la supuesta asepsia de

los exámenes tradicionales, entonces habría que poner la evaluación en entredicho. Las preguntas que los docentes han planteado en los foros se han constituido en disparadores para esclarecer asuntos que el equipo no había abordado, como por ejemplo la función de la oralidad en la apropiación del conocimiento y la dificultad para su evaluación, aunque en los instrumentos aplicados se introducen acentos propios de la oralidad, a través de los parlamentos de los personajes que participan en los escenarios propuestos (las narrativas icono-verbales).

El proyecto de evaluación, en efecto, tendrá que dirigirse después al análisis de las interacciones orales en el aula y los niveles de conocimiento que afloran en ellas, pues reconocemos que los instrumentos aplicados hasta ahora sólo constituyen referentes aproximativos a los desempeños de los estudiantes; de allí que no deban asumirse como medios absolutos y decisivos de todo lo que saben hacer los estudiantes. Es necesario comprender que únicamente permaneciendo con cierta constancia en el aula, con una mirada abierta, es posible identificar con autenticidad el mundo del saber y del hacer en contexto, tanto de los estudiantes como de los docentes, pese a que es fuera de la escuela donde los estudiantes dejan ver lo aprendido, ya sea en la escuela o en la vida cotidiana. A propósito, dice Bernstein (2000:69) que

No es un gran misterio que un niño pueda hacer una suma en la calle, pero no la haga en el colegio. Eso no es algo extraño y no quiere del todo decir que el niño no pueda hacer la operación en clase. Sin embargo, que el niño no pueda operar en la clase es comprensible, porque en ella el conocimiento está estructurado de manera diferente en el espacio y en el tiempo, y la interacción segmentada no trabaja más allá del segmento de donde ha sido actuada.

Es aquí cuando hablamos de competencia en el contexto del aula, sólo posible porque el docente realiza grandes esfuerzos y apuestas para que el estudiante construya sentido en lo que hace, pero sobre todo porque intenta romper con los contenidos en compartimentos para privilegiar, por ejemplo, la solución de problemas vivenciados por todos los que asisten a la clase.

Por lo anterior resaltamos la importancia de vincular la propuesta de evaluación con la propuesta de formación permanente, asumiendo el horizonte investigativo y la actividad cooperativa universidad-escuela como una dimensión fundamental. Es, en el fondo, asumir la escuela como la casa de estudio de quienes habitan cotidianamente en ella y no sólo de los estudiantes, sino también de los docentes, los directivos y los padres de familia.

Sobre la evaluación de competencias básicas y la comunicación pedagógica

El enfoque conceptual y teórico que sustenta el diseño de las pruebas busca marcar la diferencia entre el dictado de contenidos, o su transmisión, y la configuración de relaciones comunicativas, que supone ir más allá de los listados, en serie, de temas sin perspectiva. Como ya hemos dicho, la evaluación supone una actividad comunicativa y el hecho de decirle a cada institución en qué estado de competencia se encuentran sus miembros, conduce a una toma de decisiones que va desde la confrontación con los estudiantes de los instrumentos aplicados, hasta la fundamentación de propuestas innovadoras en aras de fortalecer lo que se tiene y de buscar aquello que contribuirá al conocimiento nuevo.

Gracias a que los niños expresan sus dudas y preguntas frente a temáticas que los conmueven, podemos considerar que la comunicación alcanza su dinámica propia; lo contrario es la incomunicación que surge del acto vertical de impartir unos contenidos porque el “programa” así lo pide, aunque no se sepa para qué sirve lo que se imparte (dictar, por ejemplo, las definiciones de categorías gramaticales como el sustantivo, el adjetivo, los artículos, los signos de puntuación, etc.). Al respecto, es necesario insistir en el hecho de

que a partir de la Ley General de Educación, en Colombia no se cuenta con programas curriculares sino con indicadores y lineamientos para fundamentar currículos. Por tanto, más que hablar de “programas” para cumplir, se trata de plantear propuestas curriculares a través de proyectos. Y es esta dimensión de los proyectos (de aula, de área, de grado, etc.) lo que ha de propiciar la comunicación pedagógica, porque la decisión sobre el tipo de proyecto involucra a los estudiantes, en tanto son todos (estudiantes y docentes) quienes hacen realidad tal proyecto. Y es desde este ámbito flexible que se plantea la prueba; por eso en ella no se pregunta por definiciones, sino que se indaga por modos de usar el lenguaje, como los modos de leer y los modos de escribir.

Trabajar desde las competencias (entendidas como aquello que los sujetos saben hacer con los saberes) presupone una disposición pedagógica para la interacción (entre los estudiantes y el maestro y entre los estudiantes); la prueba busca también generar un diálogo entre un mundo que se propone (una historia) y los mundos construidos por los estudiantes; en tanto, a través de ella los estudiantes pueden descubrir ciertos saberes.

LAS COMPETENCIAS EN COMPRENSIÓN DE LECTURA

Las pruebas aplicadas nos han mostrado que los niños de tercero y quinto grado saben leer en el nivel literal, que un índice menor de la mitad de la población evaluada sabe leer en el modo inferencial y que un porcentaje muy bajo logra realizar lecturas de carácter crítico-inter textual; pero en congruencia con Bernstein podríamos plantear que no es que los niños no sepan las dos modalidades de lectura más exigentes (inferencial y crítica), sino que es muy probable que la escuela no las propicie y que el estudiante considere que aquellas lecturas que sí hace por fuera de la escuela no son compatibles con las que allí se demandan, o que haya algunas interferencias en el contacto de los niños con la prueba (sobre todo los niños de tercer grado, a quienes habría que mostrarles en el tablero algunos ejemplos sobre la manera de marcar una opción entre tres posibilidades de respuesta a una determinada pregunta).

Por lo que puede deducirse de los resultados de las pruebas y del tipo de preguntas que los docentes hacen en los foros, la escuela se ha anclado en los niveles primarios de la lectura; parecería que se hiciera demasiado énfasis en la literalidad o la recomposición de los significados superficiales y de diccionario, como cuando simplemente se repite lo que ocurre en un cuento que se lee, sin que el lector se pregunte por qué ocurre, qué se puede presuponer de las acciones, qué conclusiones sacar (inferencias) y qué relaciones de semejanza establece el texto leído con otros textos ya conocidos por los estudiantes (relaciones intertextuales).

