tesBA2019

¿Cómo acompañamos?

EQUIPO DOCENTE

Lengua y Literatura

Matemática

Buenos Aires Ciudad

Vamos Buenos Aires

Estimado equipo docente:

En esta oportunidad nos contactamos con ustedes con motivo de la próxima aplicación de la evaluación TESBA en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se trata de una evaluación jurisdiccional llevada adelante por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), que desde 2017 se aplica anualmente a todos los estudiantes de 3º año de las escuelas secundarias de la Ciudad, tanto de gestión estatal como de gestión privada. Este año se tomará entre el 13 y el 16 de agosto.

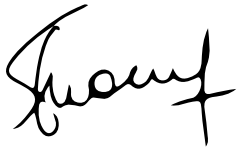
Con el propósito de que las instituciones conozcan las características de esta prueba y se apropien del sentido que se otorga a las evaluaciones de sistema en la Ciudad, en esta oportunidad se hace llegar a la escuela:

- **un material para el equipo directivo**, donde se presentan las principales características de la evaluación TESBA y se incluyen algunas pautas relativas a la gestión del operativo en la institución;
- **materiales destinados a los docentes de Lengua y Literatura y Matemática de 3º año**, donde se explican algunas decisiones relativas a la elaboración de los instrumentos. También se incluyen textos y consignas similares a las que forman parte de las pruebas, con el propósito de contribuir al trabajo previo a la implementación. Esto no solo permite que los estudiantes puedan familiarizarse con el formato de las consignas presentes en este tipo de evaluaciones, sino que admite además un tratamiento diversificado en el aula en articulación con las secuencias, las actividades y los contenidos que cada grupo esté abordando;
- **copias de los textos y consignas para entregar a los estudiantes de 3º año**, de modo tal de facilitar el proceso de familiarización.

También se pone a disposición de las escuelas un simulador en línea en el que encontrarán materiales destinados a este proceso: **simulador.operativos-ueicee.com.ar**

Esperamos que estos materiales les sean de utilidad y agradecemos mucho su colaboración. El compromiso de directivos, docentes y estudiantes con la aplicación de las pruebas es fundamental para garantizar que las evaluaciones releven información completa y confiable sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y el contexto en que se desarrollan.

Un cordial saludo,



Tamara Vinacur

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

Índice

Presentación 3

¿Qué es TESBA? 5

¿Para qué sirven las evaluaciones a gran escala? 6

Características de la evaluación TESBA 8
- ¿Qué se evalúa? 8
- ¿Cómo son los instrumentos? 8
- ¿Qué son y para qué sirven los cuestionarios complementarios? 8
- ¿Cómo se difunden los resultados? ¿Para qué puede utilizarse la información? 10

Lengua y Literatura 11
- Características de la prueba de Lengua y Literatura 13
- Propuestas para el proceso de familiarización 14

Matemática 31
- Características de la prueba de Matemática 33
- Propuestas para el proceso de familiarización 34

Fuentes consultadas 51

Presentación

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires sostiene un compromiso asentado en su historia educativa en relación con la función social de la escuela y la contribución del sistema educativo a los procesos de democratización de la sociedad. En este sentido, resulta indispensable reafirmar el valor de la escuela como espacio estratégico para el desarrollo de una política que efectivamente traduzca en resultados educativos el ideal de igualdad de oportunidades, en la medida en que la experiencia escolar logre acercar a todos los niños, las niñas y los adolescentes de la Ciudad al conjunto de saberes y experiencias culturales necesarias para la construcción del propio proyecto de vida y el ejercicio activo de una ciudadanía democrática. Al respecto, el Estado asume una indelegable responsabilidad como principal garante del derecho a la educación. Reconocer que la plena inclusión educativa en los niveles obligatorios involucra no solamente el acceso a la escuela para todos los niños y adolescentes, sino la permanencia y el avance en la trayectoria educativa con el progresivo dominio de una base común de aprendizajes, impone hoy, aún, un horizonte a construir.

En este rumbo se enmarcan y cobran sentido las líneas de acción del Ministerio de Educación de la Ciudad. Los documentos curriculares orientan la tarea cotidiana de enseñanza y clarifican cuáles son aquellos aprendizajes que se espera que todos los estudiantes de la Ciudad puedan alcanzar en cada nivel. Las políticas de formación docente, la producción y distribución de materiales de apoyo a la enseñanza, entre otras, son acciones de política educativa que apuntan a mejorar y fortalecer las condiciones para que esos aprendizajes puedan tener lugar. En este marco, la evaluación, entendida como un proceso sistemático que involucra recolección y análisis de información, contribuye al conocimiento de la realidad educativa y al seguimiento de las políticas en curso, y brinda herramientas para definir estrategias de mejora. De esta forma, la política de evaluación se entrama con las políticas curriculares y de formación docente, para reafirmar la responsabilidad indelegable del Estado de garantizar las mejores condiciones –materiales y pedagógicas– para que todos los niños y los jóvenes de la Ciudad vean concretado su derecho a aprender.

Actualmente, la Ciudad desarrolla dos operativos jurisdiccionales de evaluación de aplicación censal y anual: la evaluación de Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) y la evaluación de Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA). En ambos casos, se evalúan algunos de los aprendizajes prioritarios establecidos para Matemática y Prácticas del Lenguaje / Lengua y Literatura en los marcos curriculares de la jurisdicción. En agosto de este año, todas las escuelas secundarias estarán involucradas en la aplicación de TESBA.

Las evaluaciones de aprendizajes brindan a distintos actores del sistema información confiable y relevante para la toma de decisiones. Sin embargo, es necesario considerar que la evaluación no es, en sí misma, una estrategia de mejora del sistema educativo. La información que brindan los resultados de las evaluaciones es, sin lugar a dudas, un insumo central para definir prioridades para la acción educativa; pero las posibilidades de mejora están sujetas a un paso adicional: a partir de los datos, el planteo de metas y el desarrollo de acciones concretas.

Por su potencialidad para aportar a los procesos de mejora, la evaluación representa una responsabilidad político-pedagógica de gran envergadura. El compromiso de todos los actores involucrados –estudiantes, docentes, equipos directivos, supervisores, aplicadores, especialistas, técnicos– contribuye a garantizar la calidad y la confiabilidad de la información que se recolecta y, de ese modo, a construir un soporte más sólido para la planificación de políticas orientadas a la mejora de los aprendizajes.

Este material se enmarca en el proceso de sensibilización que antecede, todos los años, a la aplicación de las pruebas. Se trata de dar a conocer algunos criterios que subyacen a la construcción de los instrumentos y a la divulgación de la información, para que los docentes comprendan de manera más acabada el sentido de este tipo de evaluaciones. Incluye, además, un conjunto de consignas similares a las que conforman las pruebas, que pueden utilizarse en el aula para familiarizar a los estudiantes con el formato de estas evaluaciones.

¿Qué es TESBA?

TESBA es una evaluación que se aplica a todos los estudiantes de 3º año de los establecimientos secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), tanto de gestión estatal como de gestión privada, desde el año 2017. Realizar la evaluación en el 3º año permite conocer cuáles son los logros de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado al finalizar el ciclo básico de la educación secundaria y, por lo tanto, brinda oportunidad para desarrollar acciones orientadas a fortalecer el logro de esos aprendizajes durante los dos o tres años que siguen hasta que los estudiantes finalicen el nivel.

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

Al igual que todas las evaluaciones de aprendizajes que se implementan en la Ciudad, la prueba TESBA no busca calificar a los estudiantes, ni realizar juicios de valor respecto de la calidad de las instituciones ni de sus docentes. Por este motivo, los resultados son confidenciales y solo se difunden a nivel de la jurisdicción para ofrecer un diagnóstico del sistema educativo de la Ciudad.

Desde 2017, se aplica TESBA en línea en una muestra de escuelas. Esto implica que los estudiantes resuelven la prueba accediendo a una plataforma especialmente diseñada para la aplicación virtual.

¿Qué otras evaluaciones de aprendizajes se implementan en la Ciudad?

Junto con TESBA, la Ciudad implementa anualmente la evaluación de Finalización de Estudios Primarios (FEPBA), que involucra a todos a los alumnos de 7° grado de todas las escuelas primarias de gestión estatal y de gestión privada.

Además, se implementan los operativos de evaluación que el Ministerio de Educación de la Nación realiza desde 2010 con una periodicidad trianual, y luego, a partir de 2016, de aplicación anual y carácter censal (operativo Aprender, anteriormente ONE). También la Ciudad ha participado en estudios internacionales como TERCE[1] en 2013, el estudio ICILS[2] en el mismo año, TIMSS[3] en 2014 y PIRLS[4] en 2015.

Finalmente, participa del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*),[5] desde el año 2000 en el marco de la participación de Argentina y desde 2012 con una muestra jurisdiccional ampliada.

¿Para qué sirven las evaluaciones a gran escala?

Es habitual que docentes y directivos miren con cierta desconfianza las evaluaciones que se toman a nivel de los sistemas educativos. Hay quienes consideran que su carácter estandarizado las aleja de las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones. Otros sostienen que pueden tener consecuencias negativas en la realidad de sus escuelas o las trayectorias de sus estudiantes. También hay quienes creen que se trata de pruebas muy distintas de las evaluaciones diseñadas por los docentes, por lo que la información que brindan poco puede aportarles para repensar la enseñanza.

En efecto, las evaluaciones de aprendizajes desarrolladas por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (FEPBA y TESBA) son diferentes a las evaluaciones de aula, y fueron diseñadas con otros propósitos. Tienen como finalidad aportar información diagnóstica que contribuya al proceso de toma de decisiones para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. Son pruebas que no tienen consecuencias formales para los individuos ni para las instituciones involucradas. Por el contrario, estas pruebas se implementan con el propósito de construir información válida, precisa y relevante para apoyar la reflexión y la toma de decisiones en distintas esferas vinculadas al proceso educativo.

---

[1] El TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) es un estudio impulsado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO, que evalúa los aprendizajes de los alumnos de 3º (Lenguaje y Matemática) y 6º grado (Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales) del Nivel Primario.

[2] El estudio ICILS *(International Computer and Information Literacy Study)* es impulsado por la Asociación Internacional de Evaluación Educativa *(International Association for the Evaluation of Educational Achievement)*.

[3] La prueba TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) evalúa aprendizajes en Matemática y Ciencias en alumnos del 4º grado del Nivel Primario y del 1º año del Nivel Secundario.

[4] La prueba PIRLS *(Progress in International Reading Literacy Study)* tiene por objetivo relevar las competencias de los alumnos del 4º grado del Nivel Primario en comprensión lectora.

[5] PISA es una evaluación internacional conducida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que releva el logro de habilidades en Lectura, Matemática y Ciencias de los jóvenes de 15 años que se encuentran asistiendo a la escuela, independientemente del grado o año que estén cursando.

La información proporcionada por las pruebas permite valorar los grados de concreción de algunas metas de aprendizaje planteadas para todos los alumnos de la jurisdicción e identificar los alcances de las expectativas prescriptas. Además del relevamiento de los logros de aprendizaje, las evaluaciones incluyen cuestionarios complementarios que recaban información importante acerca de algunos factores intra y extraescolares asociados que puedan tener relación con los procesos de aprendizaje, lo que permite hacer una lectura contextualizada de los resultados para lograr una comprensión más compleja de la realidad que se está estudiando. Su carácter censal y anual permite realizar comparaciones en el tiempo, monitorear intervenciones y definir prioridades para la acción educativa tanto a nivel de sistema como diferenciadas localmente.

Por todo ello, se espera que la información obtenida a partir de la aplicación de TESBA sea analizada y utilizada por:

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

Algunos límites de la evaluación de sistema

Las evaluaciones de aprendizajes brindan información confiable y relevante para la toma de decisiones. Sin embargo, es necesario considerar que esta información (y los usos que se pueda hacer de ella) tiene algunos límites.

