Evaluación tesBA Informe 2025

Ministerio de Educación

Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno
Jorge Macri

Ministra de Educación
Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete
Lorena Aguirre Gómez Corta

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa
Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje
Inés Cruzalegui

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos
Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa
Ignacio Manuel Sanguinetti

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

Directora General de Educación de Gestión Estatal
Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada
Nora Ruth Lima

Directora General de Sistema de Formación Docente
Graciela Uequin

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora de Evaluación de los Aprendizajes
Lorena Landeo

Elaboración del informe
Equipo de Evaluación de los Aprendizajes

Generalista
Florencia Zyssholtz

Matemática
Carolina Benito (coord.), Manuela Gutiérrez Böhmer (coord.), Paula Gabriela Benítez, Lucía Ayelén Franke Carballo, Jimena Morillo, Carla Saldarelli, Ivana Skakovsky, Carina Tastzian

Lengua y Literatura
Mariana Cuñarro (coord.), Gisela Borches, Soledad Conte-Grand, María Eugenia Gattari, Mariela Piñero, Nicole Risnik, Leila Simsolo, Ludmila Vergini

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

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

UEICEE Carlos H. Perette 750, piso 7
(1104) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
+54 11 6076-6000 int. 7193
buenosaires.gob.ar/calidad-y-equidad-educativa

Evaluación **TESBA** Informe 2025

ÍNDICE

1. Presentación de la evaluación TESBA
   1.1. Contenidos evaluados

2. Resultados

3. Evaluación TESBA 2025 - Matemática
   3.1. ¿Qué evalúa esta prueba?
   3.2. Resultados de la evaluación 2025 en Matemática
      3.2.1. Tareas
         3.2.1.1. Tareas sencillas
         3.2.1.2. Tareas de mediana complejidad
         3.2.1.3. Tareas difíciles
   3.3. Análisis didáctico de los resultados
      3.3.1. Reflexiones didácticas a partir de algunas consignas de la prueba
   3.4. Consideraciones finales

4. Evaluación TESBA 2025 - Lengua y Literatura
   4.1. ¿Qué evalúa esta prueba?
   4.2. Resultados de la evaluación 2025 en Lengua y Literatura
      4.2.1. Tareas
         4.2.1.1. Tareas sencillas
         4.2.1.2. Tareas de mediana complejidad
         4.2.1.3. Tareas difíciles
   4.3. Análisis didáctico de los resultados
      4.3.1. Reflexiones didácticas a partir de algunas consignas de la prueba
   4.4. Consideraciones finales

1.
Presentación de la evaluación TESBA

La evaluación Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA) tiene como finalidad aportar información diagnóstica que contribuya al proceso de definición de políticas y programas orientados a mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo en su conjunto.

Evalúa el logro de algunos aprendizajes previstos por los marcos curriculares vigentes para las áreas de Matemática y Lengua y Literatura, al promediar la escuela secundaria. La evaluación, aplicada en todos los establecimientos de educación común de gestión estatal y privada, es realizada por la totalidad de estudiantes de 3er año. Se trata de pruebas de resolución escrita e individual que contienen, mayormente, consignas de opción múltiple y algunas de desarrollo.

La información proporcionada permite valorar los grados de concreción de algunos logros de aprendizaje planteados para la jurisdicción e identificar los niveles alcanzados en relación con las expectativas prescriptas. De allí su valor para diseñar estrategias de política educativa y programas de mejora, para tomar decisiones en torno al fortalecimiento de la enseñanza y para alimentar el trabajo colectivo de análisis de las prácticas escolares, en pos del compromiso con la mejora educativa.

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

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

- responsables de políticas educativas, para la toma 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 analizar pedagógicamente los resultados y gestionar las necesidades de desarrollo profesional docente y los cambios institucionales que consideren oportunos;

- docentes, para que cuenten con elementos complementarios a partir de los cuales repensar las prácticas de aula con vistas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El **Plan Estratégico "Buenos Aires Aprende"** toma en consideración los resultados obtenidos en estas evaluaciones, además de otros insumos provistos por las diferentes áreas del Ministerio de Educación, e incorpora estrategias orientadas a brindar los soportes necesarios a las escuelas para abordar, como sistema educativo en su conjunto, los desafíos y las oportunidades en relación con los aprendizajes de los estudiantes.

1.1. Contenidos evaluados

Los contenidos evaluados se referencian en el **Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria**.

En **Matemática** se evalúan conocimientos vinculados con los contenidos correspondientes a los cuatro ejes definidos en el diseño curricular, a través de situaciones problemáticas que suponen la utilización de diversas estrategias de resolución.

En relación con contenidos del eje *Números y álgebra*, se presentan situaciones que involucran tanto conocimientos aritméticos como algebraicos en cada conjunto numérico. Para los números naturales, se proponen problemas que implican identificar regularidades en situaciones del tipo "fórmulas para contar", el análisis de relaciones de divisibilidad y la resolución de problemas de conteo. En cuanto a los números racionales, se incluyen actividades que requieren el análisis de la relación parte-todo, el orden y representación en la recta numérica. Además, problemas cuya resolución demanda el uso de operaciones y la puesta en juego de propiedades.

En el eje *Funciones y álgebra*, se incluyen actividades que implican la lectura e interpretación de gráficos, como también la modelización y función lineal. Con respecto a los gráficos, las consignas se enfocan en lecturas (puntuales y globales) e inferencias, en la relación entre el gráfico y la situación que representa. En lo que respecta a la función lineal, se proponen diversas actividades en las que se pone en juego la variación uniforme. Además, se incluyen problemas de encuentro. Algunos de los problemas requieren que los estudiantes relacionen diferentes registros de representación (tablas, gráficos, fórmulas).

Con respecto a los contenidos del eje *Geometría y medida*, se incluyen actividades de área y perímetro que abarcan la comparación, el cálculo y/o el análisis de su variación en función de la base o la altura de un triángulo o de un rectángulo. Además, se presentan problemas cuya resolución requiere el uso de diversas propiedades de triángulos y cuadriláteros (especialmente de ángulos y lados) o la utilización de la relación pitagórica.

En relación con contenidos del eje *Estadística y probabilidades*, se abordan situaciones en contextos extramatemáticos que requieren la lectura e interpretación de gráficos estadísticos, o bien poner en relación diferentes gráficos. Otras actividades implican el uso de tablas de frecuencias y cálculos de promedio.

En **Lengua y Literatura** se evalúa la lectura individual de textos literarios y no literarios, de géneros discursivos que suelen estar presentes en el aula, como cuentos, biografías, noticias, prólogos, entre otros. Los textos utilizados son de circulación real (es decir, no fueron desarrollados *ad hoc*). Son de autores reconocidos y de variada complejidad en cuanto a la diversidad de temas, tipos textuales, estructura sintáctica, léxico y aspectos enunciativos. Respecto de su extensión, no suelen superar las 2.000 palabras. Este límite está vinculado con las características de la prueba y con el tiempo destinado a resolverla.

La lectura se evalúa a partir de tres procesos lectores:

- *Obtención de información:* implica la localización, la selección y la recuperación de una información determinada presente en un texto. Las tareas referidas a este proceso requieren volver al texto para buscar información dada de manera explícita. Su dificultad varía según la ubicación del dato, su distribución, su competencia con otros datos que también aparecen en el texto y la cantidad de información que se presenta para su identificación.

- *Interpretación:* implica que, a partir de datos del texto, los lectores establezcan relaciones y repongan sentidos no explícitos, tanto en zonas puntuales como en una lectura integral. Es el trabajo con lo no dicho, donde a partir de elementos presentes en el texto –más o menos evidentes– se construyen inferencias que contribuyen a la comprensión del texto.

- *Reflexión y evaluación:* implica analizar cómo está construido un texto y cómo se relaciona esa construcción con sus usos, efectos discursivos y literarios, ámbitos de circulación y con la intención del autor. Las tareas que involucran este proceso requieren la puesta en juego de saberes disciplinares para identificar recursos discursivos y literarios (más o menos frecuentes o complejos) y sus efectos.

2.
Resultados

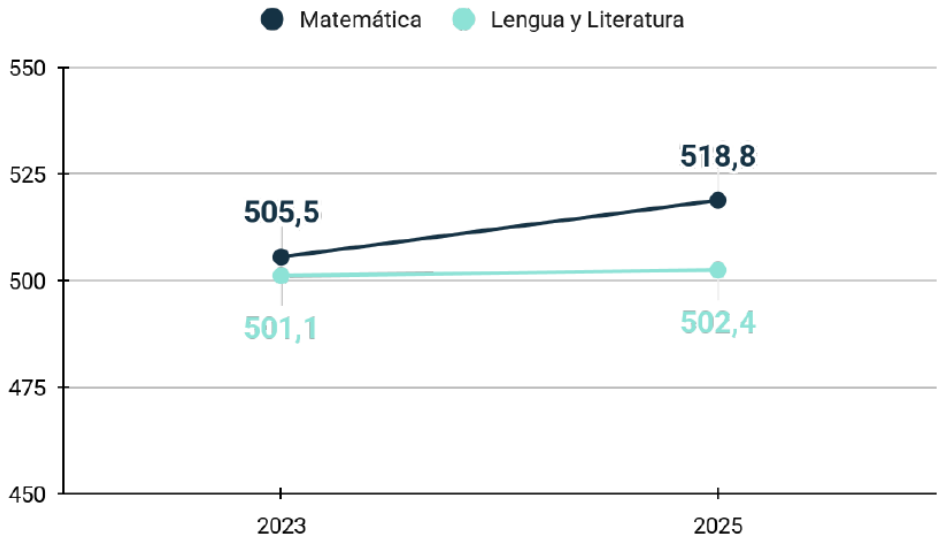
Este informe presenta los resultados de la evaluación Tercer Año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA) realizada en 2025 para las áreas de Matemática y Lengua y Literatura. A su vez, realiza un análisis comparativo entre los resultados de esta prueba y los correspondientes a la aplicada en 2023. El objetivo es, entonces, registrar los avances en el desempeño de los estudiantes y aquellos aspectos que es necesario reforzar para mejorar los aprendizajes en cada área evaluada.