Noe Jitrik define la lectura literal como aquella lectura "espontánea e inmediata", como "el primer momento de un proceso", como la limitación a

lo superficial de lo que dice el texto; es decir, una lectura de entrada o de apertura, de reconocimiento lexical primario, experiencia básica de todo sujeto alfabetizado. Una lectura más profunda, nos dice este autor, presupone una actividad indicial, una lectura que rastrea señales y que obliga a cierta actitud de atención meticulosa en el texto, porque éste puede percibirse como un enigma que habrá de desembocar en conjeturas y en asociaciones semánticas; este segundo modo de leer, lo hemos venido denominando lectura inferencial y constituye una experiencia de transición hacia la lectura crítica intertextual.

La lectura crítica, dice Jitrik,

es la que organiza indicios de forma tal que si por un lado recupera todo lo que la lectura literal ignora y la indicial promete, por el otro lado es o debe ser capaz de canalizar de manera orgánica el conocimiento producido en todo el proceso de lectura... (1998:26).

Esto quiere decir que en este estadio de lectura, el lector activa sus saberes y los pone en relación con los saberes que el texto vehicula. En esta perspectiva, concluye Jitrik que

la lectura crítica (...) no es una lectura privilegiada ni de privilegiados, sino una lectura deseable a la que se debería tender de modo que llegue a ser lectura de todos.

Lo más divertido en la práctica de la comprensión de lectura lo constituye, sin duda, el poder descubrir los implícitos o aquellos sentidos solapados o encubiertos por las palabras mismas; aquello que Oswald Ducrot diferencia entre el decir y lo dicho: alguien dice un mensaje, pero en lo que dice, dice algo más que lo que quiso decir; así entonces, es necesario re-

conocer que todo texto siempre dice algo más de lo que dice en su estructura discursiva básica. El acto de desentrañar esos sentidos implícitos conduce a la lectura inferencial, la que a su vez empuja hacia la experiencia de la lectura crítica, caracterizada por posiciones que el lector asume frente a los mundos representados en el texto.

LAS COMPETENCIAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En relación con la escritura en el ámbito de la escuela, por ejemplo, es interesante analizar la manera como los estudiantes pueden comprender ciertas categorías gramaticales (como los conectores y los adverbios) en situaciones de sintaxis anómalas; en estas situaciones se hace un esfuerzo (ojalá todos los maestros tuvieran la paciencia en este empeño) para comprender las sustancias de contenido del escrito anómalo identificando, en consecuencia, el mensaje representado en el texto (es la competencia textual) aunque dicha textualidad no corresponda a la dimensión de universalidad que reclama toda escritura; es entonces un caso en el que hallamos competencia comunicativa mas no competencia lingüística en la escritura (algo predominante en los primeros escritos de los niños que se inician en el aprendizaje de la escritura desde la perspectiva de la narrativa).

Para efectos de la evaluación que nos ocupa, y con base en las ideas expuestas, se han definido dos competencias fundamentales para el área:

COMPETENCIA COMUNICATIVA

El estudiante interactúa comunicativamente con un texto impreso, asimila los mensajes, los reconstruye, los analiza y responde a preguntas

que otro le hace en relación con el mismo texto, siempre en una dimensión de diálogo. En esta perspectiva, el estudiante puede traducir los mensajes de otros, orales o escritos, y realizar entonces operaciones de transposición, o recontextualización, según sean las situaciones de la comunicación; paralelamente, refuta, argumenta y propone. Para activar la competencia comunicativa el estudiante opera con procesos interpretativos en sus distintas modalidades: modo literal, modo inferencial y modo crítico-intertextual.

COMPETENCIA TEXTUAL

El estudiante distingue las tipologías textuales, identifica los rasgos específicos predominantes en cada clase de textos (enumerativos, descriptivos, argumentativos, narrativos, líricos, con sus distintas variantes: listados, publicitarios, periodísticos, científicos, divulgativos, políticos, literarios, etc.), los analiza desentrañando sus mensajes, reconstruyendo estructuras locales y globales y explicando sus estructuras retóricas. Desde esta competencia produce textos según las convenciones propias de los lenguajes en juego, reconoce anomalías sintácticas y reconstruye la significación representada en las estructuras profundas de los textos. También reconoce y produce superestructuras, entendidas como el seguimiento de un principio lógico-organizativo del texto, en sus macrocomponentes.

Como se ve, no se trata de dos competencias excluyentes sino complementarias y correlativas, aunque sean diferentes. La separación, en el análisis, obedece a cuestiones metodológicas.

Para la construcción de las pruebas de los grados tercero y quinto, se tomaron como re-

ferencia los indicadores de logro, según lo establece la Resolución 2343 y los lineamientos curriculares del área. En ellos cabe resaltar el enfoque comunicativo y semiótico que se introduce como horizonte para abordar la comunicación oral y escrita, así como el acercamiento analítico a los textos, sean éstos literarios o no literarios.

En los lineamientos se reitera la importancia de la lectura crítica, entendiendo por ello

un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profun-

didad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial, y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios (1998: 81).

A partir de las ideas planteadas se definió la base conceptual para el diseño de la prueba que se presenta a continuación, conformada por niveles y desempeños que dan cuenta de las competencias comunicativa y textual.

Competencia comunicativa

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico

Este nivel de competencia se refiere al reconocimiento del lenguaje escrito convencional y de la imagen visual (narrativas icónicas) como sistemas de significación, compuestos de signos y reglas de uso de dichos signos, recurrentes en situaciones comunicativas. Tiene que ver con la identificación de los elementos básicos de una situación de comunicación: las relaciones sociales en las que se da la comunicación, las intenciones de quienes se comunican, el léxico que usan. Hallamos aquí el modo literal en la lectura. Hay un campo lexical básico desde el cual todo sujeto activa su voz e interpreta. En términos generales, se trata aquí de la *interpretación semántica*.

Desempeños

- ▶ Reconocer la escritura como un sistema de significación a través del cual es posible la comunicación, lo que supone el reconocimiento del significado en los mensajes vehiculados por la escritura.
- ▶ Identificar la imagen como un sistema de significación a través del cual es posible la comunicación, lo que supone el reconocimiento del significado en los mensajes vehiculados por el lenguaje visual de la imagen (como viñetas, mapas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imagen publicitaria, etc.).
- ▶ Identificar diferentes formas de uso del lenguaje: diálogo, monólogo, descripción, explicación, narración y sus relaciones con las situaciones de comunicación.
- ▶ Reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla a quién, de qué modo habla, cuáles son los roles de los participantes en una comunicación.
- ▶ Reconocer el campo de significado dominante en una interacción comunicativa.