En primer lugar, es importante considerar que estas evaluaciones sirven para poner el foco de atención en algunos aprendizajes escolares importantes, pero no pueden ni pretenden dar cuenta de todos los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren en la escolaridad obligatoria. Por las características de los operativos –a gran escala– y de las pruebas –individuales, escritas y de resolución en un tiempo acotado–, se dejan de lado ciertos aprendizajes importantes, que no pueden ser relevados en estas condiciones.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los resultados constituyen un indicador significativo del aprendizaje logrado por los alumnos, pero no permiten por sí mismos extraer conclusiones respecto de la calidad del sistema. Por un lado, porque la calidad del sistema es una construcción compleja que involucra un conjunto de variables, entre las cuales las pruebas ponen foco solo en una: algunos de los aprendizajes de los estudiantes. Por otro, porque la información que brinda una prueba es, en definitiva, un corte transversal, una "foto", en un momento de un proceso continuo como es el aprendizaje.

Finalmente, es importante señalar que la evaluación no es, en sí misma, una estrategia de mejora del sistema educativo. La información que brinda contribuye a construir diagnósticos que permiten definir prioridades para la acción educativa, pero las posibilidades de mejora están sujetas al planteo de metas y acciones concretas.

Características de la evaluación TESBA

¿Qué se evalúa?

La evaluación se concentra en dos áreas curriculares: Lengua y Literatura y Matemática. Las pruebas no relevan todos los aprendizajes previstos para estas áreas, sino una porción de lo establecido en el marco curricular para el ciclo básico de la escuela secundaria. Se priorizan algunos aprendizajes considerados fundamentales para el avance y sostenimiento de la trayectoria escolar, y se pone foco en aquellos que pueden ser relevados con un instrumento de las características de estas pruebas.

¿Cómo son los instrumentos?

El relevamiento de información válida, confiable y relevante respecto de los aprendizajes que están siendo alcanzados por los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires requiere la construcción de instrumentos de calidad técnica y cuya aplicación resulte viable. En este sentido, algunos instrumentos que constituyen valiosos modos de relevar aprendizajes en las aulas resultan complejos cuando se pretenden aplicar a gran escala y garantizar la comparabilidad. Es por eso que los instrumentos utilizados en esta prueba procuran construirse de modo tal que no resulten demasiado distantes a la realidad escolar de los estudiantes, pero adquieren características particulares.

Tanto la prueba de Lengua y Literatura como la de Matemática se toman con instrumentos de resolución escrita e individual, compuestos principalmente por ítems cerrados (de opción múltiple) y, en menor proporción, por ítems abiertos (de desarrollo). Para cada prueba se prevé una duración de 80 minutos, un tiempo que en operativos anteriores se ha probado que resulta suficiente para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de responder a todas las consignas.

En cada materia la prueba se compone de una gran cantidad de ítems (consignas), que se agrupan en distintas formas (algo similar a lo que en las evaluaciones de aula se nombra como "temas"). Cada estudiante resuelve una sola forma de la prueba, lo que se corresponde con una fracción de la prueba total. De este modo, realizando una distribución de la totalidad de ítems que componen la prueba en distintas formas, es posible recabar una gran cantidad de información sin necesidad de que todos los estudiantes resuelvan la totalidad de las consignas.

¿Qué son y para qué sirven los cuestionarios complementarios?

Junto con la prueba se aplican cuestionarios complementarios, cuyo objetivo es relevar factores intraescolares y extraescolares que pueden asociarse con los resultados en las pruebas de aprendizajes. Estos cuestionarios se entregan a los estudiantes que participan de la evaluación, a sus docentes y a los directivos de las escuelas.

En el cuestionario para el estudiante se relevan características sociodemográficas (p. ej., edad, sexo); características del hogar (p. ej., cantidad de personas que viven en el hogar,

nivel educativo de los padres); apoyo a la escolaridad (p. ej., seguimiento del rendimiento por parte de los adultos a cargo) y aspectos de su experiencia escolar (p. ej., condiciones para el aprendizaje). Por ejemplo, se pregunta:

¿A qué edad entraste a primer año de la secundaria? *Marcá una sola opción.*

- A los 11 años ☐ 1
- A los 12 años ☐ 2
- A los 13 años ☐ 3
- A los 14 años ☐ 4
- A los 15 años o más ☐ 5
- No sé o no me acuerdo ☐ 6

En el cuestionario para los docentes se relevan características sociodemográficas (p. ej., edad, sexo); la experiencia docente (p. ej., antigüedad, formación), entre otros aspectos. Por ejemplo:[6]

En los últimos dos años, ¿realizó alguna/s capacitación/es en las áreas listadas debajo? *Por favor marque todas las opciones que correspondan.*

a) Actualización en los conocimientos disciplinares en Lengua y/o Literatura ☐ a
b) Actualización en enfoques didácticos para la enseñanza de Lengua y/o Literatura ☐ b
c) Modalidades de gestión del tiempo y el espacio de trabajo con el grupo de alumnos ☐ c
d) Estrategias de enseñanza centradas en la atención de la diversidad de necesidades de aprendizaje ☐ d
e) Estrategias de evaluación de los aprendizajes ☐ e
f) Estrategias para la adaptación del diseño curricular vigente a la planificación del aula ☐ f
g) Integración de las tecnologías en la enseñanza de Lengua y/o Literatura ☐ g
h) Introducción en el uso general de herramientas TIC (alfabetización digital básica) ☐ h
i) Mediación y resolución de conflictos ☐ i
j) Otros temas ☐ j
¿Cuáles? _
k) No realicé ninguna capacitación en los últimos dos años ☐ k

[6] El ejemplo corresponde al cuestionario del docente de Lengua y Literatura 2018. Pueden realizarse preguntas similares a los docentes de Matemática.

Cabe señalar que las preguntas que aquí se incluyen constituyen solo un ejemplo de las que componen los cuestionarios complementarios. Ninguna pregunta de manera aislada permite extraer conclusiones respecto de las condiciones de enseñanza.

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

¿Cómo se difunden los resultados? ¿Para qué puede utilizarse la información?

Como fue mencionado, la perspectiva de la evaluación de aprendizajes que se sostiene en la Ciudad hace énfasis en el uso de la información para apoyar la reflexión y la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa. Es por esta razón que, cada año, luego del análisis e interpretación de los datos, se inicia un proceso de comunicación con el sistema educativo destinado a proporcionar información procesada y útil para el desarrollo de acciones de mejora. Este proceso reconoce las diversas necesidades que distintos interlocutores presentan, y en función de ello, se definen instancias y productos comunicacionales específicos:

- **Boletines para supervisores:** estos boletines incluyen información relativa a los resultados de los estudiantes en las evaluaciones de aprendizajes, para la jurisdicción y para el conjunto de escuelas del distrito escolar a cargo de cada supervisor, combinada con información sobre factores sociales y escolares asociados. Este modo de presentar la información está orientado a favorecer una lectura contextualizada, además de promover por parte de los supervisores la comprensión de la situación del distrito a su cargo en el marco del panorama jurisdiccional.
- **Boletines "Tu Establecimiento" para equipos directivos:** estos boletines incluyen información relativa a los resultados de cada institución en las evaluaciones de aprendizajes. Incluyen, también, información semejante referida al distrito escolar y a la jurisdicción, de modo tal que los equipos directivos puedan considerar los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución en un marco más amplio.
- **Informes pedagógicos:** estos materiales son de difusión pública pero están especialmente dirigidos a los docentes. En ellos se incluyen los resultados de las evaluaciones de aprendizajes y se aportan reflexiones didácticas surgidas de una lectura analítica de esos resultados. En función de ello, se sugieren posibles modos de intervención para fortalecer las oportunidades de aprendizaje en relación a aquellos contenidos que han mostrado resultados más desfavorables en la jurisdicción.
- **Información para responsables de políticas públicas:** las evaluaciones a gran escala son útiles para la toma de decisiones de política educativa. A partir de esta información, se diseñan estrategias tendientes a fortalecer el trabajo de las instituciones y los docentes, con el fin de garantizar condiciones de igualdad para el aprendizaje.

LENGUA Y LITERATURA

En este apartado se presentan, en primer lugar, las características de la prueba TESBA de Lengua y Literatura. Luego se ofrecen algunas propuestas para el proceso de familiarización, que incluyen recomendaciones para el docente y algunos textos y consignas de ejemplo para compartir con los estudiantes.

Características de la prueba de Lengua y Literatura

La evaluación TESBA toma como referencia el Diseño Curricular para la educación secundaria.

En Lengua y Literatura, los lineamientos curriculares contemplan el abordaje en el aula de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de manera integrada. Sin embargo, al evaluar estos aprendizajes anualmente en todas las escuelas del sistema educativo se encuentran algunas restricciones. Por un lado, el hecho de que las pruebas sean escritas e individuales impide que estas indaguen en la oralidad. Además, el carácter censal del instrumento impone una alta complejidad al relevamiento de prácticas de escritura, pues corregir las producciones escritas de los estudiantes supondría grandes desafíos e importantes recursos. Por lo anterior, el **recorte** planteado por la evaluación TESBA en Lengua y Literatura hace hincapié en un aspecto central: **la lectura**.

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

En consonancia con la propuesta curricular del área, que recomienda partir de lo literario para leer otros textos que enriquezcan su interpretación, en la prueba se propone que los estudiantes tomen contacto con una variedad de textos literarios (predominantemente, cuentos) y otros no literarios vinculados con la esfera de la literatura (por ejemplo, reseñas, entrevistas, biografías, textos académicos, periodísticos, entre otros). En la misma línea, en la prueba se incluyen textos que están relacionados entre sí, que muestran un recorrido lector, y no una selección de textos desconectados. Por ejemplo, en algunos casos se lee un cuento de autor, una reseña o recomendación literaria de su obra, una entrevista a ese escritor, su biografía, etcétera; en otros, se presenta el trabajo con un subgénero específico (por ejemplo, se lee un cuento policial, junto con otro texto que expone las características de ese tipo de relatos, un texto sobre el contexto de producción, o una reseña sobre una antología de cuentos de ese subgénero); o bien se propone una articulación de textos en torno a un mismo tema (los viajes, por ejemplo).

La prueba está conformada mayoritariamente por ítems de opción múltiple, en los que los estudiantes deben marcar una opción entre varias posibles respuestas. Este tipo de ítems son de uso habitual en evaluaciones que se toman a gran escala en los sistemas educativos, pues permiten que la corrección se realice en tiempos acotados y se logre procesar la infor-

mación de un año a otro. Tal como están construidos, los ítems de opción múltiple informan sobre los aprendizajes que los estudiantes ya han consolidado, así como también sobre aquellos que están en proceso de construcción, pues los *distractores*[7] se formulan teniendo en cuenta posibles razonamientos de los estudiantes.

Los ítems cerrados son adecuados para la evaluación de ciertos contenidos importantes, pero no permiten relevar otros aprendizajes considerados fundamentales. Por eso, las pruebas incluyen también una porción de ítems abiertos (es decir, de respuesta construida por los estudiantes) que son corregidos por docentes convocados a tal fin. En cada forma de la prueba, el estudiante debe responder **25 preguntas aproximadamente**, que incluyen ítems cerrados y abiertos.

En cuanto a los criterios para la selección de los textos, se considera especialmente que presenten calidad literaria y se ajusten al diseño curricular; que se trate de materiales de circulación real y que su extensión sea de 2000 palabras aproximadamente, considerando el tiempo que disponen los estudiantes para la resolución de la evaluación. A su vez, en la prueba se eligen textos de variada dificultad para indagar justamente la relación entre esta y las tareas que pueden realizar los estudiantes durante la lectura.