En 2025, TESBA se desarrolló entre el 19 y el 29 de agosto. Participó el 99,4% de las escuelas secundarias y el 88,5% de los estudiantes de 3er año (participaron 35.568 estudiantes en total; 29.543 en soporte papel y 6.025 en soporte digital).

A continuación, se muestran los resultados alcanzados por los estudiantes en la evaluación TESBA 2025 para cada una de las áreas evaluadas, en términos de puntaje promedio, contrastados con los correspondientes a la evaluación TESBA 2023.

La lectura comparativa de esta información pone en evidencia una mejora significativa en Matemática (un aumento de 13,3 puntos) con respecto a 2023. En el caso de Lengua y Literatura, en 2025, se incrementó 1,3 puntos con respecto a la evaluación anterior (Gráfico 1).

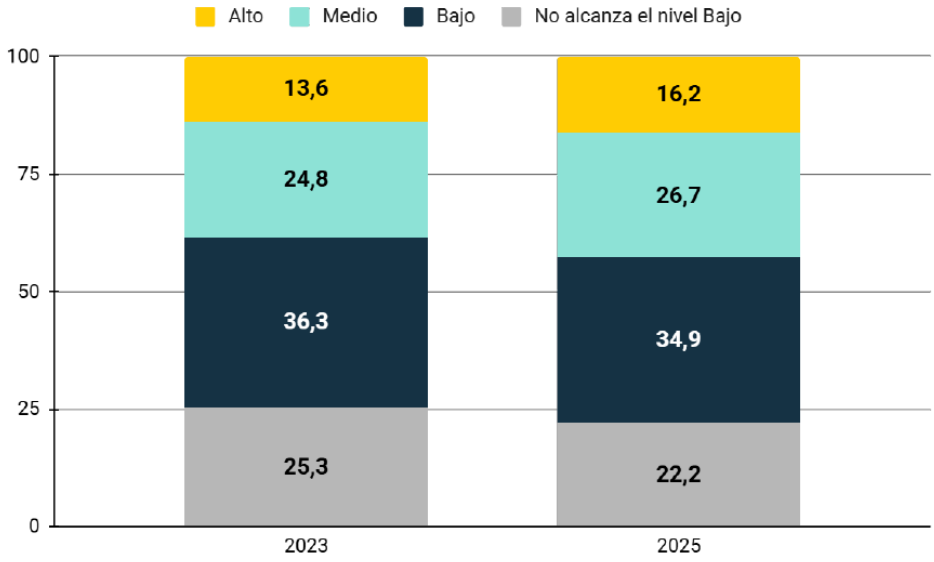
Gráfico 1: Puntaje promedio de estudiantes - TESBA 2023 y 2025 por área evaluada. Total CABA



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA.

Los siguientes gráficos muestran la distribución de los estudiantes en los grupos de desempeño, según los resultados de las evaluaciones TESBA 2023 y 2025. En primer lugar, se presenta el gráfico correspondiente a **Matemática** (Gráfico 2).

Gráfico 2: Distribución porcentual de estudiantes en los niveles de desempeño - TESBA 2023 y 2025, Matemática. Total CABA



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA.

En Matemática, la porción de estudiantes que No alcanza el nivel Bajo es del 22,2%; esto implica una reducción de 3,1 puntos porcentuales respecto de los resultados de 2023. Este dato indica una mejora destacable, ya que muestra un crecimiento en el porcentaje de estudiantes que logra consolidar los aprendizajes básicos en esta área. Sin embargo, este conjunto de estudiantes es aquel que no logra resolver correctamente las consignas más sencillas de la prueba. Por su valor elevado, sigue constituyendo un desafío lograr que este porcentaje continúe descendiendo.

En línea con lo anterior, también se redujo (en 1,4 puntos porcentuales) el conjunto de estudiantes que conforma el nivel Bajo, respecto de 2023. En 2025, este grupo está conformado por el 34,9% de los estudiantes, que son aquellos que resuelven las consignas más sencillas de la prueba.

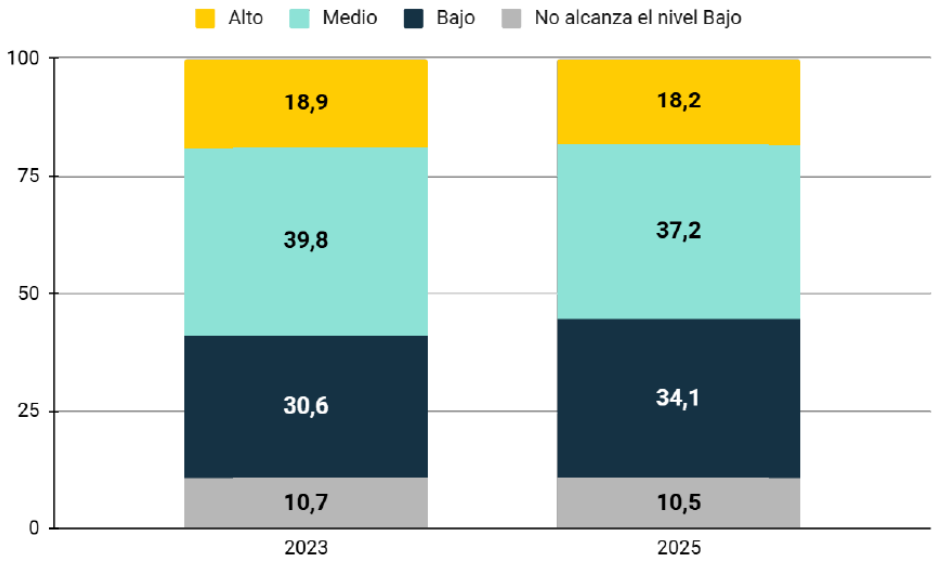
En concordancia, se registra un crecimiento de más de 4,5 puntos porcentuales en los niveles Medio y Alto, que da cuenta de una mejora en la capacidad de resolver tareas de mediana y alta complejidad.

En particular, en el nivel Medio se ubica el 26,7% de los estudiantes (casi 2 puntos porcentuales por encima de lo registrado en la aplicación anterior). Si a esto se suma el aumento del nivel Alto (de 13,6% en 2023 a 16,2% en 2025), se obtiene que el 42,9% de los estudiantes logra resolver las tareas de mediana complejidad de la prueba.

Finalmente, el nivel de desempeño más alto agrupa el 16,2% de los estudiantes, lo que supone una mejora de más de 2,6 puntos porcentuales entre una aplicación y otra. Este último nivel exige resolver problemas de mayor complejidad que suelen requerir poner en juego procedimientos de resolución más elaborados, que suponen coordinar información proveniente de distintos registros de representación. Además, se incrementa el trabajo con relaciones entre variables y regularidades.

A continuación, se presenta el gráfico que muestra la distribución de los estudiantes en los grupos de desempeño, según los resultados de las evaluaciones TESBA 2023 y 2025 de **Lengua y Literatura** (Gráfico 3).

Gráfico 3: Distribución porcentual de estudiantes en los niveles de desempeño - TESBA 2023 y 2025, Lengua y Literatura. Total CABA



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA.

En el caso de Lengua y Literatura, el porcentaje de estudiantes que No alcanza el nivel Bajo es del 10,5%; es decir, se mantiene relativamente estable respecto de 2023 (se redujo en 0,2 puntos porcentuales).

En el nivel Bajo se ubica el 34,1% de los estudiantes. Este es el grupo que registra el mayor crecimiento respecto de la aplicación anterior: un aumento de 3,5 puntos porcentuales.

En concordancia con lo anterior, se registra una disminución del porcentaje de estudiantes que se ubica en los niveles más altos (Medio y Alto) de, en conjunto, 3,3 puntos porcentuales respecto de la aplicación anterior. Este dato indica una reducción en el conjunto de estudiantes que logra resolver actividades que demandan una lectura más minuciosa, interpretaciones y análisis de mayor complejidad.

3.
Evaluación TESBA 2025 - Matemática

3.1. ¿Qué evalúa esta prueba?

La prueba TESBA evalúa algunos logros de aprendizaje de los estudiantes relacionados con contenidos de Matemática, en función de lo establecido en el marco curricular para el ciclo básico de la escuela secundaria. En este sentido, la prueba no busca indagar sobre contenidos específicos del 3er año, sino sobre la consolidación y uso de algunas estrategias propias de la actividad matemática en la resolución de problemas durante los primeros años de la escuela secundaria.