Competencia comunicativa

Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación: identificación y reconstrucción de los modos como operan, o son usados, los universos de significación

En este nivel de competencia se reconocen los usos de los lenguajes en contextos diversos de significación, distinguiéndolos e identificando las intencionalidades y los modos como los sujetos participantes en la comunicación realizan sus mensajes. Así, qué tipo de enunciados son los más recurrentes en ciertas circunstancias comunicativas y qué efectos persuasivos producen, son aspectos inherentes a este nivel de competencia. Se trata de saber usar el lenguaje según los contextos y de saber explicar cómo funcionan los múltiples modos de la comunicación, sea en la dimensión verbal o en la no verbal. Por eso aquí se operacionalizan procesos de clasificación, temporalidad, espacialidad, anaforización, reconstrucción analógica, planteamientos conclusivos y prácticas metalingüísticas. Hallamos entonces, en lo que concierne a la lectura, el modo inferencial, que se construye sobre la base de operaciones de diferente tipo, como las presuposiciones, los implícitos, lo no dicho y los sobreentendidos; y en lo que concierne a la escritura, hallamos la cohesión y coherencia lineal en la conducción de un mensaje, sea narrativo o argumentativo.

Desempeños

- ▶ Identificar intenciones explícitas e implícitas en la comunicación.
- ▶ Usar el lenguaje con intenciones determinadas según las necesidades de comunicación: situaciones en las que es necesario argumentar, persuadir, convencer, refutar, narrar...
- ▶ Reconocer y explicar los elementos que entran en juego en una situación de comunicación: quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación se actualizan, cuáles y cómo son los mensajes, qué tipo de argumentos se utilizan.
- ▶ Explicar las razones por las que se usa un tipo de léxico u otro según las necesidades e intenciones de la comunicación.
- ▶ Predecir las ideas e intenciones del otro, en situaciones comunicativas.
- ▶ Realizar lecturas complejas de tipo inferencial.
- ▶ Comprender las formas como se organizan los discursos para producir determinados efectos: cómo están constituidos, a quién están destinados.
- ▶ Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, etc.) para explicar fenómenos de comunicación.
- ▶ Reconstruir la lógica interna de la significación en los textos.

Competencia comunicativa

Nivel 3. Control y posicionamiento crítico en la comunicación

Este nivel está referido a la posibilidad de desentrañar la función que cumplen los diferentes elementos que conforman una situación de comunicación: quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación actualizan, qué relaciones establece el mensaje con otros mensajes, qué tipo de argumento se utiliza, con el fin de *situarse* en la comunicación de manera adecuada y crítica, explicando diferentes fenómenos que entran en juego. Hallamos aquí el modo crítico intertextual en la comprensión del texto.

Desempeños

- ▶ Comprender los diferentes usos del lenguaje, según la situación de comunicación: lenguaje coloquial o cotidiano, lenguaje técnico, lenguaje jurídico, con sus ámbitos semánticos particulares.
- ▶ Establecer relaciones entre los contenidos (temas) de un texto y los contenidos de otros textos.
- ▶ Realizar lectura crítica, en la que el lector fija una posición o punto de vista sobre lo leído.
- ▶ Interpretar críticamente los textos y tomar una posición argumentada y documentada frente a los mismos.
- ▶ Tomar distancia de los discursos, reconstruyendo sus estructuras globales y sus puntos de vista.
- ▶ Explicar la manera como funcionan los discursos y dar cuenta de sus procesos persuasivos y manipulatorios.
- ▶ Realizar lecturas de carácter intertextual; es decir, poner en relación los saberes del lector (su enciclopedia) en los procesos de comprensión, análisis y producción de textos.
- ▶ Reconstruir los mundos posibles de los textos literarios, los contextos y las épocas representados en ellos, con sus componentes ideológicos y socio-culturales.

Competencia textual

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico

Este nivel de competencia se refiere al reconocimiento de las reglas de organización de los textos, sean orales o escritos. Se relaciona con aspectos como las características básicas del sistema de escritura, las reglas de construcción de la palabra, la frase, el párrafo y el texto en su globalidad.

Desempeños

- ▶ Reconocer características básicas del lenguaje escrito, como la convencionalidad y la arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura: frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, correferencias.
- ▶ Reconocer algunos elementos del lenguaje de la imagen a través de los cuales se comunica (gestos, señales, secuencias de imágenes, perspectivas...).
- ▶ Escribir, leer y nombrar cosas o eventos.
- ▶ Hacer lectura literal de los textos; es decir, entender el significado básico del contenido de lo leído, y poder dar cuenta de esto.
- ▶ Reconocer e identificar diferentes tipos de textos según sus características lingüísticas: estructura, tipo de léxico, recursos gráficos y tipográficos.

Competencia textual

Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación

Este nivel tiene que ver con la posibilidad de comprender y producir diferentes tipos de textos (descriptivos, argumentativos, narrativos, periodísticos, humorísticos, publicitarios...) según finalidades comunicativas definidas, y haciendo uso de los procedimientos regulativos propios de la lengua. Resalta aquí la posibilidad de explicar las diferencias y similitudes entre diversos tipos de textos, dar cuenta de la forma como se organizan dichos textos, o la manera como se tratan las temáticas en los diferentes textos.

Desempeños

- ▶ Comprender y producir diferentes tipos de textos: descriptivos, argumentativos, narrativos, líricos, publicitarios, humorísticos.
- ▶ Seguir un eje temático a lo largo de un texto.
- ▶ Identificar el significado y el sentido de un término, según el lugar ocupado en la frase.
- ▶ Hacer lectura inferencial; es decir, poder sacar conclusiones de lo leído, o reconocer los implícitos en un determinado lenguaje.
- ▶ Usar sistemáticamente y con una función específica los signos de puntuación.
- ▶ Conectar adecuadamente unidades lingüísticas como palabras, frases, párrafos... para conformar unidades mayores.
- ▶ Reconponer lógicas textuales, a través de juegos simbólicos.
- ▶ Producir textos que respondan a una intención comunicativa. Por ejemplo, si se pide narrar, debe producirse un texto narrativo; si pide explicar debe producirse un texto explicativo, etc.
- ▶ Explicar similitudes y diferencias entre diversos tipos de textos.
- ▶ Explicar las características internas y superestructurales de un tipo de texto particular.
- ▶ Reconocer la estructura semántica presente en los textos; es decir, la forma como se organizan los significados.
- ▶ Explicar el significado y la función que cumplen los términos dentro de la frase: función de complemento, de adjetivo, de pronombre, de adverbio...
- ▶ Explicar la función que cumplen algunos signos de puntuación como las comillas o el paréntesis.