Propuestas para el proceso de familiarización

En este apartado se brinda una selección de textos y consignas similares a las que se incluirán en la prueba TESBA, junto con algunas sugerencias para su trabajo en el aula.

En primer lugar, se presentan **recomendaciones para el docente**. Allí se propone un modo posible de organización del proceso de familiarización y se analizan algunas de las consignas de ejemplo, con el propósito de aportar a los profesores mayor información (qué se está evaluando en cada actividad, cuál es el sentido de cada uno de los distractores) y cómo puede aprovecharse su trabajo en el aula.

En segundo lugar, se brindan las **consignas de ejemplo para compartir con los estudiantes**.[7] Cabe aclarar que se trata de un conjunto de ejemplos y que ninguno de estos textos ni consignas será incluido en la prueba. El propósito de estas actividades no es que los estudiantes "practiquen" ni que "se preparen" para la evaluación, sino que se familiaricen con el formato de la prueba (el tipo de preguntas, el tipo de textos, el modo en que hay que marcar las respuestas), a sabiendas de que algunas de sus características distan de las evaluaciones de aula a las que están acostumbrados. Se incluyen también las indicaciones para responder la prueba, que anticipan a los estudiantes el tipo de consignas que tendrán que responder y cómo deben hacerlo. En cada consigna, el docente encontrará la respuesta correcta marcada en negrita y una breve descripción de la actividad.

Recomendaciones para el docente

A continuación, se desarrollan algunas sugerencias que el docente podrá considerar para

[7] Se llama *distractores* a las opciones de respuesta incorrectas que se incluyen en un ítem de opción múltiple.

[8] La escuela recibirá, junto a los materiales destinados a los docentes y los equipos directivos, materiales destinados a los estudiantes. Se trata de copias de estos textos y consignas que incluyen, al inicio, las indicaciones para responder la prueba.

la organización del proceso de familiarización de sus estudiantes con la prueba TESBA. En función de su planificación didáctica y las condiciones institucionales, cada docente definirá cuánto tiempo podrá destinar al proceso de familiarización y de qué modo articulará estas actividades con los objetivos y actividades planificados.

Para comenzar: *conversar sobre las características generales de la prueba.*

Se sugiere comenzar conversando con el grupo sobre las características generales de la evaluación TESBA: qué se evalúa, cada cuánto se toma, para qué sirve la información. En este punto es importante hacer énfasis en el carácter confidencial de las pruebas y explicar a los estudiantes que los resultados de esta evaluación no tienen consecuencias para sus trayectorias escolares ni afectan las condiciones de trabajo de sus docentes. A la vez, es importante destacar que su compromiso en la resolución de las pruebas es un aspecto fundamental para que la información que se releva sea confiable.

En este marco también es necesario anticiparles algunos aspectos organizativos: cuándo se tomará cada prueba, con cuánto tiempo contarán para resolverla, cuál será el rol del aplicador, cuál el rol del docente, entre otras cuestiones. Para abordar esto, el docente puede contar con el apoyo de algún miembro del equipo directivo.

Antes de resolver las consignas: *leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba.*

Antes de proponer a los estudiantes la resolución de las actividades, se sugiere leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba. Esta es una oportunidad para explicar brevemente por qué estas evaluaciones tienen características distintivas respecto de las evaluaciones de aula, y cuál es la razón por la que se componen, mayoritariamente, por ítems de opción múltiple. También, es necesario que los estudiantes comprendan el modo en que deben marcar las respuestas y la importancia de hacerlo de manera adecuada, ya que de eso depende que pueda procesarse correctamente la información.

Para la lectura de los textos y la resolución de las consignas de ejemplo: *disponer de un tiempo para la lectura y para la resolución individual y luego un momento de intercambio colectivo.*

Se sugiere aprovechar la oportunidad de la familiarización con el instrumento para acompañar la lectura de ciertos tipos de textos literarios y no literarios. En este caso, un cuento y una biografía de Julio Cortázar, a los que se recomienda dedicarles tiempo en la clase para que los estudiantes puedan prever la dificultad de los textos que leerán en la prueba.

El docente podrá definir si se trabajan todos los ítems en un mismo momento, si selecciona algunos de ellos, o bien si se trabajan en distintos momentos, durante más de una clase.

En cualquier caso, se propone que se brinde un espacio para que cada estudiante haga una lectura individual de los textos e intente dar respuesta a las consignas, y luego un espacio de intercambio colectivo, en el que los estudiantes comenten y argumenten sus respuestas en el contexto del grupo-clase.

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

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

A continuación se comentan algunos ítems tomados del apartado "Consignas de ejemplo para compartir con los estudiantes" poniendo el foco en qué tipo de tarea plantean y qué interpretaciones es posible hacer a partir de las respuestas de los estudiantes, ya sean correctas o incorrectas.

La consigna 1 del apartado mencionado apunta a que el estudiante identifique la focalización del narrador en el cuento "Los amigos", de Julio Cortázar:

1

¿En qué personaje pone el foco el narrador?

a) Romero. ..... ☐ 1

b) Número Uno. ..... ☐ 2

c) Número Dos. ..... ☐ 3

d) Beltrán. ..... ☐ 4

El alumno, por un lado, debe identificar la relación entre los nombres de los personajes y el modo de llamarlos –con números– en la organización que aparece en el cuento y que, por lo tanto, Beltrán es el Número Tres, quien recibe la orden de asesinar a Romero. También tiene que reconocer que los hechos están narrados desde la perspectiva de Beltrán y que se accede, a lo largo de todo el relato, solo al punto de vista de él. Esto se encuentra en las siguientes frases del cuento: "Tranquilo pero sin perder un instante, salió…"; "Volvió a sonreír pensando…"; "…antes de apagar las luces comprobó que todo estaba en orden"; "Manejando sin apuro, el Número Tres pensó que la última visión de Romero…".

Las opciones a) y b) remiten a otros personajes del texto: Romero es quien finalmente es asesinado y el Número Uno quien da la orden a Beltrán para asesinar a Romero, pero en ninguno de ellos se focaliza la narración. La opción c) remite a un nombre que podría tener otro personaje, posiblemente otro miembro de esta organización, pero que no se menciona en el texto.

En la consigna 2 del apartado, se apunta a que el alumno reconozca las características de un personaje de "Los amigos", en este caso, además, se trata del personaje en que se focaliza la narración.

2

Según los detalles que ofrece el relato, ¿cómo describirías a Beltrán?

a) Pesimista. ..... ☐ 1

b) Calculador. ..... ☐ 2

c) Amistoso. ..... ☐ 3

d) Curioso. ..... ☐ 4

Para resolver esta consigna, el estudiante debe escoger el adjetivo que caracteriza a Beltrán. En principio, es necesario reconocer que Beltrán y Número Tres son dos modos de referirse al mismo personaje ("Cuando el Número Uno decidió que había que liquidar a Romero y que el Número Tres se encargaría del trabajo, Beltrán recibió la información pocos minutos más tarde"). Esta es una cuestión de referencia clave a la hora de volver al relato para caracterizar al personaje. En este sentido, para resolver el ítem, el alumno debe relevar las zonas del texto en que se describen y narran las especulaciones de Beltrán respecto del modo de llevar a cabo la misión encomendada y la organización minuciosa y calculada de las acciones a desarrollar. El narrador deja ver lo que este personaje piensa y tiene en cuenta ("había que pensar despacio en la cuestión del café y del auto", "Era cosa de suerte y de cálculo", "comprobó que todo estaba en orden"). A partir de este relevo, se puede generalizar y caracterizar como "calculador" al personaje.

La opción a) alude al juicio de valor que establece Beltrán sobre las coordenadas donde debe cumplir su trabajo ("la torpeza de la orden"). Pero luego, el personaje observa una ventaja en esta torpeza, lo que lo aleja del pesimismo. El distractor c) remite al título ("Los amigos") y a la antigua relación entre asesino y asesinado, pero no es justamente una característica que funcione como tal en el relato para caracterizar a Beltrán. El distractor d) está tomado del texto ("Era curioso que al Número Uno...") y también remite a la sorpresa que, en un inicio, causa la orden (por el lugar y la hora), pero definitivamente no es un rasgo de Beltrán en este relato.

La consigna 3 complementa a la consigna 2. El alumno debe reconocer las características de Romero, a quien Beltrán debe asesinar:

3

Según las informaciones que ofrece el relato, ¿cómo describirías a Romero?

a) Rutinario. ..... ☐ 1

b) Nervioso. ..... ☐ 2

c) Curioso. ..... ☐ 3

d) Traidor. ..... ☐ 4

El narrador presenta a Romero a través de lo que Beltrán recuerda de él y que en el relato se presenta mediado por la voz del narrador, caracterización que se confirma al final del relato. El alumno debe relevar, entonces, las zonas en que se dan estas referencias ("...esperando a que Romero llegara como siempre..."; "Si los dos hacían las cosas como era debido –y Beltrán estaba tan seguro de Romero como de él mismo–..."; "Tal como lo había previsto, Romero..."). Debe relacionar estas afirmaciones con la característica "rutinario". Esa característica es fundamental para el desenlace del texto, que es el cumplimiento de la misión de Beltrán. En definitiva, esta caracterización también se desprende de una lectura integral del texto, la cual permite volver sobre los rasgos de las dos figuras centrales de este relato.

Las opciones incorrectas hacen referencia a características que no se le atribuyen a Romero en el cuento. La opción b) podría relacionarse –erróneamente– con el nerviosismo de Beltrán al ejecutar el plan; la opción c) está tomada del texto ("Era curioso que al Número Uno...") y remite a la sorpresa que le causa, en un inicio, la orden a Beltrán (por el lugar y la hora). La opción d) remite a una caracterización posible de Beltrán, quien habiendo sido amigo de Romero en alguna época accede a matarlo. Esta opción, a su vez, se relaciona con la temática del cuento –la traición– de modo que también podría contribuir a distraer la atención en la caracterización de los personajes, confundiendo a Beltrán (que traiciona) con Romero (que es traicionado).

La consigna 9 es abierta, es decir, implica que el alumno desarrolle su respuesta y no que la seleccione entre un conjunto de opciones, como en las consignas anteriores. En este caso, los estudiantes deben reponer el sentido del título a partir de una lectura integral del cuento:

9

Teniendo en cuenta el vínculo entre los dos personajes y la misión que cumple Beltrán, ¿por qué el cuento se llama "Los amigos"? Proponé dos respuestas distintas.

1. _____

_____

2. _____

_____

En la resolución de esta consigna es necesario que se realice una lectura completa e integral del texto para determinar el sentido del título del cuento. Una de las respuestas –la más explícita– es que el cuento se llama así porque Beltrán y Romero fueron amigos en otra época. La otra –también relativamente explícita en el texto– es que el lugar y el momento de asesinato es un encuentro de Romero con sus amigos. La tercera –implícita– refiere a la traición que comete Beltrán al asesinar a un antiguo amigo. En la consigna se solicitan dos respuestas para poder relevar los distintos niveles de interpretación del cuento.

En el próximo apartado se incluye un conjunto más amplio de ejemplos de consignas. La escuela recibirá copias de estas actividades para facilitar su uso en el aula con los estudiantes. En este material, destinado a los docentes, se marca en negrita la respuesta correcta y se incluye una breve descripción de cada actividad.

Consignas de ejemplo para compartir con los estudiantes

Esta selección de consignas procura ser, de algún modo, representativa de la prueba (de los aspectos evaluados y el tipo de ítems incluidos en el instrumento) pero es menos extensa que el instrumento que los estudiantes deberán resolver el día de la evaluación. Debe advertirse que no constituye una secuencia didáctica. Se sugiere que cada docente aborde estas actividades en función de su planificación, de modo de proponer un diálogo entre las propuestas de familiarización y los contenidos con los que viene trabajando el grupo.