En particular, la evaluación TESBA pone foco en aquellos aspectos del aprendizaje que pueden ser relevados con un instrumento de estas características: una prueba escrita, de resolución individual en un tiempo acotado. Por ejemplo, la prueba recaba información sobre el trabajo autónomo de los estudiantes frente a una variedad de situaciones problemáticas correspondientes a Números y álgebra, Funciones y álgebra, Geometría y medida, y Estadística y probabilidades, pero no indaga sobre su participación en la resolución grupal de un problema ni sobre el proceso de elaboración, reformulación y validación de las conjeturas que lleva adelante en su resolución. Es por ello que ofrece datos que necesariamente deben complementarse con otras miradas sobre los aprendizajes en el aula, que puedan incorporar el trabajo y la discusión colectiva.

La prueba 2025 estuvo constituida por seis formas –equiparable a lo que, en el contexto del aula, se conoce como temas–. Cada estudiante resolvió una forma que contiene 23 ítems con distinto nivel de dificultad correspondientes a los cuatro ejes del Diseño Curricular.

La mayoría de los ítems son consignas de opción múltiple, en las que los estudiantes deben marcar la respuesta que consideren correcta entre cuatro opciones posibles. En la confección de cada una de las opciones incorrectas –distractores– se tienen en cuenta algunos errores que podrían considerarse en la resolución de cada problema. Es decir, cada distractor se construye de manera que pueda brindar alguna información acerca de los razonamientos que ponen en juego los estudiantes que lo eligen.

En 2025 se incluyeron, además, seis ítems abiertos –uno en cada forma de la prueba– que requieren que los estudiantes desarrollen su respuesta y expliquen la estrategia de resolución, incluyendo los cálculos o esquemas que realizaron. De estos ítems se corrige una muestra representativa de respuestas, tarea para la cual se convocan docentes de escuela secundaria. Estas correcciones no se incorporan en el cálculo de los puntajes, sino que permiten realizar un análisis cualitativo y didáctico de las producciones de los estudiantes.

3.2. Resultados de la evaluación 2025 en Matemática

A continuación, se presenta una explicación de los rasgos generales de las tareas que, en el marco de la prueba, resultaron sencillas, de mediana dificultad y difíciles. Además, se incluyen tablas en las que dichas tareas se organizan según su nivel de dificultad y el eje de contenido al que pertenecen. Esta forma de presentación permite, por un lado, identificar qué tipos de tareas pueden ser resueltas por la mayoría de los estudiantes y, por otro, poner de manifiesto aquellas que presentan mayor complejidad y que, por ende, constituyen un desafío para la enseñanza, en tanto evidencian aspectos del aprendizaje de la matemática que requieren ser fortalecidos.

3.2.1. Tareas

3.2.1.1. Tareas sencillas

Las tareas que, en el marco de la evaluación, resultaron sencillas involucran, en su mayoría, contenidos del eje Números y álgebra. En general, se trata de situaciones que incluyen números naturales o enteros y que requieren poner en juego prácticas aritméticas mediante la resolución de un único cálculo. Solo una minoría de las tareas se vincula con números racionales, en particular, en situaciones que implican el uso de medios y cuartos.

En cuanto al eje Funciones y álgebra, las tareas que resultan sencillas se relacionan con la lectura de puntos en un gráfico. La mayoría de las actividades se presentan en contextos familiares para los estudiantes, lo que favorece la interpretación de la información que permite resolver el problema.

A continuación, se presenta una tabla en la que se detallan las tareas que resultaron sencillas en la evaluación TESBA 2025, por cada uno de los ejes de contenidos.

Eje	Tareas
Números y álgebra	Resolver situaciones de conteo con números naturales, en contextos extramatemáticos cuando es posible enumerar todas las combinaciones.
	Resolver situaciones que involucran el uso de una única operación con números enteros.
	Reconocer la jerarquía de las operaciones en un cálculo.
	Componer números enteros a partir de fracciones de uso frecuente (medios y cuartos).
Funciones y álgebra	Identificar máximos y mínimos de funciones representadas en gráficos cartesianos.

3.2.1.2. Tareas de mediana complejidad

Entre las tareas que, en el marco de la prueba, resultaron de mediana complejidad se incluyen algunas que implican poner en juego conocimientos de Geometría y medida, como el cálculo de la medida de ángulos en triángulos, y otras vinculadas con Estadística y probabilidades, por ejemplo, las referidas al cálculo de la media aritmética.

También se encuentran tareas que abarcan contenidos de Números y álgebra, que suponen una ampliación del campo numérico al incorporar números racionales en sus distintas expresiones (fraccionaria y decimal). En este mismo eje, se incluyen problemas que requieren un manejo algebraico básico, como el análisis de la información que porta una expresión algebraica sencilla en situaciones de divisibilidad.

Por su parte, dentro del eje Funciones y álgebra se incluyen situaciones que requieren la lectura global de gráficos de funciones. En general, predominan los contextos extramatemáticos, aunque también se presentan algunas situaciones en contextos intramatemáticos.

En la siguiente tabla, se detallan las tareas que resultaron de mediana complejidad en la evaluación TESBA 2025 por cada uno de los ejes de contenidos. En algunos casos, para facilitar la comprensión se presentan ejemplos.

Eje	Tareas
Números y álgebra	Reconocer relaciones de orden y escala en la recta numérica, en el conjunto de los números enteros.
	Analizar la información que porta un cálculo o una expresión algebraica sencilla para resolver situaciones relacionadas con la divisibilidad.
	Componer números racionales a partir de fracciones de uso frecuente (medios y cuartos).
	Determinar la fracción que representa el área de una figura comparada con otra considerada como unidad.
	Encuadrar fracciones entre números enteros.
	Determinar relaciones de orden en el conjunto de números racionales a partir de su expresión decimal.
Funciones y álgebra	Leer e interpretar el significado de las coordenadas de un punto en un gráfico, en una situación en contexto extramatemático.
	Hallar la imagen de un valor del dominio mediante el empleo de cálculos en problemas que describen procesos de variación uniforme situados en contextos extramatemáticos, cuando se conoce la cantidad inicial y otra diferente.
	Identificar el gráfico que representa una situación extramatemática sencilla.
Geometría y medida	Calcular las medidas de los ángulos de un triángulo a partir de la propiedad de la suma de sus ángulos interiores.
	Reconocer que, si se duplican las medidas de los lados de un rectángulo, entonces se duplica su perímetro.
	Reconocer y comparar áreas de distintas figuras utilizando las unidades de medida que ofrece una cuadrícula.
Estadística y probabilidades	Calcular promedios en situaciones planteadas en contextos extramatemáticos, cuando la frecuencia de todos los datos es 1.
	Relacionar la información brindada en dos gráficos estadísticos diferentes, cuando no es necesario realizar ningún cálculo.
	Interpretar gráficos estadísticos para resolver problemas en contextos extramatemáticos cuando no es necesario realizar cálculos.

3.2.1.3. Tareas difíciles

Las tareas de mayor complejidad se caracterizan por involucrar procedimientos de resolución más elaborados, que requieren coordinar información proveniente de distintos registros de representación, como tablas, gráficos y expresiones algebraicas. Además, en comparación con las tareas de mediana complejidad, se incrementa el trabajo con relaciones entre variables y regularidades.

Con respecto al eje Números y álgebra, se incorporan tareas que requieren el uso de propiedades de la divisibilidad, la relación de orden en el conjunto de los números racionales y el reconocimiento de regularidades. En relación con Funciones y álgebra, se incorporan problemas de proporcionalidad, y se profundiza el trabajo con procesos de variación uniforme y modelos lineales, que requieren interpretar y relacionar distintos registros de representación. Asimismo, se incluyen tareas de Geometría y medida, como el uso de la relación pitagórica o el cálculo de áreas y perímetros en figuras no convencionales.

También se incorporan tareas de Estadística y probabilidades que implican calcular promedios con distintas frecuencias e interpretar gráficos para resolver problemas.

A continuación, se presenta una tabla que contiene las tareas que resultaron difíciles en la evaluación TESBA 2025 por cada uno de los ejes de contenidos.

Eje	Tareas
Números y álgebra	Resolver situaciones extramatemáticas que involucran operaciones combinadas con números enteros.
	Reconocer un cálculo que permite resolver una situación extramatemática con números enteros.
	Resolver problemas de proporcionalidad directa cuando los números involucrados son naturales.
	Resolver problemas que involucran propiedades de la división y el análisis de la relación dividendo, divisor, cociente, resto.
	Calcular el paso *n* de un proceso que cumple una cierta regularidad para un valor específico de *n*.
	Reconocer relaciones de orden y escala en la recta numérica, en el conjunto de los números racionales.
Funciones y álgebra	Hallar la preimagen mediante el empleo de cálculos en problemas que describen procesos de variación uniforme situados en contextos extramatemáticos, cuando se conoce la velocidad de cambio y la cantidad inicial.
	Hallar la preimagen mediante el empleo de cálculos en problemas que describen procesos de variación uniforme situados en contextos extramatemáticos, cuando se conoce la velocidad de cambio y una cantidad distinta de la inicial.
	Resolver situaciones de encuentro entre dos modelos lineales, en contextos intra y extramatemáticos, cuando el modelo se presenta en un registro coloquial.
	Establecer correspondencia entre diferentes registros de representación de funciones lineales (fórmulas, tablas y gráficos).
	Determinar si las coordenadas de un punto corresponden a una recta representada en el plano, sin que el punto aparezca en la gráfica.
	Comparar velocidades de cambio en situaciones de variación uniforme cuando la información se presenta gráficamente.
Geometría y medida	Calcular lados de un triángulo rectángulo en una situación extramatemática, utilizando la relación pitagórica.
	Asociar la figura que corresponde a un instructivo de construcción.
	Calcular y comparar las medidas de área y perímetro en figuras geométricas no convencionales.
Estadística y probabilidades	Calcular promedios de datos con distintas frecuencias, presentados en enunciados y tablas.
	Interpretar gráficos estadísticos para resolver problemas en contextos extramatemáticos que requieren realizar algún cálculo sencillo.