Competencia textual

Nivel 3. Control y posicionamiento sobre el uso del sistema de significación

Se refiere a la posibilidad de *tomar distancia* en la comprensión o en la producción de textos para *controlar* estos procesos. Es decir, se refiere a comprender cómo funciona el proceso de comprensión lectora, o el proceso de producción de un texto, por ejemplo, para usar estrategias que hagan más efectivo dicho proceso. Estrategias como la anticipación de hipótesis de comprensión en el proceso de lectura o la selección de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular, son ejemplos de este control.

Desempeños

- ▶ Interpretar las características de elementos culturales locales o regionales presentes en los textos, según el uso que se haga de los términos.
- ▶ Utilizar estrategias para anticipar el contenido y la estructura de un texto.
- ▶ Comprender y producir textos adecuados a una intención comunicativa y a una situación particular de comunicación.
- ▶ Hacer lectura global-totalizadora; es decir, relacionar el contenido total de lo leído, con la situación de comunicación en la que aparece el texto.
- ▶ Analizar y explicar la coherencia global de los textos.
- ▶ Utilizar las categorías lingüísticas aprendidas, para analizar el funcionamiento de fenómenos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos.

LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

Es claro hoy, al interior de la comunidad internacional de educadores matemáticos, que una sociedad tan vertiginosamente cambiante como la actual exige que la escuela asegure a todos los ciudadanos la oportunidad de poseer una cultura matemática básica que enriquezca su conocimiento y posibilidad de aplicar la matemática a problemas abiertos, comunes y complejos; una cultura matemática que les permita ser ciudadanos bien informados, capaces de leer e interpretar información y de abordar comprensivamente desarrollos de la ciencia y la tecnología.

El conocimiento matemático está conectado con la vida social de los hombres. Reconocer que el conocimiento matemático se ha construido en entornos, culturas y períodos históricos particulares, como resultado de una evolución histórica, de un proceso cultural, que está en continua evolución y que no está constituido por verdades infalibles, conduce a plantear que el énfasis en la matemática escolar no estaría en el conocimiento árido, formal y esquemático de un listado de hechos y de destrezas, sino en el proceso constructivo mismo, en la comprensión significativa, en las aproximaciones intuitivas, etcétera.

Pero en contraste con todas estas reflexiones teóricas, y a pesar de intentos de renovación, sigue aún vigente en nuestro país la discusión en torno al hecho de que la formación matemática en los niveles básicos de nuestra educación ha de concentrarse simplemente en el desarrollo de destrezas computacionales, practicadas sin profundizar significativamente en el proceso de construcción de los conceptos, en su desarrollo histórico, en sus aplicaciones, matizadas tan sólo, ocasionalmente, por apli-

caciones e interrelaciones completamente aparentes. Lo anterior ha originado no sólo una formación matemática con muchas deficiencias, sino una visión completamente distorsionada de la matemática, que impide explotar realmente su verdadera riqueza.

La situación de aprendizaje escolar, entonces, está estrechamente asociada a conocer objetos, definiciones, resultados, procedimientos y estructuras; a razonar deductiva e inductivamente; a conocer términos, notaciones y convenciones. En esencia, el saber matemática hoy está ligado al uso y transferencia del conocimiento matemático en la resolución de problemas abiertos, en contextos amplios y diversos.

En este contexto, se pretende también dar respuesta a la necesidad de incorporar en la fundamentación conceptual el significado propio de la competencia en lo educativo y particularmente en relación con la educación matemática. Esta incorporación llevó a cuestionar el significado primario, con el cual fue introducido el término desde el dominio de la sociolingüística a la educación. Desde la sociolingüística la competencia se asume como uso del lenguaje (saber hacer), es decir, saber utilizar el lenguaje adecuando el conocimiento del sistema lingüístico a contextos sociales de comunicación. Este significado se asume en la definición de competencia, teniendo en consideración que ésta abarca también dimensiones metacognitivas, ligadas por ejemplo con el deseo de explorar, de investigar, de profundizar, de ampliar, motivados por actividades de aprendizaje que ponen en conflicto lo aprendido. Por tal razón, la resolución de problemas se constituye en uno de los ejes del aprendizaje de la matemática, pues a través de la resolución el estudiante no sólo aplica lo apren-

dido sino que lo reelabora en nuevas situaciones, en nuevos sentidos e interpretaciones.

Así mismo, el énfasis del significado de lo comunicativo en la concepción sociolingüística ha sido también redimensionado en la educación matemática. Los procesos comunicativos, entendidos como procesos de interacción social, desde los que se construyen los significados (hablar, escuchar) son cruciales en el aula donde se enseña matemática. De igual forma los sistemas de representación de conceptos y procedimientos matemáticos cobran especial valor, pues son medios expresivos que desencadenan interpretaciones, tratamientos y producciones por parte de los estudiantes en momentos y circunstancias dadas. La traducción y coordinación de estos sistemas se constituye en parte esencial del aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, el MEN, tanto en la Resolución 2343 como en el documento de Lineamientos curriculares actuales del área, insiste en la importancia de abordar la matemática escolar desde una perspectiva radicalmente diferente; se anota al respecto:

El conocimiento matemático escolar, asumido como un conocimiento estático y acotado, centrado en el dominio de hechos y tareas, ha originado un empobrecimiento de éste... al limitar dicho conocimiento a la ejecución mecánica de tareas se niega la oportunidad al estudiante para crear, conjeturar, argumentar, significar en variados contextos y tantos más aspectos que una visión amplia de la matemática permite contemplar.

Y en otro aparte, al referirse a los conocimientos matemáticos básicos, a los procesos y a los contextos, se expresa:

La matemática escolar debe potenciar al estudiante para aplicar su conocimiento en la reso-

lución de problemas, tanto al interior de la matemática misma, como en otras disciplinas; debe además desarrollar habilidades para usar el lenguaje matemático y comunicar ideas, razonar y analizar, cuestionarse, interpretar críticamente información y tomar decisiones consecuentes; en fin, para enriquecer y ampliar continuamente su conocimiento.

En un marco referencial como el descrito anteriormente, la evaluación de las competencias en matemática, en esta prueba censal, se orientará desde una categoría fundamental asociada con estas nuevas perspectivas: la comprensión significativa.

La comprensión significativa está relacionada con la diversidad de competencias de que dispone el estudiante para usar y aplicar conceptos y procedimientos matemáticos, y para razonar y comunicar. Éstas se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños, los cuales permiten establecer hasta qué grado un alumno ha integrado los conocimientos y procedimientos matemáticos y les ha dado sentido, si puede o no usarlos, si puede aplicarlos y comunicar sus ideas en situaciones que exigen desempeños propios de la actividad matemática.