En primer término, están incluidas las indicaciones para responder la prueba, tal como las recibirán los estudiantes. En cada actividad se marca en negrita la respuesta correcta y luego se incluye una especificación destinada exclusivamente a los docentes donde se describe lo que se está evaluando.

Cabe aquí reforzar la idea de que el proceso de familiarización no es un "entrenamiento" para la prueba. El propósito principal es que los estudiantes conozcan las características de la evaluación y el formato de los instrumentos, y que el docente pueda identificar cuáles son las dificultades que surgen en la resolución de las consignas que se ofrecen como ejemplo.

Indicaciones para responder la prueba

Antes de resolver la prueba tené en cuenta…

- Vas a leer algunos textos con varias consignas para resolver. Antes de contestar, **leé con atención los textos y las consignas.**
- **Volvé a leer** los textos todas las veces que necesites.
- Hacé lo posible por **responder todas las consignas**. Si alguna te resulta difícil, pasá a la siguiente y retomala más tarde para volver a pensarla.

En la prueba vas a encontrar **dos tipos de consignas**: de **opción múltiple** y de **respuesta abierta**. A continuación, te damos algunos ejemplos para que sepas cómo responder en cada caso:

1. CONSIGNAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE

Tenés que elegir la respuesta correcta entre las cuatro opciones que se presentan, llenando el cuadrado correspondiente. En todos los casos, **hay una sola opción correcta.**
Por ejemplo:

¿En qué año apareció el poema "Las calles"?

a) En 1921. ..... ☐ 1
b) En 1922. ..... ☐ 2
c) En 1923. ..... ■ 3
d) En 2003. ..... ☐ 4

Para marcar la opción correcta, respetá estas instrucciones:

- Usá únicamente lápiz.
- Llená el cuadrado completamente.
- Si te equivocás, borrá bien y volvé a marcar.
- No hagas otro tipo de marca.

Es decir, la respuesta correcta la tenés que marcar así: ■

Y no así: ☑ ☒ ◉ ◉ @

2. CONSIGNAS DE RESPUESTA ABIERTA

Tenés que escribir tu respuesta en los renglones, **con letra clara**. No te olvides de revisar lo que escribiste.
Por ejemplo:

A partir del texto "Las flores de argelino", de Marguerite Duras, explicá por qué la mujer jubilada felicita a los policías.

Los felicita porque acuerda con su accionar. Pareciera que la mujer cree que no debería permitirse la entrada de inmigrantes a Francia.

AQUÍ COMIENZAN LAS ACTIVIDADES PARA RESOLVER

Los amigos

En ese juego todo tenía que andar rápido. Cuando el Número Uno decidió que había que liquidar a Romero y que el Número Tres se encargaría del trabajo, Beltrán recibió la información pocos minutos más tarde. Tranquilo pero sin perder un instante, salió del café de Corrientes y Libertad y se metió en un taxi. Mientras se bañaba en su departamento, escuchando el noticioso, se acordó de que había visto por última vez a Romero en San Isidro, un día de mala suerte en las carreras. En ese entonces Romero era un tal Romero, y él un tal Beltrán; buenos amigos antes de que la vida los metiera por caminos tan distintos. Sonrió casi sin ganas, pensando en la cara que pondría Romero al encontrárselo de nuevo, pero la cara de Romero no tenía ninguna importancia y en cambio había que pensar despacio en la cuestión del café y del auto. Era curioso que al Número Uno se le hubiera ocurrido hacer matar a Romero en el café de Cochabamba y Piedras, y a esa hora; quizá, si había que creer en ciertas informaciones, el Número Uno ya estaba un poco viejo. De todos modos la torpeza de la orden le daba una ventaja: podía sacar el auto del garaje, estacionarlo con el motor en marcha por el lado de Cochabamba, y quedarse esperando a que Romero llegara como siempre a encontrarse con los amigos a eso de las siete de la tarde. Si todo salía bien evitaría que Romero entrase en el café, y al mismo tiempo que los del café vieran o sospecharan su intervención. Era cosa de suerte y de cálculo, un simple gesto (que Romero no dejaría de ver, porque era un lince), y saber meterse en el tráfico y pegar la vuelta a toda máquina. Si los dos hacían las cosas como era debido –y Beltrán estaba tan seguro de Romero como de él mismo– todo quedaría despachado en un momento. Volvió a sonreír pensando en la cara del Número Uno cuando más tarde, bastante más tarde, lo llamara desde algún teléfono público para informarle de lo sucedido.

Vistiéndose despacio, acabó el atado de cigarrillos y se miró un momento al espejo. Después sacó otro atado del cajón, y antes de apagar las luces comprobó que todo estaba en orden. Los gallegos del garaje le tenían el Ford como una seda. Bajó por Chacabuco, despacio, y a las siete menos diez se estacionó a unos metros de la puerta del café, después de dar dos vueltas a la manzana esperando que un camión de reparto le dejara el sitio. Desde donde estaba era imposible que los del café lo vieran. De cuando en cuando apretaba un poco el acelerador para mantener el motor caliente; no quería fumar, pero sentía la boca seca y le daba rabia.

A las siete menos cinco vio venir a Romero por la vereda de enfrente; lo reconoció en seguida por el chambergo gris y el saco cruzado. Con una ojeada a la vitrina del café, calculó lo que tardaría en cruzar la calle y llegar hasta ahí. Pero a Romero no podía pasarle nada a tanta distancia del café, era preferible dejarlo que cruzara la calle y subiera a la vereda. Exactamente en ese momento, Beltrán puso el coche en marcha y sacó el brazo por la ventanilla. Tal como había previsto, Romero lo vio y se detuvo sorprendido. La primera bala le dio entre los ojos, después Beltrán tiró al montón que se derrumbaba. El Ford salió en diagonal, adelantándose limpio a un tranvía, y dio la vuelta por Tacuarí. Manejando sin apuro, el Número Tres pensó que la última visión de Romero había sido la de un tal Beltrán, un amigo del hipódromo en otros tiempos.

Julio Cortázar (1956) “Los amigos”, en *Final del juego*. Buenos Aires, Alfaguara.

1

¿En qué personaje pone el foco el narrador?

a) Romero. ..... ☐ 1

b) Número Uno. ..... ☐ 2

c) Número Dos. ..... ☐ 3

d) Beltrán. ..... ☐ 4

Esta consigna exige identificar la focalización del narrador en el cuento. Para hacerlo, el alumno debe relacionar los nombres de los personajes con el modo de llamarlos en la organización (con números), identificar que Beltrán es el Número Tres y reconocer que los hechos están narrados desde su perspectiva, que es la única a la que se accede durante todo el relato.

2

Según los detalles que ofrece el relato, ¿cómo describirías a Beltrán?

a) Pesimista. ..... ☐ 1

b) Calculador. ..... ☐ 2

c) Amistoso. ..... ☐ 3

d) Curioso. ..... ☐ 4

En este caso el alumno debe reconocer las características de Beltrán (el personaje del cuento en que se focaliza la narración) y seleccionar el adjetivo que corresponde. Para hacerlo, tiene que reconocer las diversas formas en que se nombra al personaje y relevar las zonas del texto en que se narran sus especulaciones para llevar a cabo la misión encomendada y la organización de las acciones a desarrollar.

3

Según las informaciones que ofrece el relato, ¿cómo describirías a Romero?

a) **Rutinario.** ..... ☐ 1

b) Nervioso. ..... ☐ 2

c) Curioso. ..... ☐ 3

d) Traidor. ..... ☐ 4

Para responder a esta consigna el estudiante precisa reconocer las características de Romero, a quien Beltrán debe asesinar. Debe relevar en el texto las zonas en las que el narrador presenta a Romero a través del recuerdo de Beltrán y relacionar estas referencias con la característica "rutinario". Esa característica es fundamental para el desenlace del texto, que es el cumplimiento de la misión de Beltrán.

4

¿A qué se refiere el narrador con "juego" en la primera frase del relato?

_____

_____

_____

En esta consigna el alumno debe inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información está distribuida en el texto y requiere una lectura integral. Para eso, se requiere que se interprete que el juego que menciona el narrador es la misión que se debe cumplir y que aparece en el inicio del relato: el asesinato de Romero, solicitado por el Número Uno a Beltrán. La rapidez con que se debe efectuar es parte del requisito de la misión encomendada. Se requiere también que el estudiante distinga el uso de la palabra "juego" en esta oración en particular y que no lo asocie con el "juego" del hipódromo (las apuestas y los caballos), que se menciona y es importante en la construcción del relato.

5

¿Con cuál de estas temáticas podés vincular el cuento leído?

a) La ambición. ..... ☐ 1

b) La traición. ..... ☐ 2

c) La frustración. ..... ☐ 3

d) La maldición. ..... ☐ 4

El estudiante debe reconocer el tema que organiza las acciones del relato. Para eso, es necesario identificar una temática del texto, que no está presentada explícitamente, a partir de una serie de indicios ("buenos amigos antes de que la vida los metiera en caminos tan distintos", "la última visión de Romero había sido la de un tal Beltrán, un amigo del hipódromo en otros tiempos", "Romero lo vio y se detuvo sorprendido. La primera bala le dio entre los ojos"). Además de relevar estos indicios, para poder reconocer el tema, el estudiante debe interpretar el título y vincularlo con la traición hacia un viejo amigo que se concreta con el asesinato.

La dificultad del ítem reside en que no se enuncia de manera explícita la traición. La relevancia de esta temática en el texto está dada por su presencia en la paradoja del título, que debe ser detectada por el alumno.

6

El personaje del cuento afirma: "quizá, si había que creer en ciertas informaciones, el Número Uno ya estaba un poco viejo".

¿Con qué está relacionada dicha información?

a) Con que el Número Uno propone matar a alguien conocido. ..... ☐ 1

b) Con que el Número Uno propone matar a Beltrán. ..... ☐ 2

c) Con que el Número Uno propone un lugar con posibles testigos. ..... ☐ 3

d) Con que el Número Uno propone un lugar para ir en auto. ..... ☐ 4

El alumno debe interpretar y vincular ciertas informaciones del texto con la cita de la consigna. En principio, al ubicarla, tiene que relacionar la cita con el resto de la oración de la que forma parte ("Era curioso que al Número Uno se le hubiera ocurrido hacer matar a Romero en el café de Cochabamba y Piedras, y a esa hora"). La oración inmediatamente anterior a esta ("había que pensar despacio la cuestión del café y del auto") es también importante para la inferencia, porque luego, al describir la situación del auto y del café, son mencionados los amigos y el tráfico, que serían los "posibles testigos".

El alumno debe observar, en conclusión, que se trata de una zona concurrida, y allí puede residir lo curioso de la orden del Número Uno; de hecho hay menciones a la precisión de Beltrán a la hora de disparar para no ser visto.

7

¿Cuál de los siguientes hechos garantiza el éxito de la misión que tiene que realizar Beltrán?

a) Que Romero era un tal Romero, y él un tal Beltrán. ..... ☐ 1

b) Que había visto por última vez a Romero un día de mala suerte. ..... ☐ 2

c) Que Romero llegara como siempre a encontrarse con los amigos. ..... ☐ 3

d) Que Romero no dejaría de ver, porque era un lince. ..... ☐ 4

El alumno debe reconocer elementos o episodios del relato que hacen avanzar la acción y/o que son claves para la interpretación integral del texto. Para eso, se requiere, a partir de la lectura completa, y especialmente del párrafo en que se menciona el plan de Beltrán, reconocer cuál de las cuestiones que se mencionan garantiza el éxito de la misión. Es preciso identificar que el hecho de que Romero llegue como siempre a encontrarse con los amigos es lo que posibilita la exactitud del plan: horario, ubicación y reacción de Beltrán.