Tal como se mencionó, el análisis de los resultados de la prueba 2025, en relación con la distribución de los estudiantes en los distintos niveles de desempeño, permite identificar una mejora respecto de los resultados obtenidos en el año 2023. En particular, se evidencia un aumento en el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño más altos, lo que da cuenta de una mayor proporción de resoluciones correctas en los diferentes ítems de la prueba.

Al revisar los porcentajes de respuesta a cada tarea, se advierte que todas las tareas sencillas fueron resueltas por una mayor proporción de estudiantes que en la aplicación anterior. Una tendencia similar se observa en gran parte de las tareas difíciles. En el caso de las tareas de mediana complejidad, los incrementos más notorios se advierten en aquellas correspondientes a los ejes Números y álgebra, y Estadística y probabilidades, por ejemplo, las vinculadas a la relación de orden en el conjunto de los números racionales y las que implican el cálculo de un promedio.

No obstante, se identifican también algunas tareas que continúan presentando desafíos. En particular, no se observa un aumento significativo en los porcentajes de respuesta correcta en tareas vinculadas a contenidos de los ejes Funciones y álgebra, y Geometría y medida, cuyos valores incluso disminuyen en algunos casos.

3.3. Análisis didáctico de los resultados

Uno de los ejes que se incorpora en el marco curricular de la escuela secundaria es Funciones y álgebra, ya que los contenidos que lo integran son propios de este nivel. Como punto de partida para el estudio de las funciones, se establece el análisis de gráficos cartesianos, concebidos como un medio privilegiado para la exploración de relaciones entre variables y la resolución de problemas asociados a procesos de variación. En un primer momento, el trabajo se orienta a favorecer la apropiación de las convenciones específicas de la representación cartesiana, promoviendo la resolución de situaciones problemáticas que demanden un análisis global de los gráficos trascendiendo la lectura puntual de pares ordenados.

En 2º año, este enfoque se profundiza, apuntando a la consolidación de una comprensión rigurosa de las variaciones entre variables y la incorporación de expresiones algebraicas elementales que articulen las representaciones gráficas con otros registros. Además, se amplía el repertorio de problemas con el propósito de abordar diversos tipos de variación, reconocer comportamientos lineales y no lineales, y avanzar en la interpretación y construcción de tablas, gráficos y expresiones algebraicas que modelicen los procesos estudiados.

En el marco del Diseño Curricular, el inicio del trabajo con ecuaciones se plantea a partir del estudio de funciones, de modo que su resolución surja como una necesidad vinculada al análisis de relaciones entre las variables, la interpretación de gráficos o la comprensión de restricciones sobre una función. Esta entrada permite que las ecuaciones se carguen de sentido dentro de un marco funcional más amplio, evitando que su estudio se reduzca únicamente a procedimientos mecánicos para “encontrar la incógnita”. Posteriormente, las ecuaciones son tratadas también como objeto de estudio en sí mismas, considerando distintos tipos de soluciones y diferenciando el uso de las letras como incógnitas o como variables, para concebirse como igualdades que tienen asociadas un conjunto solución.

En este punto, resulta central poner en relación los objetivos definidos para el eje Funciones y álgebra en el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Nueva Escuela Secundaria, con los resultados de la evaluación TESBA 2025, resuelta por estudiantes que cursan la segunda mitad de 3er año.

Al respecto, se observa que las tareas que resultan sencillas (y son resueltas por la mayoría de los estudiantes) se vinculan principalmente con la lectura e interpretación de las coordenadas de un punto en gráficos cartesianos que se presentan en contextos extramatemáticos; por ejemplo, la identificación de la temperatura máxima o mínima en un momento determinado. En cambio, las tareas que requieren análisis de intervalos, interpretaciones globales o la realización de inferencias presentan mayor complejidad y son resueltas por un porcentaje significativamente menor de estudiantes.

Entre las tareas de mediana dificultad, los ítems que demandan un manejo algebraico requieren poner en juego únicamente nociones elementales. Cuando la resolución del problema requiere un despliegue de mayor complejidad, la tarea resulta difícil para los estudiantes.

Tal como se ha mencionado previamente, en los resultados de la evaluación TESBA 2025 se registra un incremento general en los porcentajes de respuestas correctas en los ítems que corresponden a tareas sencillas. Esto permite reconocer una mejora, en términos generales, respecto a los resultados de la aplicación 2023. No obstante, el conjunto de tareas que logra resolver la mayoría de los estudiantes sigue siendo reducido, especialmente en relación con contenidos del eje Funciones y álgebra, lo que configura un escenario que plantea desafíos para la enseñanza.

3.3.1. Reflexiones didácticas a partir de algunas consignas de la prueba

A lo largo de este apartado se presentan tres consignas: dos que formaron parte de la prueba TESBA 2025 y una similar a algunos de los ítems incluidos en la evaluación. Se desarrolla un análisis didáctico de cada una con el propósito de favorecer la reflexión respecto de la dificultad que presentan para los estudiantes y los errores que pueden cometer en su resolución.

En el caso de los ítems cerrados, se presentan posibles estrategias de resolución junto con interpretaciones de los errores frecuentes, inferidos a partir de los distractores incluidos en las opciones de respuesta. En el caso del ítem abierto, se incluyen y analizan producciones de estudiantes. Con el propósito de favorecer el análisis de la progresión de la complejidad de la tarea, los ítems se presentan siguiendo un orden creciente de dificultad, de acuerdo con el porcentaje de respuestas correctas registrado en 2025.

Los dos primeros problemas analizados son de opción múltiple y se incorporan en este informe con el objetivo de ejemplificar el tipo de situaciones incluidas en la prueba para relevar aprendizajes vinculados con contenidos del eje Funciones y álgebra. Ambos indagan aspectos relativos a la lectura e interpretación de gráficos de funciones, aunque suponen distintos tipos de tareas en relación con el modo en que se presenta y debe procesarse la información necesaria para resolver el problema.

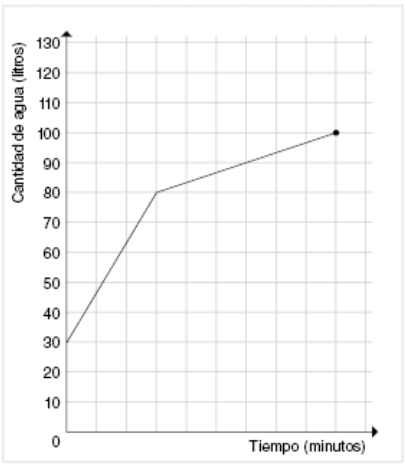
El tercer problema corresponde a un ítem abierto. En el análisis de las producciones correspondientes el foco estará puesto en las explicaciones que elaboran los estudiantes para justificar sus estrategias de resolución y en los modos de validación que ponen en juego a partir de sus conocimientos. Esta perspectiva se inscribe en una propuesta curricular que concibe la Matemática no solo como un conjunto de contenidos, sino también como un conjunto de prácticas propias del quehacer matemático –tales como la exploración, la formulación de conjeturas, la argumentación y la validación– que en el Nivel Secundario adquieren grados crecientes de formalización y favorecen el desarrollo del razonamiento deductivo. Desde esta mirada, resulta especialmente valioso detenerse en los procedimientos desplegados, tanto en aquellos que conducen a resoluciones correctas como en los que no. El análisis de estas producciones permite inferir las conceptualizaciones alcanzadas por los estudiantes y los supuestos que pueden estar orientando sus resoluciones, ofreciendo así una oportunidad para definir intervenciones desde la enseñanza.

Lectura global de gráficos de funciones

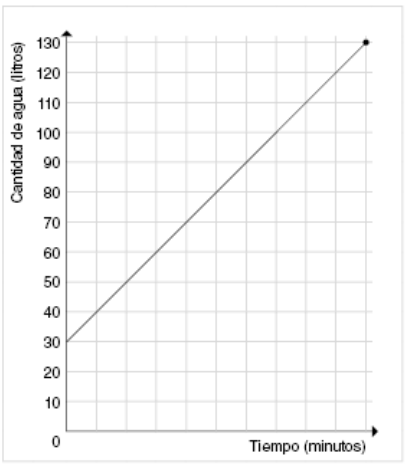
El enunciado de este ítem describe una situación en lenguaje coloquial en un contexto extramatemático y presenta cuatro gráficos cartesianos como opciones de respuesta. La resolución supone reconocer, entre distintos gráficos, aquel que representa la situación descripta. Si bien esto implica identificar información puntual en los gráficos –tarea que suele resultar sencilla–, también requiere una lectura de carácter global, que permita poner en relación la información del enunciado con cada gráfico para reconocer en cuál de ellos se encuentra representada de manera correcta y completa.