La evaluación de la comprensión significativa está enlazada desde luego a los contextos en que se plantea la tarea, porque de ellos depende que se exijan o no los desempeños descritos. Los contextos serán enriquecedores en la medida en que requieran integrar los desempeños. Contextos enriquecedores, en el sentido descrito, son contextos amplios relativos a otras disciplinas y a la misma matemática.

Comprender la evaluación como cultura exige reconocer que el mismo dominio conceptual de la evaluación se asume como dominio de inves-

tigación, en cuanto el sentido de la expresión conlleva a reconocer que el valor pedagógico de la evaluación reside en la valoración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y por estar referida a su promoción humana y mejoramiento continuo. Por consiguiente, se requiere avanzar hacia la construcción de un modelo que pueda ser interpretado como referente para el acompañamiento constante del proceso, con miras a alcanzar y superar las metas que se propone hoy la educación colombiana.

Es desde este sentido que se comprende el proceso de avance y reconceptualización del significado de competencia en matemática. Este avance se orienta a incorporar y concretar las acciones educativas necesarias para que la evaluación adquiera su papel protagónico en el proceso pedagógico. Por tal razón, el significado de competencia debe buscar la coherencia con el modelo curricular y los logros propuestos para la educación básica.

La competencia matemática, que integra la comprensión significativa, se evidenciará en desempeños particulares de los dominios conceptuales de la matemática. Los dominios conceptuales seleccionados para evaluar dichas competencias constituyen núcleos referentes, correspondientes a cada una de las áreas que tradicionalmente se han establecido para la matemática escolar en la educación básica. A continuación se describen los correspondientes dominios conceptuales y las competencias que les son afines para los grados tercero y quinto.

DOMINIO CONCEPTUAL NUMÉRICO

Está referido esencialmente a la comprensión de los números, el sistema de numeración y las operaciones, y al uso de éstos en contextos con significado. Más específicamente, está relacionado

con el reconocimiento de diferentes significados de los números (secuencia, cardinal, medidor, ordinal, código, etc...), la interpretación de propiedades, el reconocimiento del significado de las operaciones en situaciones concretas, la comprensión de propiedades de las operaciones y del efecto de cada operación, y las relaciones entre ellas. Tiene que ver también con la expresión cuantitativa de relaciones, la interpretación de representaciones múltiples del mismo número, la estimación de resultados de operaciones, el desarrollo de estrategias de solución en problemas aditivos, multiplicativos y sus combinaciones, la identificación de patrones numéricos y el uso de propiedades y algoritmos en la solución de problemas.

DOMINIO CONCEPTUAL GEOMÉTRICO

Está relacionado con el reconocimiento y descripción de la direccionalidad y orientación de formas y objetos, con la comparación de figuras y objetos en posiciones diversas, con la exploración de las posiciones de una figura u objeto en el espacio, con la clasificación de figuras planas y tridimensionales, con el reconocimiento de características de las figuras geométricas, y con la aplicación de los conceptos geométricos en la solución de problemas.

DOMINIO CONCEPTUAL DE LA MEDICIÓN

Hace referencia a la construcción de conceptos de cada magnitud, a la comprensión de los procesos de conservación y estimación de magnitudes, a la apreciación de rango, a la selección adecuada de unidades de medida, de patrones y de instrumentos. Más específicamente, está referida a la identificación de atributos medibles, a la comparación directa e indirecta, a la clasificación de unidades de medida, al es-

tablecimiento de relaciones entre distintas unidades, a la identificación y uso de reglas operativas para comunicar medidas, a la construcción de medidas regulares para determinar la capacidad, el volumen, la longitud, el tiempo, al ordenamiento de diferentes unidades de medición, a la estimación de eventos, de distancias, de volúmenes, de capacidades, a la transformación de unidades y al reconocimiento del uso de propiedades geométricas en la resolución de problemas de medida.

DOMINIO CONCEPTUAL DE LA PROBABILIDAD Y LA ESTADÍSTICA

Está relacionado con la organización y descripción de datos, con la construcción, lectu-

ra e interpretación de tablas, diagramas y gráficas, con la elaboración de argumentos convincentes basados en el análisis de datos, con el modelado de situaciones para explorar posibilidades de eventos, con la elaboración intuitiva de predicciones e inferencias basados en la experimentación y observación de regularidades.

Para efectos de la evaluación que nos ocupa, se definió la base conceptual para el diseño de la prueba que se presenta a continuación, conformada por niveles y desempeños, en los dominios conceptuales referidos, en los cuales pueden apreciarse algunas reelaboraciones propias del avance alcanzado en el proyecto.

Competencia matemática

Nivel 1. Reconocimiento de elementos conceptuales y procedimentales

Este nivel está asociado con la identificación y descripción de objetos matemáticos, de atributos, de relaciones, de propiedades, de representaciones y de operaciones.

Desempeños

- ▶ Leer y distinguir representaciones y usos del número natural en contextos con significado.
- ▶ Leer información representada icónica y gráficamente.
- ▶ Reconocer figuras geométricas y atributos medibles, identificar efectos de transformaciones.
- ▶ Identificar diferentes significados de la estructura aditiva, multiplicativa y sus combinaciones.

Competencia matemática

Nivel 2. Interpretación y uso de elementos conceptuales y procedimentales

Este nivel está asociado con la competencia para relacionar, clasificar, organizar información, verificar soluciones y traducir entre diversas representaciones.

Desempeños

- ▶ Interpretar y describir información icónica y gráfica.
- ▶ Expresar patrones de variación aditiva y multiplicativa.
- ▶ Establecer relaciones de proporcionalidad.
- ▶ Interpretar problemas con estructura aditiva, multiplicativa o ambas.
- ▶ Resolver problemas usando conceptos y propiedades métricas, geométricas o ambas.
- ▶ Dar significado a información numérica y traducir entre diferentes representaciones.

Competencia matemática

Nivel 3. Producción y generalización

Este nivel se relaciona fundamentalmente con la construcción de modelos y representaciones, la formulación de problemas, la argumentación, las transformaciones, las inferencias y la generalización.

Desempeños

- ▶ Comparar y transformar expresiones numéricas.
- ▶ Generalizar patrones numéricos.
- ▶ Aproximar y estimar.
- ▶ Formular y resolver problemas.
- ▶ Argumentar sobre procedimientos y propiedades.
- ▶ Resolver problemas métricos y geométricos.

Características del instrumento de evaluación

La prueba está concebida para la evaluación de competencias; es decir, procura indagar sobre cómo los niños utilizan conocimientos en contextos más amplios y diversos que los que brindan las tareas o los exámenes.