8

Releé el final del relato e indicá con qué otra frase del cuento se relaciona:

a) **"Había visto por última vez a Romero (…) un día de mala suerte en las carreras" .** ..... ☐ 1

b) "De todos modos la torpeza de la orden le daba una ventaja". ..... ☐ 2

c) "Pensando en la cara del Número Uno cuando (…) lo llamara desde algún teléfono". ..... ☐ 3

d) "Había que pensar despacio en la cuestión del café y del auto". ..... ☐ 4

El alumno debe relacionar la última oración del texto ("…pensó que la última visión de Romero había sido la de un tal Beltrán, un amigo del hipódromo en otros tiempos") con la frase "había visto por última vez a Romero (…) un día de mala suerte en las carreras". Debe reconocer la recurrencia, en ambas frases, de la cuestión del lugar en que se había desarrollado, en otras épocas, la amistad entre los personajes.

La dificultad del ítem reside en que la recurrencia de la información no se da con las mismas palabras y, entonces, se torna necesario realizar una inferencia: la de reconocer que "las carreras/San Isidro" e "hipódromo" hacen referencia al mismo lugar.

9

Teniendo en cuenta el vínculo entre los dos personajes y la misión que cumple Beltrán, ¿por qué el cuento se llama "Los amigos"? Proponé dos respuestas distintas.

1. _____

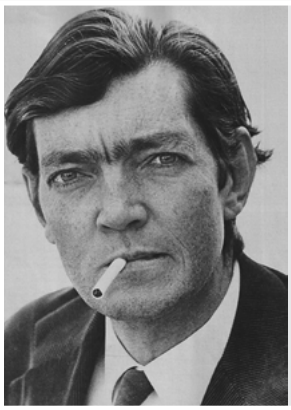
_____

2. _____

_____

Para la resolución de esta consigna el estudiante debe realizar una lectura completa e integral del texto para determinar el sentido del título del cuento. Una de las respuestas –la más explícita– es que el cuento se llama así porque Beltrán y Romero fueron amigos en otra época. La otra –también relativamente explícita en el texto– es que el lugar y el momento de asesinato es un encuentro de Romero con sus amigos. La tercera –implícita– refiere a la traición que comete Beltrán al asesinar a un antiguo amigo.

Biografía de Julio Cortázar



Julio Cortázar nació en Bruselas el 26 de agosto de 1914, de padres argentinos. Llegó a la Argentina a los cuatro años. Pasó la infancia en Banfield, se graduó como maestro de escuela e inició estudios en la Universidad de Buenos Aires, los que debió abandonar por razones económicas. Trabajó en varios pueblos del interior del país. Enseñó en la Universidad de Cuyo y renunció a su cargo por desavenencias con el peronismo. En 1951 se alejó de nuestro país y desde entonces trabajó como traductor independiente de la UNESCO, en París, viajando constantemente dentro y fuera de Europa.

En 1938 publicó, con el seudónimo Julio Denis, el librito de sonetos ("muy mallarmeanos", dijo después él mismo) *Presencia*. En 1949, aparece su obra dramática *Los reyes*. Apenas dos años después, en 1951, publica *Bestiario*; ya surge el Cortázar deslumbrante por su fantasía y su revelación de mundos nuevos que irán enriqueciéndose en su obra futura: los inolvidables tomos de relatos, los libros que desbordan toda categoría genérica (poemas, cuentos, ensayos a la vez), las grandes novelas: *Los premios* (1960), *Rayuela* (1963), *62/Modelo para armar* (1968), *Libro de Manuel* (1973).

El refinamiento literario de Julio Cortázar, sus lecturas casi inabarcables, su incesante fervor por la causa social, hacen de él una figura de deslumbrante riqueza, constituida por pasiones a veces encontradas, pero siempre asumidas con el mismo genuino ardor.

Julio Cortázar murió en 1984, en París, pero su paso por el mundo seguirá suscitando el fervor de quienes conocieron su vida y su obra.

Recuperado de: www.literatura.org

10

Esta biografía está dividida en cuatro párrafos. Indicá en qué párrafo predomina la información por sobre la opinión.

a) En el primero. ..... ☐ 1

b) En el segundo. ..... ☐ 2

c) En el tercero. ..... ☐ 3

d) En el cuarto. ..... ☐ 4

Esta consigna requiere tomar distancia del texto para realizar una evaluación que le permita al estudiante distinguir adecuadamente entre la información objetiva y la perspectiva del biógrafo sobre la obra de Cortázar. En el caso de la organización de este texto, el primer párrafo presenta datos biográficos sobre el autor mientras que párrafos siguientes contienen opinión sobre su obra.

11

¿En qué año aparece la obra dramática de Cortázar?

a) 1938 ..... ☐ 1

b) 1949 ..... ☐ 2

c) 1951 ..... ☐ 3

d) 1960 ..... ☐ 4

Luego de delimitar las zonas donde predomina la información y la opinión, esta consigna propone localizar un dato en un párrafo en el que conviven ambas. Aquí el estudiante debe volver al texto para ubicar las fechas indicadas y confirmar, al releer el comienzo del segundo párrafo, la fecha de publicación de *Los reyes*. Se trata de una tarea sencilla en la que debe hallar un dato concreto.

12

¿Cuál de las siguientes informaciones de la vida de Cortázar le da riqueza a su figura de escritor, según el autor de la biografía?

a) Fue un importante traductor. ..... ☐ 1

b) Viajó por todo el mundo. ..... ☐ 2

c) Fue maestro y profesor. ..... ☐ 3

d) Se interesó por causas sociales. ..... ☐ 4

Esta consigna indaga acerca de una información que le permite al autor sostener una opinión. Requiere que el estudiante reconozca que, de las opciones que se le presentan, el interés por las causas sociales es lo que el autor de la biografía considera como una riqueza particular de Cortázar como autor. Esto se remarca en el anteúltimo párrafo del texto.

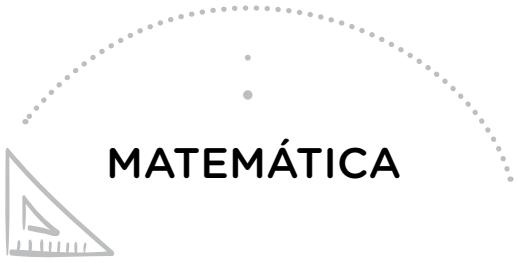
13

Ubicá estas palabras del texto en el cuadro teniendo en cuenta cuáles expresan una opinión del autor y cuáles solo contienen información. Tené en cuenta el contexto en el que aparecen utilizadas.

incesante
genuino
económicas
inabarcables
dramática
independiente

Opinión	Información

En esta consigna el estudiante debe volver al texto y ubicar cada uno de los adjetivos propuestos. Para eso, debe distinguir, en función de su contexto de aparición, si en el texto se utilizan como vehículo de la opinión del autor y entonces conllevan una valoración, o si solo brindan los rasgos de aquello que se caracteriza.



MATEMÁTICA

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

Características de la prueba de Matemática

Como se ha mencionado, la evaluación TESBA toma como referencia el diseño curricular para la educación secundaria. Según lo establecido en ese documento curricular, aprender matemática implica construir el sentido de los conocimientos matemáticos a través de un conjunto de prácticas propias de la actividad en el área. Es por ello que la evaluación se diseña con el propósito de relevar el modo en que los estudiantes ponen en juego algunas prácticas matemáticas en la resolución de problemas que involucran temas de los diferentes ejes del diseño curricular.

Prácticas y ejes

Para el diseño de estas pruebas se han definido tres tipos de **prácticas**:

- **Aplicar**: Esta práctica implica la utilización de los datos que brinda el enunciado del problema –cualquiera sea el registro en el que este se encuentre– para efectuar una acción o varias acciones que permita/n hallar la respuesta a la situación planteada. Ejemplos de esta práctica son: realizar un cálculo para resolver un problema, construir una figura a partir de propiedades explicitadas en el enunciado, calcular áreas y perímetros, entre otros.
- **Inferir**: Esta práctica implica la utilización de los datos que brinda el enunciado del problema –cualquiera sea el registro en el que este se encuentre– para establecer relaciones, analizar, comparar, encontrar regularidades, etcétera. Ejemplos de esta práctica son: establecer relaciones de orden, interpretar instructivos para la construcción de figuras, comparar áreas y perímetros, producir fórmulas, establecer relaciones entre diferentes registros de representación (gráficos, fórmulas, tablas), identificar el cálculo que resuelve un problema, entre otros.
- **Argumentar**: Esta práctica implica el análisis y/o la formulación de argumentos matemáticos que permitan establecer la razonabilidad de una respuesta (resultado, afirmación, procedimiento). También la determinación y/o justificación de la cantidad de soluciones posibles que pueden hallarse para un mismo problema y la validación de conjeturas.

Es necesario aclarar que la resolución de problemas implica muchas veces un entramado de diversas prácticas, y que la determinación de tres prácticas diferenciadas obedece a fines analíticos. Estas prácticas son puestas en diálogo con los **ejes de contenidos** establecidos en el marco curricular: Números y álgebra, Funciones y álgebra, Geometría y medida, Estadística y probabilidades.

Cabe destacar que tanto prácticas como ejes de contenido forman parte del currículum como asuntos de enseñanza. En otras palabras, las prácticas no son una forma o recurso para enseñar un contenido sino que forman parte del mismo.

Tal como se ha dicho, las pruebas son de resolución escrita e individual. Es por ello que permiten evaluar gran parte de los aprendizajes escolares en el área, pero no todos ellos. Resulta dificultoso obtener un registro de algunas prácticas matemáticas relevantes, como las que hacen referencia a la dimensión social de la construcción del conocimiento, y otras como el análisis y la utilización de estrategias de cálculo mental, por ejemplo.

Las pruebas están compuestas en su mayoría por ítems cerrados (de opción múltiple) y, en menor proporción, por ítems abiertos (de desarrollo).[9] Los ítems de opción múltiple, en los que los estudiantes deben marcar una opción entre varias posibles respuestas, son de uso habitual en evaluaciones a gran escala, pues permiten que la corrección se realice en tiempos acotados. Tal como están construidos, estos ítems informan sobre los aprendizajes que los estudiantes ya han consolidado, así como también como sobre aquellos que están en proceso de construcción, pues los *distractores* [10] se formulan teniendo en cuenta posibles razonamientos de los estudiantes.

Los ítems cerrados son adecuados para la evaluación de ciertos contenidos importantes, pero no permiten relevar, por ejemplo, algunas argumentaciones de los estudiantes y el uso de ciertas estrategias para la resolución de problemas. Para limitar esta restricción las pruebas incluyen también una porción de ítems abiertos, es decir, de respuesta construida por los estudiantes.

En cada forma de la prueba, el estudiante debe resolver **alrededor de 25 actividades**, incluyendo ítems abiertos y cerrados.

Propuestas para el proceso de familiarización

En este apartado se brinda una selección de consignas similares a las que se incluirán en la prueba TESBA, junto a algunas sugerencias para su trabajo en el aula.

En primer término se desarrollan **recomendaciones para el docente**. Allí se propone un modo posible de organización del proceso de familiarización y se analizan algunas de las consignas de ejemplo, con el propósito de aportar a los profesores mayor información (qué se está evaluando en cada actividad, cuál es el sentido de cada uno de los distractores) y sugerir modos posibles de aprovechar su trabajo en el aula.

En segundo lugar se brindan las **consignas de ejemplo para compartir con los estudiantes**.[11] El propósito de estas actividades no es que los estudiantes "practiquen" ni que "se preparen" para la evaluación, sino que se familiaricen con el formato de la prueba, a sabiendas de que algunas de sus características distan de las evaluaciones de aula a las que están acostumbrados. Se incluyen también las indicaciones para responder la prueba, que anticipan a los estudiantes el tipo de consignas que tendrán que responder y cómo deben hacerlo.