Para llenar un termotanque que ya contiene 30 litros de agua, se abre una canilla que vierte agua a un ritmo constante. La capacidad máxima del termotanque es de 100 litros.

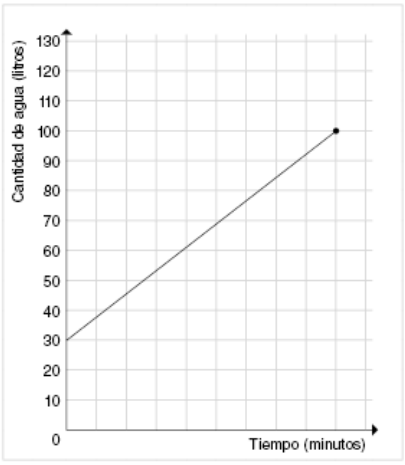
Identificá cuál de los siguientes gráficos representa la cantidad de agua que contiene el termotanque (en litros) a medida que pasa el tiempo (en minutos).



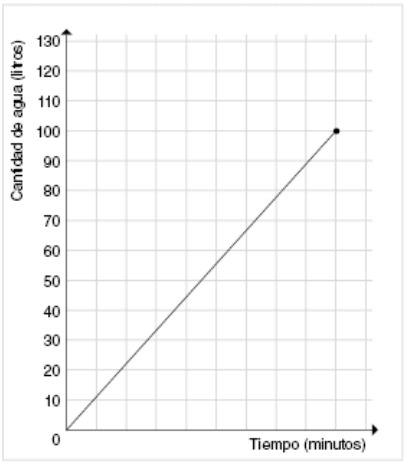
a) ☐1



b) ☐2



c) ☐3



d) ☐4

Considerando los resultados de la prueba, este problema corresponde a una tarea de mediana dificultad y fue respondido de forma correcta (opción *c*) por el 72,3% de los estudiantes.

Para resolverlo, los estudiantes deben identificar las variables e interpretarlas en el contexto del problema y luego reconocer cómo se representa esa información en el gráfico. En particular, es necesario considerar que la cantidad inicial de agua se corresponde con un punto del gráfico, así como que el tanque se llena cuando alcanza 100 litros, lo que se vincula con un punto de la forma (x; 100). Además, deben tener en cuenta que "la canilla vierte agua a un ritmo constante", lo cual se traduce en una relación lineal creciente entre el tiempo y la cantidad de agua en el tanque.

Las tres opciones de respuesta incorrectas suponen distintos tipos de errores. En todos los casos se trata de gráficos en los que parte de la información está representada de manera correcta, pero no reflejan todos los datos proporcionados en el enunciado.

El 8,8% de los estudiantes que resolvieron este ítem eligió la opción *a*. Es probable que estos estudiantes hayan reconocido en el gráfico que la cantidad inicial de agua es de 30 litros y que se llena cuando alcanza los 100 litros, pero omitieron que el ritmo de llenado es uniforme, o bien no lograron advertir cómo este crecimiento constante se expresa en la gráfica.

Por su parte, es posible que quienes eligieron la opción *b* (8,1%) reconozcan correctamente el crecimiento constante y el punto que se relaciona con la cantidad inicial. Sin embargo, en relación con el dato de la capacidad máxima, pueden haber omitido el valor de 100 litros o haberlo interpretado de manera errónea; por ejemplo, sumando los 30 litros iniciales a los 100 litros de capacidad o considerando que este valor coincide con el máximo que se visualiza en la cuadrícula del gráfico.

La opción *d* fue seleccionada por el 7,2% de los estudiantes. Es probable que quienes eligieron esta opción hayan identificado en el gráfico el crecimiento constante y la capacidad máxima de 100 litros; sin embargo, no han advertido la cantidad inicial de agua o bien, no la tuvieron en cuenta.

Por último, el 3,6% de los estudiantes no marcó ninguna opción de respuesta.

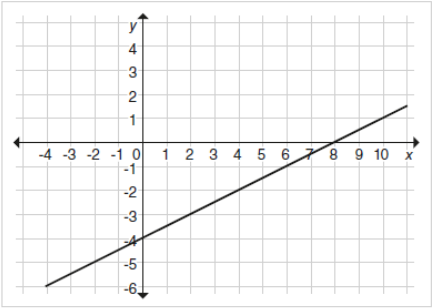
Los resultados de la evaluación muestran que gran cantidad de estudiantes logran identificar información puntual representada en el gráfico, lo que constituye un buen punto de apoyo para avanzar progresivamente hacia otro tipo de análisis que demanda la lectura e interpretación de los gráficos de las funciones de manera global.

Esta aproximación a las funciones favorece un análisis cualitativo de los procesos representados que permite explorar ideas como el crecimiento, los extremos o las variaciones en distintos intervalos, aun antes de una formalización del concepto de función. Asimismo, habilita la formulación de inferencias a partir del gráfico, comparar el comportamiento de un proceso en diferentes tramos o analizar su velocidad de crecimiento. De este modo, los gráficos se constituyen en un soporte privilegiado para estudiar procesos de variación y construir progresivamente significados vinculados al estudio de las funciones.

Relación entre distintos registros de representación de las funciones

A continuación, se presenta un ítem que no formó parte de TESBA 2025, pero de características similares a otros de la prueba. El problema presenta el gráfico de una función lineal y cuatro fórmulas posibles. Para resolverlo, los estudiantes tienen que identificar cuál de ellas corresponde al gráfico presentado. Esto implica analizar e interpretar los datos del gráfico y ponerlos en relación con la información que ofrece cada fórmula.

Indicá cuál es la fórmula de la función representada en este gráfico.



a) $y = \frac{1}{2}x - 4$ ..... ☐ 1

b) $y = \frac{1}{2}x + 8$ ..... ☐ 2

c) $y = -4x + \frac{1}{2}$ ..... ☐ 3

d) $y = 2x - 4$ ..... ☐ 4

Para resolver correctamente la actividad es posible poner en juego diferentes estrategias: algunas vinculadas a la lectura e interpretación de gráficos y fórmulas, y otras relacionadas con las propiedades de la función lineal.

Una forma posible de resolver el problema consiste en relacionar la representación gráfica con la fórmula de la función mediante los conceptos de pendiente y ordenada al origen. En este caso, los estudiantes tendrían que reconocer que, en la recta graficada, la ordenada al origen es –4 y la pendiente es $\frac{1}{2}$, por lo que la opción correcta corresponde a la fórmula $y = \frac{1}{2}x - 4$ (opción *a*).

No obstante, también es posible abordar la resolución sin recurrir explícitamente a estos conceptos. Por ejemplo, se puede apelar a la relación entre registros seleccionando puntos de la recta y verificando si sus coordenadas satisfacen la igualdad. En este procedimiento, es necesario que el estudiante considere más de un punto, ya que la verificación con un único caso no garantiza la correspondencia entre la fórmula y el gráfico. En este sentido, la dificultad no reside necesariamente en el manejo formal de los parámetros de la fórmula, sino en la articulación entre ambos registros para interpretar la situación.

Este tipo de problemas en los que es necesario poner en relación distintos registros de representación de una función en contextos intramatemáticos resultaron de los más complejos de la prueba. En este caso, al ser un ítem que no estuvo incluido en TESBA 2025, no es posible mostrar los porcentajes de respuestas, pero en general las consignas que requieren vincular gráfico - fórmula de funciones lineales en contexto intramatemático son resueltas de manera correcta por un 35% de los estudiantes.

El error más común es el que se presenta en la opción *c*, elegida por alrededor del 20% de los estudiantes. Es posible que reconozcan en el gráfico la ordenada al origen e infieran el valor de la pendiente, pero confundan la posición que estos parámetros ocupan en la fórmula, lo que los lleva a elegir $y = -4x + \frac{1}{2}$.

En cuanto a la opción *b*, $y=\frac{1}{2}x + 8$, es posible que los estudiantes reconozcan que la ordenada al origen se explicita en la fórmula. Sin embargo, su elección podría indicar que interpretan erróneamente que dicha ordenada es 8, al tomar la intersección con el eje x en lugar de la intersección con el eje y.

Finalmente, la opción *d* podría ser elegida por estudiantes que identifican correctamente la ordenada al origen en ambos registros, pero determinan la pendiente de manera inversa; es decir, consideran la razón de cambio en el orden equivocado de las variables. En general, esta opción suele ser la menos elegida.

El análisis de este ítem, ubicado entre los de mayor dificultad de la prueba, pone en evidencia la necesidad de proponer en el aula situaciones problemáticas que promuevan la construcción de sentido en torno a las funciones, a partir de la interpretación y articulación de distintos registros de representación. Esto implica no solo abordar cada registro en particular, sino también promover su lectura e interpretación, considerando la información específica que aporta cada uno, así como las relaciones entre ellos, que permiten comprender cómo se articulan para representar un mismo objeto matemático.

Las ecuaciones como objeto estudio

El siguiente ítem es abierto y estuvo incluido en la evaluación TESBA 2025. En él se presenta una ecuación y los estudiantes deben decidir si la ecuación planteada tiene solución, y desarrollar una explicación que fundamente su decisión. Para resolver este problema, es necesario interpretar la ecuación como una igualdad que expresa una condición sobre la variable. En este sentido, toda ecuación define un conjunto solución: el conjunto de valores para los cuales la igualdad resulta verdadera. En consecuencia, una ecuación puede no tener solución cuando no existe ningún valor de x que la satisfaga.