El instrumento de evaluación que se aplicará contiene una serie de acontecimientos vinculados a un determinado contexto o situación. La estructura narrativa y el lenguaje preponderantemente coloquial, facilitan que buena parte de los ítems aparezcan de manera natural.

Se busca con esto que los estudiantes puedan involucrarse con el formato elegido para derivar de allí los ítems propios de la evaluación, haciendo de esta manera que la prueba no resulte un cuestionario artificial o un examen corriente.

La característica primordial del instrumento que se utilizará en esta evaluación consiste en la presentación de situaciones donde los niños deben actuar o intervenir, eligiendo una opción o escribiendo un texto. De esta manera es posible controlar la complejidad de los procesos mentales y determinados aspectos del “saber hacer” con el lenguaje o la matemática, toman-

do como referencia niveles de competencia establecidos.

Si bien es cierto que la forma más adecuada para evaluar las competencias sería la observación y registro de cómo los sujetos hacen uso del lenguaje o la matemática para conocer, expresar, comunicar o significar su experiencia en las distintas situaciones de la vida, una prueba censal tiene que reducir las situaciones posibles a unas pocas.

Como ya lo hemos señalado en documentos anteriores, el reto de una prueba que indaga por competencias radica en el tipo de estrategia al que se recurre para que el estudiante no asuma el rol de examinado sino el de alguien que ejerce un desempeño de manera espontánea. Pese a que esto nunca se logra completamente por cuanto el hecho de realizar la prueba en el contexto de la escuela regula un modo de proceder y un universo de sensaciones inevitables, algunas estrategias pueden ayudar a relativizar este obstáculo.

El instrumento reconstruye una situación o contexto particular de la vida en la ciudad, para que se sitúen allí precisamente los niños que

estudian en la capital. Incluye de modo protagónico una perspectiva infantil, para que los niños puedan involucrarse, afectiva e intelectualmente, en las instancias de decisión propuesta.

Los vehículos que permiten al instrumento la comunicación son, como ya se ha señalado, la escritura convencional y el dibujo. Como está destinado a la infancia, tiene un fuerte componente narrativo, pero no oculta en ningún sentido su calidad de instrumento de evaluación. El narrador se turna entre el evaluador y cualquiera de los personajes creados, principalmente niños. Igualmente, se incluyen situaciones comunicativas que generan diálogos y otras formas de participación de los personajes, así como diversidad de textos. De ahí se desprenden algunos ítems que cumplen con las condiciones de naturalidad y autenticidad, ligadas a las situaciones presentadas, y se entrelazan otras mediante algún artificio.

Los instrumentos para grados tercero y quinto comparten el contexto y dibujo que sitúan la prueba; la diferencia entre los instrumentos radica en la complejidad de los ítems y en que los niños de tercero tendrán sólo tres opciones de respuestas para cada ítem en tanto que los niños de grado quinto deben elegir entre cuatro opciones.

En la evaluación, cada niño recibirá un cuadernillo que contiene los ítems de la prueba y una lámina con una ilustración; las respuestas deberán ser marcadas en el mismo cuadernillo.

Para ilustrar el enfoque del instrumento que se aplicará, se presentan como anexo, algunos ítems asociados con un contexto específico.

Bibliografía

- Ausubel, D., Novak, J. y Henesian, H. (1983) *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- Bernstein, B. (1991) *La construcción del discurso pedagógico*. Bogotá, El Griot.
- _____ (2000) *Hacia una sociología del diseño pedagógico*. Bogotá, Magisterio.
- Bogoya, D. y otros. (1999) *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá, Unibiblos – Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (2000) *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Unibiblos – Universidad Nacional de Colombia.
- Bojacá, B., Pinilla, R. (1996) *Talleres para la producción y evaluación de textos*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Universidad Distrital.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Bruner, J. (1992) *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós.
- _____ (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Bustamante, G. (Comp.) (1998) *Evaluación y lenguaje*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Carpenter, T. P., Mosher, J. M. y Romberg, T. A. (Ed.) (1983) *Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective*. Lawrence ERL Baum Associates, Inc: Hillsdale, N.J.
- Ducrot, O. *Polifonía y argumentación*, Cali, Univalle, 1988.
- Gardner, H. (1998) “La evaluación en su contexto: la alternativa a los tests estandarizados”, en: *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- _____ (1994) *La mente no escolarizada*. México, Paidós.
- Gómez Palacio, M. (1995) *La producción de textos en la escuela*. México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ y otros. (1995) *La lectura en la escuela*. México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (1995) *El niño y sus primeros años en la escuela*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Hernández, C. A. y Rocha, A. (1998) *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Serie Investigación y Evaluación Educativa No. 9. Bogotá, SNP-ICFES.
- Hymes, D. (1996) “Acerca de la competencia comunicativa”, en: *Revista Forma y función*, No. 9. Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

- Jitrik, N. (1998) *Lectura y Cultura*. México, UNAM.
- Jurado, Bustamante, Pérez. (1998) *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lenguaje*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Plaza & Janés - Aosemiótica - Universidad Nacional de Colombia - MEN.
- Jurado, F. (1998) *Investigación, escritura y educación*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Universidad Nacional de Colombia.
- Lomas, C. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid, Paidós.
- MEN. (1998) *Lineamientos curriculares*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Ministerio de Educación Nacional.
- MEN-ICFES. (1998) *Serie de Documentos Saber*. Santa Fe de Bogotá, D.C., MEN-ICFES.
- Puig, L., Cerdan, F. (1988) *Problemas Aritméticos Escolares*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Rodríguez, E. y Lager, E. (Comp.) (1997) *La lectura*. Cali, Universidad del Valle.
- Romberg, T. A. (1988). *Perspective on Scholarship and Research Methods*. In the Grows (Ed.) Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. National Council of Teachers of Mathematics. New York, Mc Millan.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (1998) *Plan Sectorial 1998-2001*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Documentos de Trabajo No. 1.
- Shonfeld, A. (1985) *Problem Solving in Context*. In R. Charles. E. Silver (Ed.) The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving. Reston VA, National Council of Teachers of Mathematics.
- Teberovsky, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Tolchinsky, L. (1994) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.
- Torrado, Ma. C. (1998) *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Serie Investigación y Evaluación Educativa No. 8. Santa Fe de Bogotá, D.C., SNP-ICFES.
- Universidad Nacional de Colombia. (1998) *Fundamentación conceptual*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Documento para la SED.
- _____ (1998) *Guía de la Prueba*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Documento para la SED.
- _____ (1999) *Guía de la Prueba*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Documento para la SED.
- Vergnaud, G. (1988) *Multiplicative Structures and Lesh*. Landau Acquisition of Mathematics Concepts and Process. New York, Academic Press.
- Voloshinov, V. (1996) *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente*. Madrid, Visor.