---

[9] Cabe recordar que la prueba como tal se compone de una gran cantidad de *ítems* (consignas), que se agrupan en distintas *formas* (temas), y que cada estudiante resuelve una sola forma de la prueba en cada área. Esto permite recabar una gran cantidad de información sin necesidad de que todos los estudiantes resuelvan la totalidad de la prueba.

[10] Como se ha explicitado previamente, los distractores son las opciones de respuesta incorrectas que se incluyen en un ítem de opción múltiple.

[11] La escuela recibirá, junto a los materiales destinados a docentes y equipos directivos, materiales destinados a los estudiantes. Se trata de copias de estas consignas que incluyen, al inicio, las indicaciones para responder la prueba.

En cada consigna, el docente encontrará marcada en negrita la respuesta correcta, y luego una breve descripción de la actividad.

Recomendaciones para el docente

A continuación, se desarrollan algunas sugerencias que el docente podrá considerar para la organización del proceso de familiarización de sus estudiantes con la prueba TESBA. En función de su planificación didáctica, cada docente definirá cuánto tiempo podrá destinar al proceso de familiarización y de qué modo articulará estas actividades con los objetivos y con las otras actividades planificadas.

> ***Para comenzar:*** *conversar sobre las características generales de la prueba.*

Se sugiere comenzar conversando con el grupo sobre las características generales de la evaluación TESBA: cada cuánto se toma, qué se evalúa, para qué sirve la información. En este punto es importante hacer énfasis en el carácter confidencial de las pruebas y explicar a los estudiantes que los resultados de esta evaluación no tienen consecuencias para sus trayectorias escolares, ni afectan las condiciones de trabajo de sus docentes. A la vez, destacar que su compromiso en la resolución de las pruebas es un aspecto fundamental para que la información que se releva sea confiable.

En este marco también es necesario anticiparles algunos aspectos organizativos: cuándo se tomará cada prueba, con cuánto tiempo contarán para resolverla, cuál será el rol del aplicador, cuál el rol del docente, entre otras cuestiones. Para abordar esto el docente puede contar con el apoyo de algún miembro del equipo directivo.

> ***Antes de resolver las consignas:*** *leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba.*

Antes de proponer a los estudiantes resolver las actividades, se sugiere leer colectivamente las indicaciones para responder la prueba. Esta es una oportunidad para explicar brevemente por qué estas evaluaciones tienen características distintivas respecto de las evaluaciones de aula, y cuál es la razón por la que se componen, mayoritariamente, por ítems de opción múltiple. También, es necesario que los estudiantes comprendan el modo en que deben marcar las respuestas y la importancia de marcarlas de manera adecuada, ya que de eso depende que pueda procesarse correctamente la información.

> ***Para la resolución de las consignas de ejemplo:*** *disponer de un tiempo para la resolución individual y luego un momento de intercambio colectivo.*

El docente podrá definir si se trabajan todos los ítems en un mismo momento, si selecciona algunos de ellos, o bien si se trabajan en distintos momentos, durante más de una clase. En cualquier caso, se propone que se brinde un espacio para que cada estudiante intente dar respuesta a las consignas y luego un espacio de intercambio colectivo, en el que los estudiantes comenten y argumenten sus respuestas en el contexto del grupo-clase. Este intercambio permitirá discutir con los estudiantes qué es lo que se pregunta en cada consigna, cómo se formulan, qué semejanzas y diferencias encuentran con las consignas de las evaluaciones de aula, así como también conducirá necesariamente a analizar las distintas estrategias de resolución y respuestas dadas. En el análisis de las distintas

estrategias será importante que se identifiquen aquellas que resultaron más económicas para resolver los problemas y que se estudien las diferentes resoluciones que pueden explorarse al tratarse de actividades de opción múltiple.

A continuación se comentan algunos ítems tomados del apartado "Consignas de ejemplo para compartir con los estudiantes" poniendo foco en qué tipo de tarea plantean y qué interpretaciones es posible hacer a partir de las respuestas de los estudiantes, ya sean correctas o incorrectas. En cada caso, se marca en negrita la respuesta correcta.

La siguiente actividad (consigna 3 en el apartado) evalúa la interpretación de escrituras matemáticas relacionadas con múltiplos y divisores, que requiere poner en juego conocimientos de los números y el álgebra:

3

Para cualquier número natural *n*, la expresión *n* + 2*n* + 6 resulta un múltiplo de:

a) 2 ..... ☐ 1

b) 3 ..... ☐ 2

c) 6 ..... ☐ 3

d) 9 ..... ☐ 4

Para resolver esta actividad, los estudiantes deben hacer una lectura de la expresión algebraica dada en la consigna y determinar de qué número resulta múltiplo. Un camino posible es realizar alguna transformación para llegar a una expresión equivalente a la dada de la forma "un número multiplicado por *n*, más otro número". En este caso quedaría 3*n* + 6. Sin embargo, para llegar a la respuesta no alcanza con hacer la transformación; es preciso, además, analizar la expresión y concluir que la respuesta correcta es la de la opción b). Una forma posible es recurrir al uso de propiedades, por ejemplo: "3*n* es múltiplo de 3 y 6 es múltiplo de 3, y la suma de dos múltiplos de 3 es múltiplo de 3, por lo tanto, toda la expresión resulta múltiplo de 3".

También podrían transformar la expresión original hasta obtener 3(*n* + 2) y en este caso, se puede concluir que esta expresión es múltiplo de 3 porque es de la forma "3 por algo".

Aquellos estudiantes que seleccionen la opción a), posiblemente no tengan en cuenta la *n* del primer término y en ese caso, solo estarían considerando la lectura de la expresión 2*n* + 6, en la que ambos términos son múltiplos de 2. En el espacio colectivo, se puede conversar con el grupo sobre el significado de la expresión "*n*" y la expresión "*n* + 2*n*" y analizar por qué es que la expresión que contiene a *n* + 2*n* no siempre es múltiplo de 2.

Quienes elijan la opción c) posiblemente consideren la lectura de la expresión original pero sin transformarla y adjudicándole un rol definitorio al número que no depende de *n*.

Quienes opten por la opción d) es probable que hayan asignado valor 1 a la *n*. Este tipo de razonamiento podría tener que ver con las formas de entender el uso algebraico de las letras. Establecer con los estudiantes un debate en torno a ello puede permitir al docente advertir que para muchos estudiantes la letra siempre tiene que cobrar un valor. En ese marco, algunos pueden manifestar que, como la consigna dice "para cualquier número natural *n*", le asignaron el valor que ellos quisieron (en este caso 1). Es por ello que resulta central conversar con el grupo sobre el carácter general que en Matemática se atribuye a la expresión "cualquier", que es diferente al sentido que cobra este término fuera de este ámbito.

Otra posibilidad para esta última opción es que realicen una transformación y obtengan la expresión 9*n*, a partir de sumar 3 y 6, sin tener en cuenta que en este caso no es posible realizar la suma de estos dos números.

4

El cuadro muestra las tarifas de dos parques de diversiones. En ambos se cobra una entrada general y además se cobra por entrar a los juegos.

Parque	"Aventura"	"Vértigo"
Valor de la entrada general	$40	$50
Valor de cada juego	$5	$3

Indicá a cuántos juegos hay que entrar, como mínimo, para que "Vértigo" resulte más barato que "Aventura".

a) 4 juegos. ..... ☐ 1

b) 5 juegos. ..... ☐ 2

c) 6 juegos. ..... ☐ 3

d) "Vértigo" es siempre más caro que "Aventura". ..... ☐ 4

El problema está planteado con números pequeños, de modo tal que pueda resolverse apelando a un desarrollo de tipo aritmético, sin necesidad de plantear un sistema de ecuaciones.

Una posibilidad para trabajar en el aula esta consigna sería plantear el enunciado sin brindar las opciones de respuesta. Esto puede permitir generar un intercambio más rico sobre las diferentes formas de acercamiento al problema que van diseñando los estudiantes a medida que piensan su solución. Es probable que muchos logren resolverlo "por tanteo", es decir, haciendo "cuentas aisladas" para tratar de encontrar cuál es la cantidad mínima que se requiere para que un parque resulte más barato que otro. Por las características de

este problema, es probable que de este modo logren arribar a la respuesta correcta. Pero podría ser interesante discutir con ellos el valor y la economía de la estrategia.

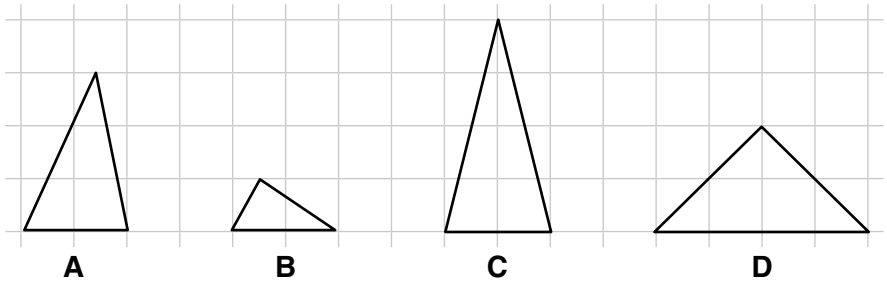
Si se decide presentar el problema junto a las opciones de respuesta, los alumnos podrían hacer estimaciones y/o cálculos en torno a los costos en cada parque de diversiones para 4, 5 y 6 juegos, y en función de eso analizar cuál es la cantidad mínima que se requiere para que "Vértigo" resulte más barato que "Aventura". En ese trabajo hay que considerar que el valor total de la tarifa sale de la composición entre el valor de cada juego por la cantidad de juegos y el costo fijo de la entrada general, que es independiente de la cantidad de juegos. En el espacio de discusión colectiva, el docente puede orientar a sus alumnos en la elección de esta estrategia como la más económica.

Puede ser interesante proponerles tomar la opción "5 juegos" y proyectar el análisis del resultado, sin hacer más cuentas, hacia un juego más o un juego menos. También podría revestir interés hacer conjuntamente con los alumnos un análisis en términos de diferencias, es decir: si cada juego en "Aventura" cuesta $2 más que en "Vértigo", ¿cómo se compensa esa diferencia con los $10 más que cuesta el valor general de la entrada en el parque "Vértigo"? Esta discusión permitiría entender por qué los 5 juegos son un punto de equilibrio para los costos de ambos parques, y que a partir de allí siempre "Aventura" va a resultar más barato. Esto también los ayudaría a comprender que la opción d) es imposible en cualquier circunstancia.

La siguiente actividad (consigna 9 en el apartado "Consignas...") evalúa conocimientos del ámbito de la Geometría, y apunta a que los estudiantes puedan inferir cómo se comporta el área de una figura en función de las modificaciones que sufren las medidas de sus lados.

9

Indicá cuál de las siguientes afirmaciones es correcta.



a) El triángulo B tiene la mitad del área del triángulo D. ..... ☐ 1

b) El triángulo B tiene la tercera parte del área del triángulo C. .. ☐ 2

c) El triángulo D tiene la misma área que el triángulo C. ..... ☐ 3

d) El triángulo A tiene el doble de área que el triángulo B. ..... ☐ 4

Para resolver correctamente la situación planteada los estudiantes deben analizar el comportamiento del área de un triángulo según las variaciones de la medida de la altura y la base. El análisis de la variación del área de una figura sin aplicar exclusivamente las fórmulas es una de las tareas que los documentos curriculares establecen como prioritarias a la hora de estudiar geometría. Si bien los alumnos podrían apoyarse en el cuadriculado de referencia para determinar el valor del área de cada triángulo y compararlas, el énfasis de la tarea está en la posibilidad de comparar las relaciones entre las áreas sin apelar a cuentas. En los triángulos A y B, resulta más complejo reconocer la altura porque no coincide exactamente con ninguna marca de la cuadrícula.