Sol dice que la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución. ¿Estás de acuerdo con ella? Explicá tu respuesta.

Desarrollá en el espacio que sigue todos los procedimientos, cálculos o esquemas que necesites.

.....

.....

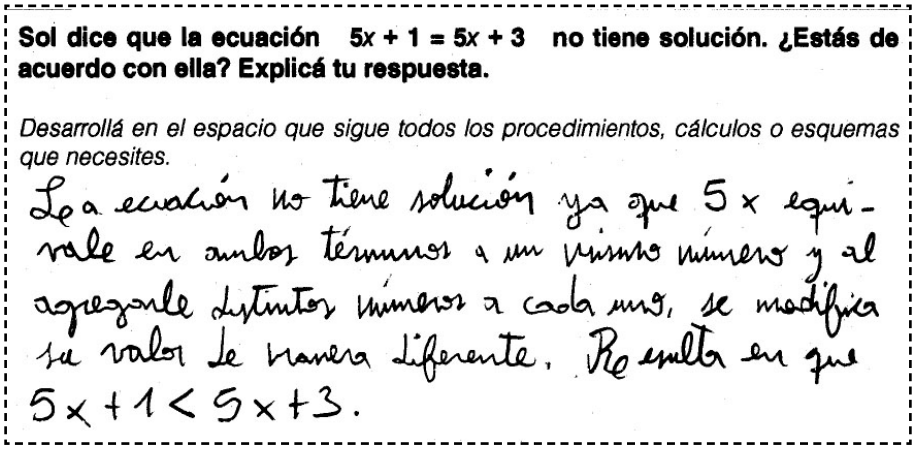
Para resolver correctamente este problema, los estudiantes pueden analizar y comparar cada uno de los miembros de la igualdad, reconocer que la condición no puede cumplirse para ningún valor de la variable, y concluir que la ecuación no tiene solución por lo que están de acuerdo con Sol. Otra estrategia válida consiste en realizar transformaciones algebraicas que conduzcan a una ecuación que preserva el conjunto solución. A partir de la igualdad obtenida, interpretar que no puede ser verdadera para ningún valor de la variable.

A continuación, se analizan las producciones de los estudiantes según el tipo de estrategia utilizada. En primer lugar, se presentan aquellas resoluciones que se apoyan en la lectura de la igualdad comparando ambos miembros y, en segundo lugar, las que recurren a procedimientos aritméticos o realizan transformaciones algebraicas. Dentro de cada grupo se distinguen producciones correctas, en proceso –en las que se ponen en juego estrategias pertinentes pero incompletas– e incorrectas. En cada caso se muestran primero las resoluciones correctas, luego las resoluciones en proceso, y finalmente las incorrectas.

Para este ítem el 27,2% de las respuestas corregidas resultaron correctas, el 19% en proceso y el 53,8% incorrectas.

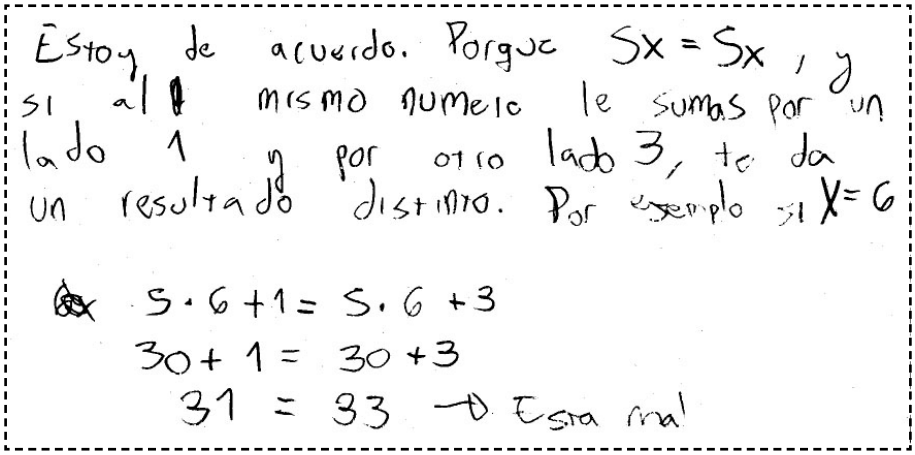
- **Resoluciones basadas en la lectura de la información que porta la igualdad**

Algunos estudiantes realizan un análisis comparativo de los miembros de la igualdad. Identifican que el término 5x es común a ambas expresiones y que, al sumar constantes diferentes en cada caso, la igualdad no se verifica para ningún valor de x. A partir de este razonamiento, concluyen que la ecuación no tiene solución.


Sol dice que la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución. ¿Estás de acuerdo con ella? Explicá tu respuesta.

Desarrollá en el espacio que sigue todos los procedimientos, cálculos o esquemas que necesites.

La ecuación no tiene solución ya que 5x equivale en ambos términos a un mismo número y al agregarle distintos números a cada uno, se modifica su valor de manera diferente. Resulta en que $5x + 1 < 5x + 3$.


Estoy de acuerdo. Porque $5x = 5x$, y si al mismo numero le sumas por un lado 1 y por otro lado 3, te da un resultado distinto. Por ejemplo si $X = 6$

$5 \cdot 6 + 1 = 5 \cdot 6 + 3$

$30 + 1 = 30 + 3$

$31 = 33$ → Esta mal

En estas dos producciones, cada estudiante amplía su justificación escrita con distintos registros simbólicos que muestran diferentes grados de generalidad.

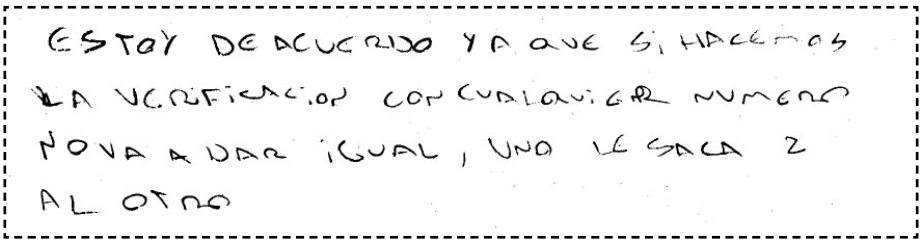
En la primera, luego de su análisis, el estudiante reescribe la ecuación como una desigualdad, poniendo en evidencia que reconoce que sin importar el valor de x el primer miembro resulta siempre menor que el segundo. Y, si bien no menciona en la comparación el número que se suma en cada miembro, aclara que al ser diferente no se puede mantener la igualdad y lo expresa luego al plantear la desigualdad. En la segunda, justifica que la igualdad no es cierta de manera general y después muestra un caso con el que ejemplifica esto.

A continuación, se presentan producciones en proceso, ya que llegan a resoluciones correctas pero apoyadas en explicaciones que resultan incompletas.

Sol dice que la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución. ¿Estás de acuerdo con ella? Explicá tu respuesta.

Desarrollá en el espacio que sigue todos los procedimientos, cálculos o esquemas que necesites.

Si, ya que 5x+1 siempre sera menor a 5x+3



Transcripción: Estoy de acuerdo ya que si hacemos la verificación con cualquier número no va a dar igual, uno le saca 2 al otro.

En ambas resoluciones los estudiantes concluyen correctamente que la ecuación no tiene solución, pero presentan explicaciones incompletas. En la primera, el estudiante afirma que una de las expresiones es siempre menor que la otra, pero no explicita el análisis que le permite llegar a esa afirmación. En la segunda, reconoce que la diferencia es siempre dos pero no desarrolla una explicación que muestre cómo llega a ese valor. Se podría suponer que se está refiriendo a la diferencia entre los términos independientes de cada miembro o a que reemplazó la igualdad con algunos valores y reconoció ese patrón en los resultados obtenidos.

En otras producciones se explicita que la ecuación no tiene solución porque la igualdad no se cumple para ningún valor de x, y se propone un ejemplo que lo muestra, como en la producción que se presenta a continuación.

Sol dice que la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución. ¿Estás de acuerdo con ella? Explicá tu respuesta.

Desarrollá en el espacio que sigue todos los procedimientos, cálculos o esquemas que necesites.

Estoy de acuerdo con ella porque tomando un número cualquiera como ejemplo, la ecuación no tendría sentido y por lo tanto, no tendría solución.

ej: reemplazando x por 2.

$5.2+1 = 5.2+3$

$5.2\ (10) + 1$ DA UN IGUAL DE 11, MIENTRAS QUE $5.2\ (10) + 3$ DA UN IGUAL DE 13.