Anexo

El presente anexo ilustra un contexto y algunos ítems de un prototipo de prueba, apoyados en el dibujo que se representa en la página siguiente y con base en este texto:

LA TIENDA DEL BARRIO

Fíjese doña Magola, usted que lleva poco en el barrio; esta tienda no es la más grande, pero sí la mejor surtida y la más económica. Aquí encuentra desde un cuaderno hasta lo que necesita para el ajiaquito. Claro que no faltan problemas, sobre todo con los amigos de lo ajeno; pero da gusto ver que la gente encuentra lo que necesita todos los santos días y hasta las diez de la noche.

- *Perdóneme don José, pero ¿no le hace falta descansar aunque sea el domingo?*
- *Al contrario, doña Magola, para mi negocio hoy es el mejor día. Además nos turnamos con Luisa y a veces Tatico es una ayuda aunque tenga que andar en su silla de ruedas.*
- *Pero necesita paciencia con estos niños.*
- *Mire doña Magola, ahí donde usted los ve, jugando y haciendo diabluras, son amiguísimos de Tato, y además son buenos clientes.*
- *Dígame don José, ¿qué día puedo venir para pagarle lo que le debo?*
- *Veamos, este mes tiene treinta días... hoy es 25 de abril. La espero en dos semanas...*

Yo a ti te aprecio
Si ves que mi corazón
no tiene precio

Lista de precios de
utilidades escolares

Cuadernos	\$ 2.500
Profesionales	\$ 1.000
lápiz negro	\$ 15.000
Caja colores	\$ 1.500
lápiz Rojo	\$ 1.500

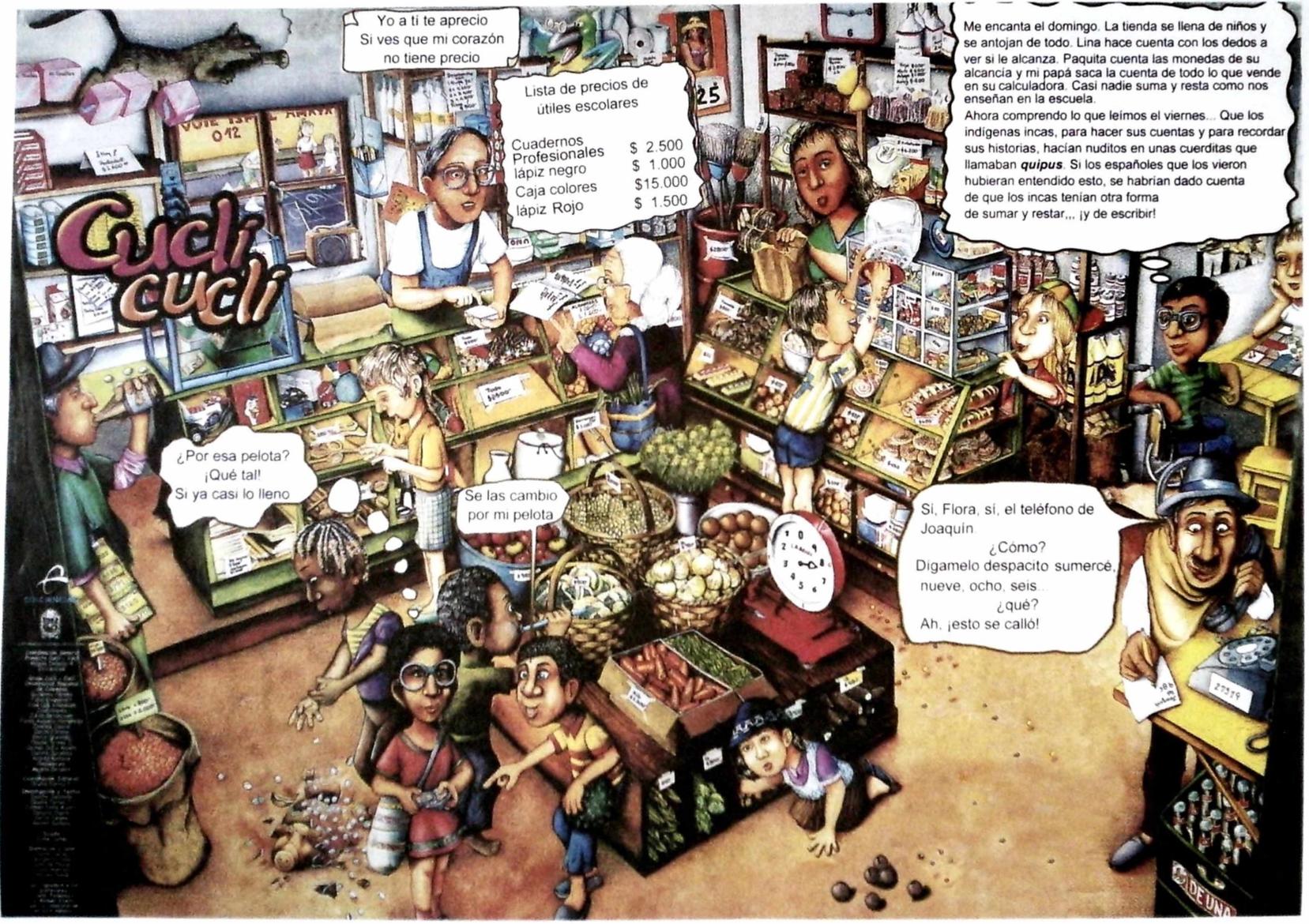
Me encanta el domingo. La tienda se llena de niños y se antojan de todo. Lina hace cuenta con los dedos a ver si le alcanza. Paquita cuenta las monedas de su alcancía y mi papá saca la cuenta de todo lo que vende en su calculadora. Casi nadie suma y resta como nos enseñan en la escuela.
Ahora comprendo lo que leímos el viernes... Que los indígenas incas, para hacer sus cuentas y para recordar sus historias, hacían nuditos en unas cuerditas que llamaban **quipus**. Si los españoles que los vieron hubieran entendido esto, se habrían dado cuenta de que los incas tenían otra forma de sumar y restar... ¡y de escribir!

Cuchi Cuchi

¿Por esa pelota?
¡Qué tal!
Si ya casi lo lleno

Se las cambio
por mi pelota

Si, Flora, si, el teléfono de
Joaquín
¿Cómo?
Digamelo despacito sumercé,
nueve, ocho, seis...
¿qué?
Ah, jesto se calló!