Una vez que los alumnos hayan resuelto la actividad en forma individual, podría proponerse un análisis colectivo de cada una de las afirmaciones. En ese intercambio, es importante alentar a los estudiantes a argumentar, al menos oralmente, por qué consideran que cada opción es correcta o incorrecta.

Algunos alumnos podrían considerar la opción a) como verdadera apelando, por ejemplo, a un argumento como "dado que el triángulo B tiene la mitad de la base que el triángulo D, y la mitad de la altura, entonces el área de B resulta la mitad del área de D". Este argumento no repara en el hecho de que, como tanto base como altura se reducen a la mitad, entonces el área se reduce a la cuarta parte. Este es el razonamiento que permite concluir que la opción c) es correcta pues el triángulo D tiene el doble de base pero la mitad de la altura que el triángulo C, de forma que las áreas resultan del mismo valor.

También puede ser que algunos estudiantes consideren correcta la opción b) porque el triángulo C tiene 3 cuadraditos más de altura que el triángulo B, sin notar que esta diferencia no se traduce escalarmente en el área. Resultaría interesante analizar con los estudiantes cómo influye la cantidad de cuadraditos en el valor del área: si bien es cierto que hay 3 cuadraditos de diferencia entre las alturas, para determinar el valor del área es preciso considerar que la altura de C es 4 veces más que la de B. Un razonamiento análogo permitiría concluir que la opción d) también es falsa, pues tener 2 cuadraditos más de altura no implica tener el doble de área.

La siguiente actividad (consigna 7) es abierta, es decir que requiere de los estudiantes la construcción de una respuesta en la que expliquen el razonamiento seguido para su resolución.

7

Un supermercado publicita unas galletitas con el siguiente cartel:

Galletitas Operetta x 450 gramos	$20
Galletitas Condesa x 150 gramos	$7,5

Comprando la misma cantidad, ¿cuál de las dos marcas es más barata? Explicá tu respuesta.

_____

_____

_____

Este ítem apunta a relevar aspectos relacionados con la proporcionalidad en situaciones de contexto extramatemático y pone en primer plano los argumentos que construyen los alumnos para explicar cómo llegan a una conclusión.

Son varios los caminos de resolución que habilita el problema. La estrategia por la que opten los estudiantes dependerá, en parte, del tipo de experiencias que hayan transitado a lo largo de su escolaridad al resolver este tipo de problemas. Será interesante abrir el espacio para discutir en torno a las diversas formas de llegar a la respuesta.

Es de esperar que algunos alumnos busquen igualar la misma cantidad de galletitas para analizar cuál resulta más barata. Los valores elegidos habilitan la posibilidad de hacer estimaciones para llegar a la conclusión de que el triple de galletitas Condesa cuesta "algo más que $20". O visto de manera inversa, la tercera parte de $20 es "algo menos que $7,5". Otra estrategia, eficaz pero quizás no tan económica en términos de procedimientos, podría ser apelar a determinar el valor de 100 g para cada marca, o cualquier otra cantidad igual para ambos.

En todos los casos, es importante centrar la discusión en la forma en que los estudiantes explican la conclusión a la que arriban. La información de las evaluaciones muestra que, en este tipo de ítems, es habitual que los alumnos logren hacer las cuentas para resolver el problema, pero tengan dificultades para elaborar un argumento explicativo que acompañe la resolución. Es por ello que trabajar este tipo de problemas en el aula se vuelve una situación privilegiada para discutir sobre qué se espera en una clase de Matemática cuando se pide explicar una respuesta.

En el próximo apartado se incluye un conjunto más amplio de ejemplos de consignas. La escuela recibirá copias de estas actividades para facilitar el trabajo en el aula con los estudiantes. En este material, destinado a los docentes, se marca en negrita la respuesta correcta y se incluye una descripción de cada actividad.

Consignas de ejemplo para compartir con los estudiantes

Esta selección de consignas procura ser, de algún modo, representativa de la prueba (de los aspectos evaluados y el tipo de ítems incluidos en el instrumento) pero es menos extensa que el instrumento que los estudiantes deberán resolver el día de la evaluación. Debe advertirse que no constituye una secuencia didáctica. Al abordar estas actividades con sus estudiantes, el docente podrá definir cuál resulta el orden más adecuado para trabajarlas.

En primer término, están incluidas las indicaciones para responder la prueba, tal como las recibirán los estudiantes. Y luego de cada actividad, una especificación destinada exclusivamente a los docentes: para cada consigna, la descripción de lo que se está evaluando. En cada caso, la respuesta correcta se marca en negrita.

Cabe aquí reforzar la idea de que el proceso de familiarización no es un "entrenamiento" para la prueba. El propósito principal es que los estudiantes conozcan las características de la evaluación y el formato de los instrumentos, y que el docente pueda identificar cuáles son las dificultades que surgen en la resolución de las consignas que se ofrecen como ejemplo.

Indicaciones para responder la prueba de MATEMÁTICA

Antes de responder la prueba tené en cuenta...

- La prueba presenta un conjunto de situaciones problemáticas para que resuelvas. Al iniciar el trabajo con cada una, **leé toda la información** que da el enunciado y poné atención a lo que pide.
- No dudes en **releer las consignas** las veces que necesites. La relectura es muy importante para que puedas resolver de manera adecuada.
- Hacé lo posible por **resolver todas las actividades**. Si alguna te resulta difícil, te sugerimos que pases a la siguiente y la retomes más tarde para volver a pensarla.
- **Podés usar una hoja como borrador** para hacer los cálculos que necesites. Cuando termine la evaluación tenés que entregarla.
- Aunque hayas hecho todas tus anotaciones en las hojas borrador, **no te olvides de marcar la respuesta correcta en la hoja de la prueba**, debajo del enunciado del problema.
- En algunas actividades aparecen figuras y dibujos que son para ayudarte a pensar y analizar la situación. No siempre tienen las medidas que señala el enunciado. Por eso, en esos casos, se incluye una aclaración que dice: "*La figura no está a escala. Es una figura de análisis para ayudarte a pensar".*
- Si lo necesitás, podés usar la calculadora.

En la prueba vas a encontrar **dos tipos de consignas**: de **opción múltiple** y de **respuesta abierta**. A continuación, te damos algunos ejemplos para que sepas cómo responder en cada caso:

1. ACTIVIDADES DE OPCIÓN MÚLTIPLE

Tenés que elegir la respuesta correcta entre las cuatro opciones que se presentan, llenando el cuadrado correspondiente. En todos los casos, **hay una sola opción correcta**. Por ejemplo:

Indicá cuántos cubos de 3 cm de arista se necesitan para formar un cubo que tenga 12 cm de arista.

a) 4 ..... ☐ 1

b) 16 ..... ☐ 2

c) 24 ..... ☐ 3

d) 64 ..... ■ 4

Para marcar la opción correcta, respetá estas instrucciones:

- Usá únicamente lápiz.
- Llená el cuadrado completamente.
- Si te equivocás, borrá bien y volvé a marcar.
- No hagas otro tipo de marca.

Es decir, la respuesta correcta la tenés que marcar así: ■

Y no así: ☑ ☒ ◘ ◘ @

2. ACTIVIDADES DE RESPUESTA ABIERTA

Tenés que resolver una situación, explicar cómo lo hiciste y justificar las decisiones que tomaste. Vas a encontrar un espacio disponible para desarrollar la respuesta completa. Por favor, escribí con letra clara y revisá que estés respondiendo a lo que pide la consigna. Por ejemplo:

Se sabe que 17 · 15 · 12 + 50 es múltiplo de 10. Redactá con tus palabras una explicación de por qué eso es cierto sin resolver esta cuenta.

15 = 5 · 3 es múltiplo de 5 y 12 = 2 · 6 es múltiplo de 2.
Entonces 17 · 15 · 12 es múltiplo de 10, además 50 también es múltiplo de 10, por lo tanto la suma es múltiplo de 10.

AQUÍ COMIENZAN LAS ACTIVIDADES PARA RESOLVER

1

Para preparar una pintura de color marrón, se mezclan 3 litros de pintura roja con 4 litros de pintura verde. ¿Cuál de las siguientes mezclas que se proponen a continuación resultan del mismo tono que la original?

a) 1 litro de pintura roja con 2 litros de pintura verde. ..... ☐ 1

b) 4 litros de pintura roja con 5 litros de pintura verde. ..... ☐ 2

c) 6 litros de pintura roja con 7 litros de pintura verde. ..... ☐ 3

d) 9 litros de pintura roja con 12 litros de pintura verde. .... ☐ 4

Esta consigna, que corresponde al eje Números y álgebra, requiere poner en juego conocimientos vinculados a la proporcionalidad en una situación donde el contexto porta este significado. Para resolverla, el alumno debe llegar a la conclusión de que las pinturas tendrán el mismo tono solo en la medida en que se mantengan las proporciones, es decir que si la cantidad de pintura de un color aumenta o disminuye, la otra lo debe hacerlo en la misma magnitud.

2

Un equipo de fútbol jugó 80 partidos en toda la temporada. Perdió el 20% de los partidos que jugó y empató 24 partidos. ¿Qué cantidad de partidos ganó?

a) 16 ..... ☐ 1

b) 36 ..... ☐ 2

c) 40 ..... ☐ 3

d) 50 ..... ☐ 4

Este problema, que involucra conocimientos de Estadística y probabilidades, evalúa cuestiones asociadas a la proporcionalidad en relación con el porcentaje. El alumno debe determinar las relaciones entre parte y todo en una situación contextualizada donde estas adquieren un determinado sentido.

3

Para cualquier número natural *n*, la expresión $n + 2n + 6$ resulta un múltiplo de:

a) 2 ..... ☐ 1

b) 3 ..... ☐ 2

c) 6 ..... ☐ 3

d) 9 ..... ☐ 4

Esta actividad evalúa conocimientos correspondientes al eje Números y álgebra. Para resolverla, los alumnos deben transformar la expresión algebraica con el objetivo de leer información que les permita responder a la consigna. En este caso se trabaja con la manipulación, la lectura y la interpretación de la información que portan las expresiones algebraicas relacionadas con los múltiplos y divisores. Por otra parte, la expresión "para cualquier valor de *n*", permite abordar el uso de cuantificadores y trabajar sobre el significado de esta expresión dentro de la clase de Matemática.

4

El cuadro muestra las tarifas de dos parques de diversiones. En ambos se cobra una entrada general y además se cobra por entrar a los juegos.