$11 \neq 13$

Transcripción: Estoy de acuerdo con ella porque tomando un número cualquiera como ejemplo, la ecuación no tendría sentido y por lo tanto, no tendría solución.
Ej: reemplazando x por 2.
5·2+1=5·2+3
5·2 (10) +1 da un igual de 11, mientras que 5·2 (10)+3 da un igual de 13.
11≠13

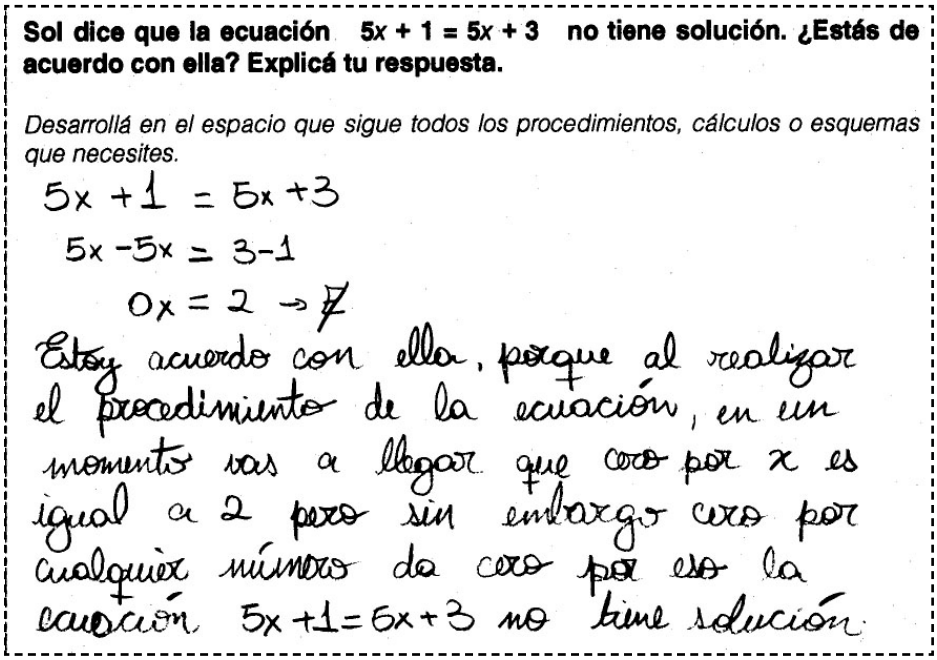
En este caso, se lee "...tomando un número cualquiera como ejemplo", lo que sugiere un intento de generalización. Sin embargo, la oración se acompaña de un único ejemplo. En el intercambio en el aula, resulta interesante que el docente promueva avances en este tipo de producciones mediante intervenciones que orienten las explicaciones hacia formulaciones de carácter más general. En este sentido, es importante reforzar la idea de que, en Matemática, para afirmar que algo sucede "para cualquier valor de x", no alcanza con un ejemplo, sino que es necesario dar razones que lo justifiquen de forma general.

Las producciones que se apoyan exclusivamente en la verificación de un caso particular y no evidencian un intento de generalización se consideraron incorrectas. Una posibilidad para trabajar esto en el aula puede ser proponer actividades en las que convivan ecuaciones que tengan solución junto con otras que no. Esto habilita a que los estudiantes exploren y reconozcan que probar con algunos valores no alcanza para concluir que una ecuación tiene o no tiene solución. En el caso presentado, que la igualdad no se cumpla para un número no garantiza, por sí mismo, que no exista un valor que la haga verdadera.

- **Resoluciones basadas en el desarrollo algebraico de la ecuación**

Algunos estudiantes resuelven la ecuación correctamente mediante procedimientos algebraicos, y responden que no tiene solución a partir de la interpretación de las expresiones halladas. El mayor porcentaje de las resoluciones correctas utilizan esta estrategia para resolver el problema.

A continuación, se presentan tres producciones en las que se recurre a propiedades algebraicas para resolver la ecuación. Si bien todas concluyen que no tiene solución, en cada resolución se presentan argumentos distintos para justificar la decisión.


Sol dice que la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución. ¿Estás de acuerdo con ella? Explicá tu respuesta.

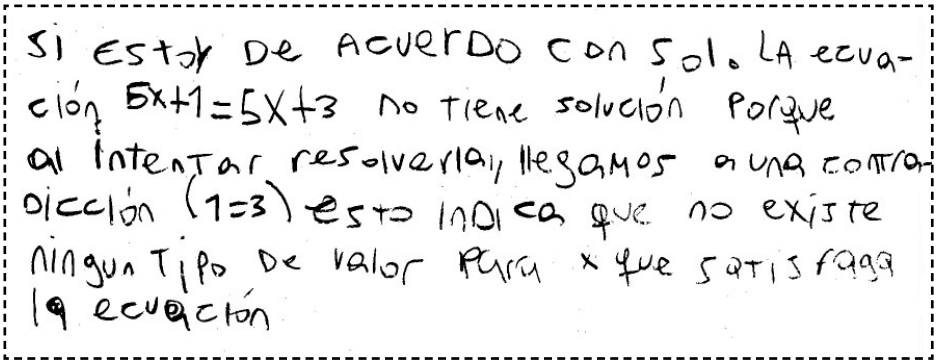
Desarrollá en el espacio que sigue todos los procedimientos, cálculos o esquemas que necesites.

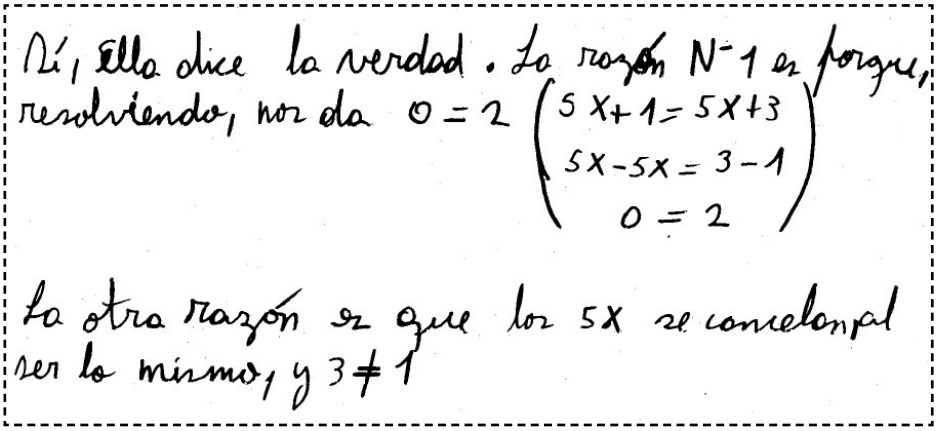
$5x + 1 = 5x + 3$

$5x - 5x = 3 - 1$

$0x = 2 \rightarrow \nexists$

Estoy acuerdo con ella, porque al realizar el procedimiento de la ecuación, en un momento vas a llegar que cero por x es igual a 2 pero sin embargo cero por cualquier número da cero por eso la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución





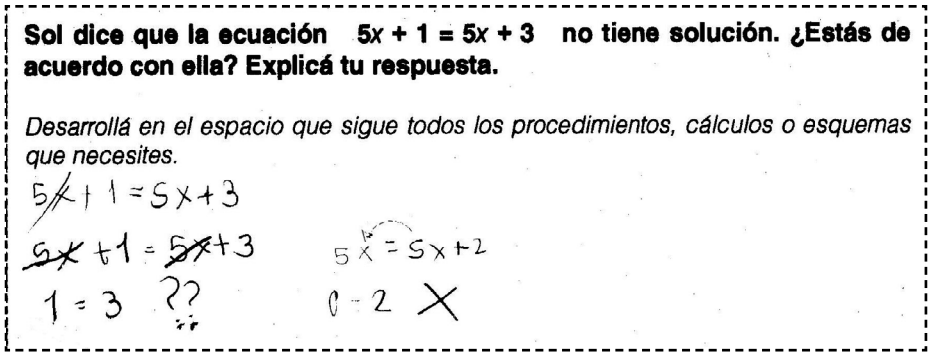
La diferencia entre estas producciones se encuentra en el argumento que cada estudiante formula a partir del resultado obtenido al resolver la ecuación. En la primera el estudiante realiza transformaciones hasta llegar a la igualdad 0x = 2, y señala que 0 multiplicado por cualquier número da siempre 0, por lo que la igualdad no puede verificarse.

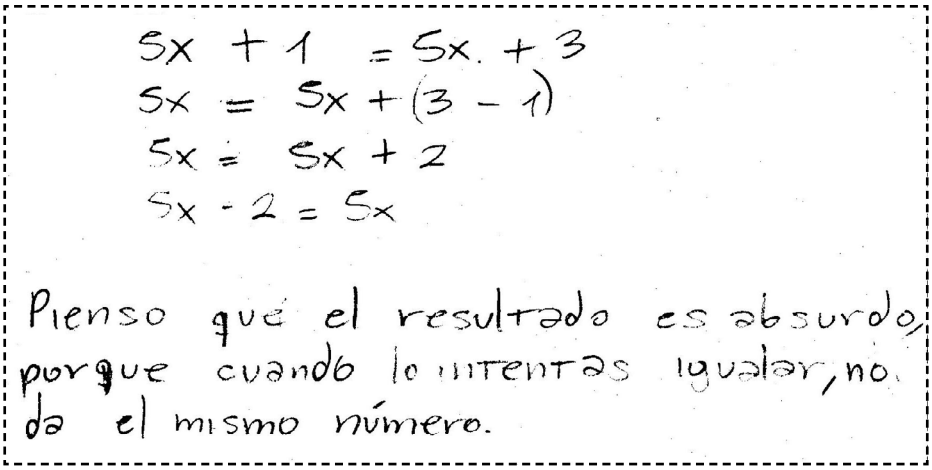
En la segunda producción, si bien no se explicitan los pasos que conducen a 1 = 3, puede inferirse que el estudiante cancela los términos que contienen la variable y reconoce que está buscando un valor de x; y como la igualdad es falsa, concluye que ese valor no existe.