Ítems

1. Cuando don José dice que “no faltan problemas, sobre todo con los amigos de lo ajeno”, quiere decir que

1. los clientes son ladrones
2. en el barrio hay ladrones
3. algunos clientes son problemáticos
4. los clientes son amigos de los ladrones

2. Don José está haciendo la cuenta a doña Magola con su calculadora. Cuando la cuenta va en \$3.000 él se equivoca y en lugar de multiplicar por 3 y luego sumar \$150, dividió por 3 y sumó \$1.500. Para corregir la cuenta, lo que don José debe hacer es

1. multiplicar por 3
2. sumar \$6.650
3. restar \$ 6.650
4. restar 150

3. El señor que habla por teléfono usa el lenguaje principalmente para

1. pedirle información a Flora
2. convencer de algo a Flora
3. informarle algo a Flora
4. burlarse de Flora

4. Cuando el niño dice “Se las cambio por mi pelota”, la palabra “las”, se refiere a las

1. gafas que usa la niña
2. monedas que están en el piso
3. cosas que la niña lleva en el bolso
4. láminas que la niña tiene en la mano

5. Cuando la niña de gafas piensa “¿por esa pelota?”, ella siente

1. interés
2. desprecio
3. entusiasmo
4. indiferencia

6. Don José tiene la costumbre de anotar cada día el número de clientes y las ventas realizadas. Tú puedes ayudarlo a completar la anotación escogiendo el grupo de números que debe ir en los espacios.

El domingo ____ de mayo, día de mercado, entraron ____ personas y se vendieron mercancías por valor de ____ pesos.

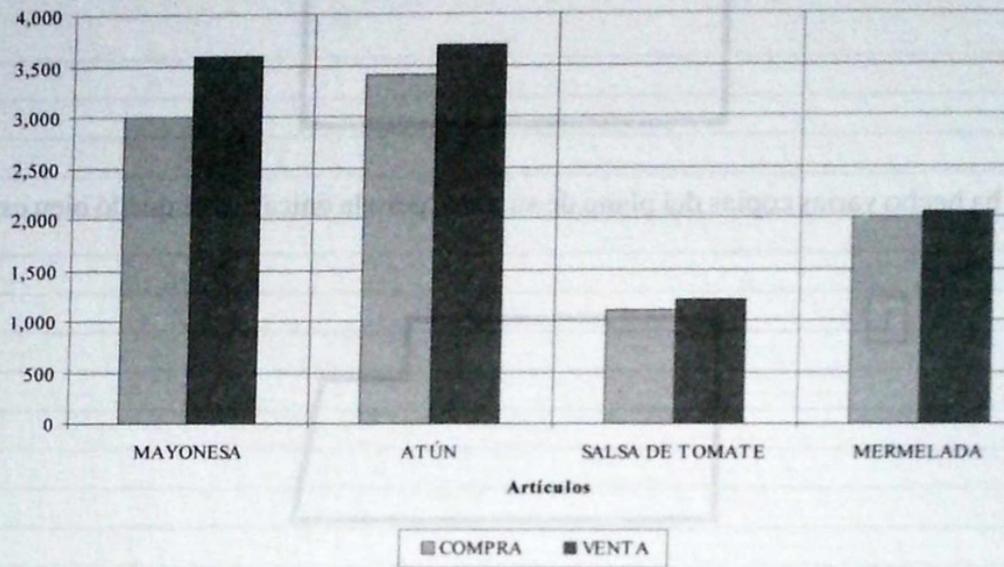
1. 16 - 15 - 50
2. 23 - 150 - 800.000
3. 24 - 1.000 - 100
4. 32 - 40 - 200.000

7. Don José anota los clientes que más compran en la tienda. Observa:

CLIENTES	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Doña Magola	\$ 40.000	\$160.000	\$ 65.000	\$ 50.000
Mamá de Lina	\$140.000	\$185.000	\$160.000	\$165.000
Don Rubén	\$135.000	\$ 85.000	\$100.000	\$130.000

Los dos meses en que la mamá de Lina compró más, fueron

1. abril y mayo
2. marzo y abril
3. marzo y mayo
4. febrero y mayo



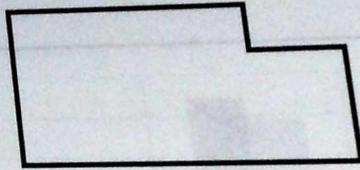
1 José gana más vendiendo

1. mayonesa
2. atún
3. salsa de tomate
4. mermelada

a tienda aparecen dos formas correctas de conseguir las cosas que uno quiere:

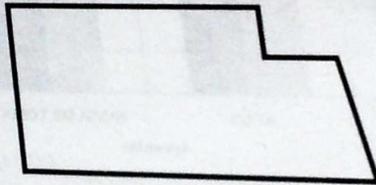
1. pidiéndolas o robándolas
2. haciéndolas o imaginándolas
3. comprándolas o cambiándolas
4. escondiéndolas o repartiéndolas

10. Don José quiere remodelar la tienda y ha dibujado este plano en una hoja.

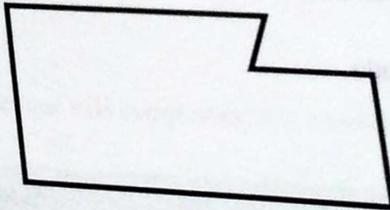


Tato ha hecho varias copias del plano de su papá, pero la única que le quedó bien es:

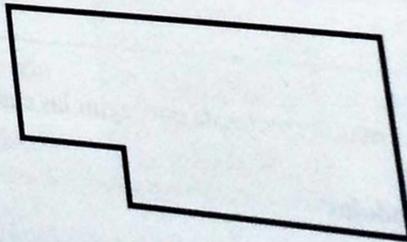
1.



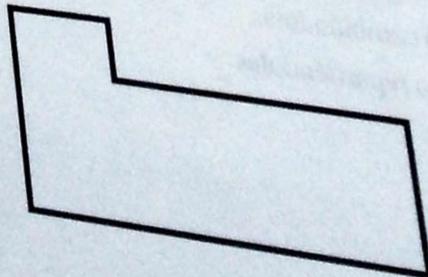
2.



3.



4.



namá de Lina fue de compras a la tienda de don José, hizo mercado para una s
esó a su casa con \$15.000. Inventa y resuelve un problema que corresponda a esta si

Esta guía se terminó de imprimir
en el mes de septiembre de 2000
Universidad Nacional de Colombia

EDITORIAL UNIBIBLOS
Teléfonos: 368 1437 - 368 1443
Telefax: 368 4240

Bogotá, D.C., Colombia