Parque	"Aventura"	"Vértigo"
Valor de la entrada general	$40	$50
Valor de cada juego	$5	$3

Indicá a cuántos juegos hay que entrar, como mínimo, para que "Vértigo" resulte más barato que "Aventura".

a) 4 juegos. ..... ☐ 1

b) 5 juegos. ..... ☐ 2

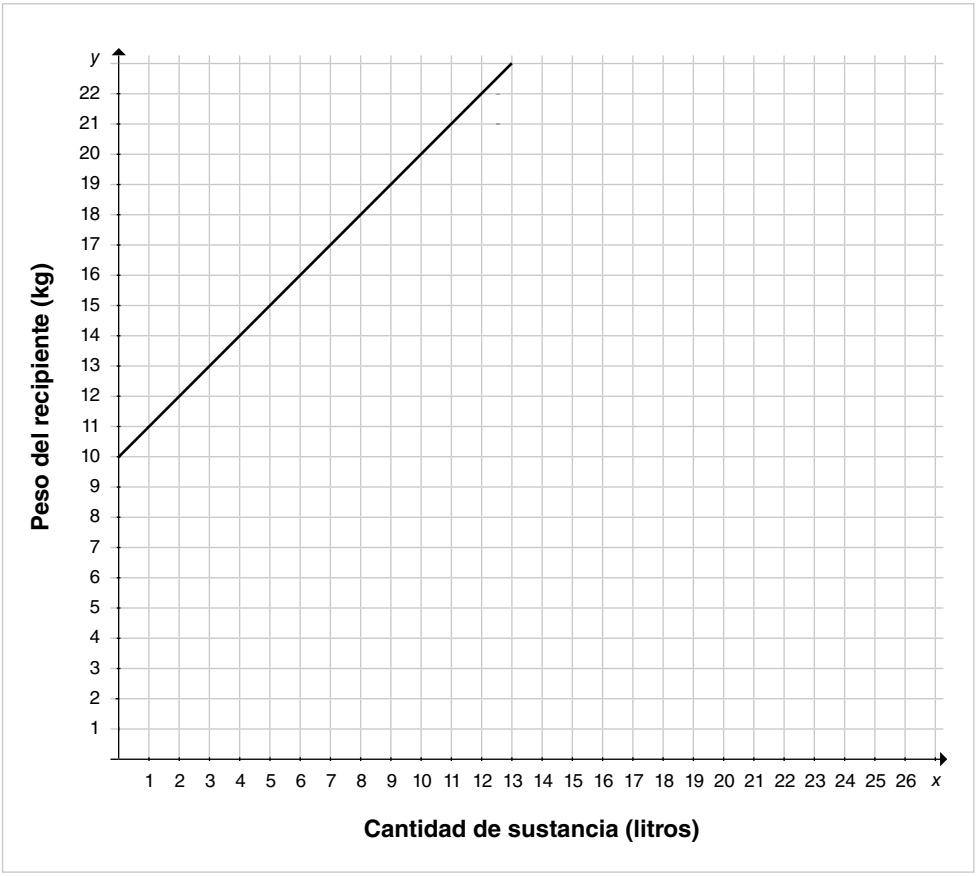
c) 6 juegos. ..... ☐ 3

d) "Vértigo" es siempre más caro que "Aventura". ..... ☐ 4

Esta actividad evalúa conocimientos de Funciones y álgebra. Apunta al análisis del fenómeno de la variación uniforme al comparar dos modelos lineales que no están matemáticamente formulados, sino que se presentan a través de una situación contextualizada. La situación se plantea con números pequeños, de modo tal que el alumno pueda resolverla apelando a un desarrollo de tipo aritmético, sin necesidad de plantear un sistema de ecuaciones.

5

Un recipiente vacío se pone en una balanza y se lo empieza a llenar de líquido. Con los datos obtenidos se arma este gráfico que indica la relación entre el peso del recipiente y la cantidad de sustancia que se incorpora. Indicá cuánto pesa cada litro de la sustancia que se vierte en el recipiente.



a) 1 kg ..... ☐ 1

b) 3 kg ..... ☐ 2

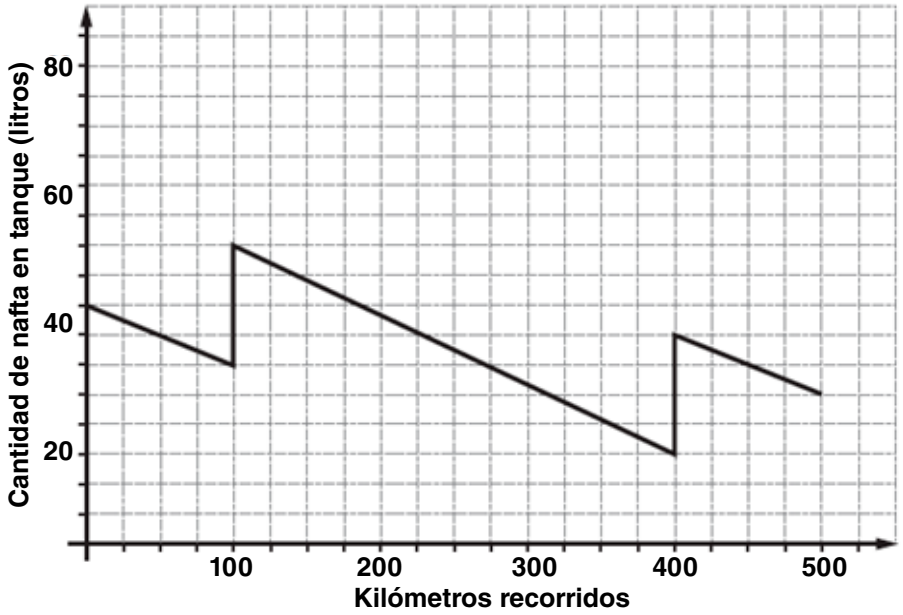
c) 10 kg ..... ☐ 3

d) 11 kg ..... ☐ 4

Esta actividad involucra conocimientos de Funciones y álgebra. El estudiante debe reconocer una variación uniforme en una situación contextualizada, presentada a través de un gráfico cartesiano. Para hacerlo, es necesario que logre reconocer que por cada litro de sustancia que se agrega, el peso del recipiente aumenta en un 1 kg.

6

En el siguiente gráfico se representa la cantidad de nafta que hay en el tanque de un automóvil, durante un viaje de 500 km. A lo largo del viaje, el auto realizó dos paradas para cargar nafta.



A partir de la información dada en el gráfico, ¿cuál de las siguientes opciones resulta la única correcta?

a) El auto comienza el viaje con el tanque lleno. ..... ☐ 1

b) El consumo de nafta durante todo el viaje fue de 50 litros. .... ☐ 2

c) En los primeros 100 km consumió la misma cantidad de nafta que en los últimos 100 km del viaje. ..... ☐ 3

d) La cantidad de nafta que el auto consumió entre la primera parada y la segunda es de 40 litros. ..... ☐ 4

En este problema, correspondiente al eje Funciones y álgebra, el alumno debe hacer una lectura e interpretación de un gráfico cartesiano en una situación contextualizada. Aunque el gráfico presentado no corresponde a una función, se puede analizar la relación que se da entre las variables a partir de la información del gráfico y el enunciado del problema.

Para poder realizar correctamente la actividad, los alumnos tienen que leer e interpretar en el contexto presentado la relación que se muestra entre los kilómetros recorridos y la cantidad de nafta que hay en el tanque durante el viaje. En algunas de las afirmaciones debe considerar diferentes tramos del viaje ya sea para comparar el consumo de nafta en esos tramos o para determinar el total de nafta que hay en el tanque en un momento dado.

Si bien en este caso hay solo dos variables representadas en el gráfico, en la situación hay otras variables puestas en juego que también se pueden estudiar. Por ejemplo, si bien no se evidencia información sobre la cantidad de nafta consumida, se puede analizar su comportamiento a partir de la información presentada en el gráfico.

7

Un supermercado publicita unas galletitas con el siguiente cartel:

Galletitas Operetta x 450 gramos	$20
Galletitas Condesa x 150 gramos	$7,5

Comprando la misma cantidad, ¿cuál de las dos marcas es más barata? Explicá tu respuesta.

_____

_____

_____

_____

Esta actividad recupera conocimientos de Funciones y álgebra. Apunta a relevar aspectos relacionados con la proporcionalidad en situaciones de contexto extra-matemático y pone en primer plano los argumentos que construyen los alumnos para explicar cómo llegan a una conclusión. Dado que se trata de un ítem abierto, requiere del estudiante la construcción de una respuesta en la que explique el razonamiento seguido para su resolución.

8

Un patio se cubre completamente con determinada cantidad de baldosas de 20 cm x 30 cm. Se dispone solo de baldosas de 10 cm x 15 cm. ¿Cuántas necesito para cubrir completamente el mismo patio?

a) La cuarta parte. ..... ☐ 1

b) La mitad. ..... ☐ 2

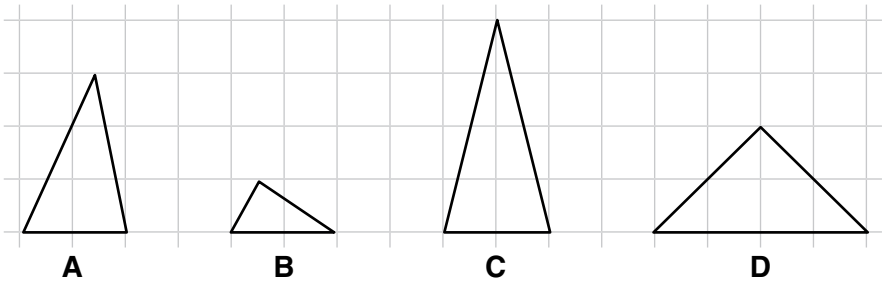
c) El doble. ..... ☐ 3

d) El cuádruple. ..... ☐ 4

Este problema, correspondiente a Geometría y medida, exige poner en relación el valor del área de una figura con la unidad de medida utilizada. Para llegar a la respuesta correcta es preciso comprender que si cada lado de la baldosa se reduce a la mitad, para cubrir una misma superficie, se necesita el cuádruple de baldosas.

9

Indicá cuál de las siguientes afirmaciones es correcta.



a) El triángulo B tiene la mitad del área del triángulo D. ..... ☐ 1

b) El triángulo B tiene la tercera parte del área del triángulo C. .. ☐ 2

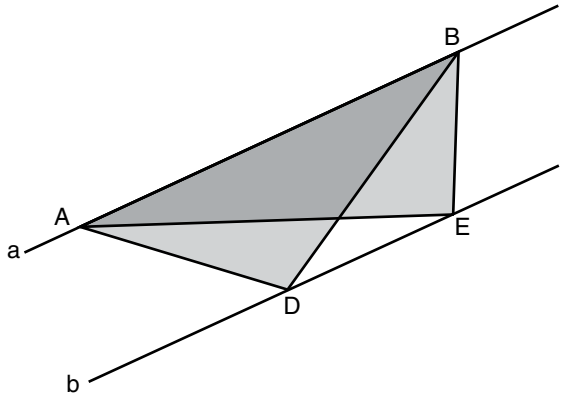
c) El triángulo D tiene la misma área que el triángulo C. ... ☐ 3

d) El triángulo A tiene el doble de área que el triángulo B. ..... ☐ 4

Esta actividad recupera conocimientos de Geometría y medida. Para resolverla el estudiante debe inferir cómo se comporta el área de una figura en función de las modificaciones que sufren las medidas de sus lados.

10

En este esquema, *a* y *b* son rectas paralelas. Elegí la única opción correcta.



a) El área del triángulo ADB es mayor que el área del triángulo AEB. ..... ☐ 1

b) El área del triángulo ADB es menor que el área del triángulo AEB. ..... ☐ 2

c) El área del triángulo ADB es igual que el área del triángulo AEB. ..... ☐ 3

d) No se puede determinar cuál de los dos triángulos tiene mayor área. ..... ☐ 4

Justificá tu elección.

_____

_____

_____

_____

Esta consigna corresponde también al eje Geometría y medida. La primera parte evalúa la interpretación de la figura del esquema y el análisis de la relación entre las áreas de los triángulos sombreados. Para una resolución correcta el alumno debe tener en consideración que ambos comparten un lado, y que la altura correspondiente a ese lado es la misma.

En la segunda parte de la actividad se relevan los argumentos que los alumnos utilizan para llegar a esta conclusión.

Fuentes consultadas

En este material se retoman algunos aspectos desarrollados de manera más detallada en otras producciones de la UEICEE:

Evaluación TESBA. Informe 2017. Disponible en:
buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/evaluacion_tesba_informe_2017.pdf

Información para el equipo docente. TESBA-PISA 2018. Disponible en:
buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informacion_para_el_equipo_docente_2018_.pdf

Información para equipos directivos. TESBA 2017. Disponible en:
www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/material_sensibilizacion_tesba_2017.pdf

Informe FESBA 2016. Disponible en:
www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_pedagogico_fesba_2016.pdf

Marco General de la Evaluación de Aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires (material en elaboración).

Notas

Se terminó de imprimir en el mes
de diciembre de 2018, en Imprenta GCBA,
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Vamos Buenos Aires

Ministerio de Educación e Innovación
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • 4320 5798