En la tercera producción, reconoce que la ecuación no tiene solución. Su primer argumento se basa en la igualdad falsa (0 = 2), pero resulta interesante la segunda parte de su argumento. El estudiante parece complementar su conclusión analizando la expresión inicial, al indicar que “los 5x se cancelan y 3 es distinto de 1”, lo que muestra un intento de articular el desarrollo algebraico con la comparación directa de los miembros de la igualdad.

Dentro de las producciones que se consideran en proceso, se encuentran, por un lado, las que utilizan un procedimiento algebraico correcto, pero no interpretan el resultado obtenido o no responden. Por el otro, las que presentan un único error en las transformaciones algebraicas, aunque la interpretación de su resultado sea adecuada para su resolución.

Del primer grupo de producciones se presentan a continuación dos ejemplos.





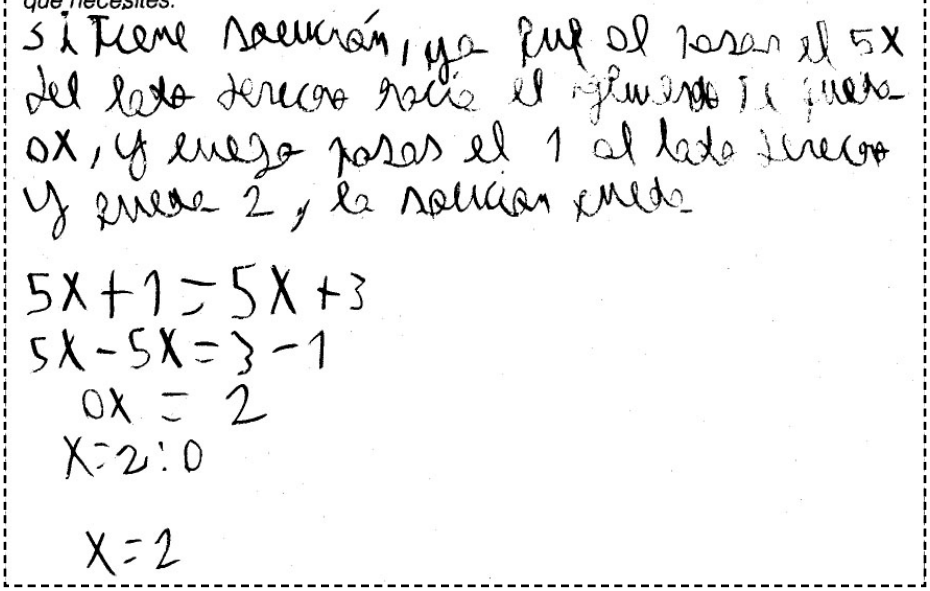
Este tipo de producciones evidencian un intento de reflexión sobre la igualdad hallada. En la primera, el estudiante resuelve la ecuación correctamente de dos maneras diferentes, llegando en ambos casos a igualdades falsas y coloca una cruz o signos de pregunta. En la segunda, el estudiante concluye que “el resultado es absurdo”. Sin embargo, ambas no responden explícitamente a la consigna ni dejan claro que interpreten que la ecuación no tiene solución. Estas producciones se consideran en proceso, dado que falta información para asegurar que reconocen que la igualdad no se cumple para ningún valor de la variable.

Entre las producciones incorrectas se identifican diversos tipos de errores; no obstante, dos de ellos aparecen con frecuencia. Por un lado, uno de tipo aritmético, en el que se considera que es posible dividir por cero y el resultado es igual a un número. Por otro, un error vinculado con la manipulación algebraica, en la que se interpreta que 5x–5x=x. El 19,46% de las resoluciones corregidas corresponden a este último caso.

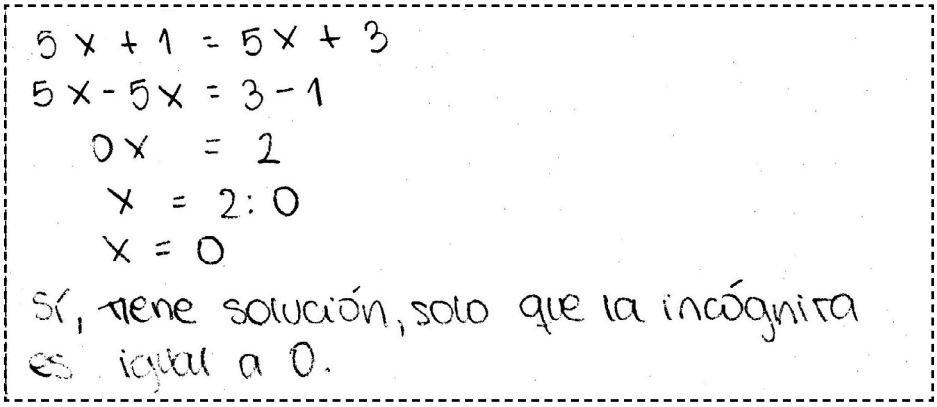
A continuación, se presentan ejemplos de producciones de estudiantes que ilustran cada uno de estos errores: en primer lugar, casos asociados al error aritmético y, luego, una producción que ejemplifica la manipulación algebraica incorrecta.

Sol dice que la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución. ¿Estás de acuerdo con ella? Explicá tu respuesta.

Desarrollá en el espacio que sigue todos los procedimientos, cálculos o esquemas que necesites.

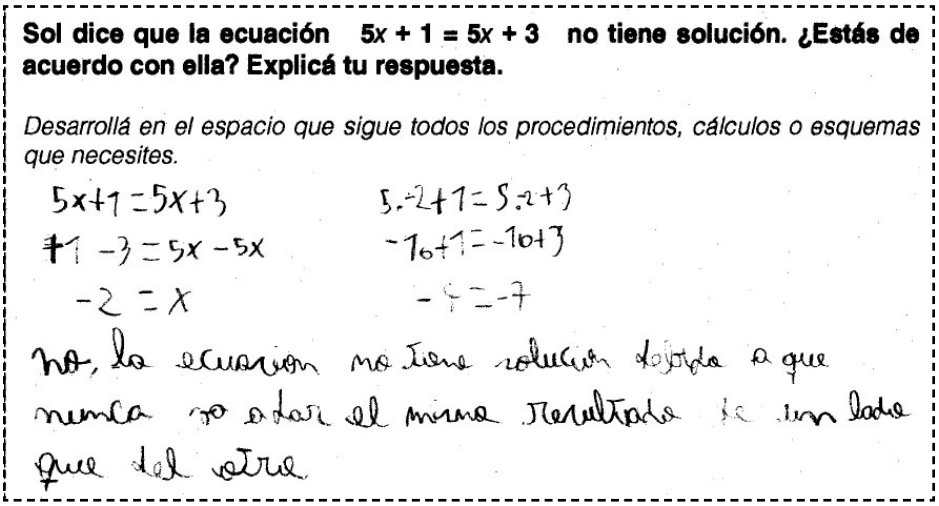


Transcripción: Si tiene solución, ya que al pasar el 5x del lado derecho hacia el izquierdo te queda 0x, y luego pasas el 1 al lado derecho y queda 2, la solución queda
5x+1=5x+3
5x-5x=3-1
0x=2
x=2:0
x=2



En estas producciones se observa que los estudiantes realizan transformaciones válidas hasta obtener la expresión 5x-5x=0x, y continúan con el procedimiento de "despejar x" sin una reflexión sobre la imposibilidad de dividir por cero, ni reconocer que 0x=0 para cualquier valor de la variable. En ambos casos consideran los valores obtenidos como solución de la ecuación y no realizan una verificación.

En la siguiente resolución, el estudiante comete un error algebraico al interpretar que 5x-5x=x, y obtiene un único valor como resultado.


Sol dice que la ecuación $5x + 1 = 5x + 3$ no tiene solución. ¿Estás de acuerdo con ella? Explicá tu respuesta.

Desarrollá en el espacio que sigue todos los procedimientos, cálculos o esquemas que necesites.

$5x+1=5x+3$ $5\cdot 2+1=5\cdot 2+3$

$+1-3=5x-5x$ $-10+1=-10+3$

$-2=x$ $-9=-7$

no, la ecuación no tiene solución debido a que nunca va a dar el mismo resultado de un lado que del otro

En estos casos, los estudiantes resuelven la ecuación de forma incorrecta y obtienen un valor para la variable. Algunos sustituyen el valor en la igualdad y, al comprobar que no se cumple, concluyen erróneamente que la ecuación no tiene solución. Estas resoluciones se consideran incorrectas, ya que interpretan que el hecho de obtener una desigualdad al sustituir el valor implica que la ecuación carece de solución. Sin embargo, lo que el estudiante pierde de vista es que una solución de la ecuación debe satisfacer necesariamente la igualdad.

En este sentido, resulta didácticamente relevante promover en el aula la verificación de las soluciones de las ecuaciones, entendiendo esta práctica como una herramienta válida para analizar la solución hallada y para revisar las propias producciones.

Luego del análisis didáctico de las producciones de este ítem, se destaca la importancia de abordar el trabajo con las ecuaciones en el aula considerando diversos aspectos, además del aprendizaje de procedimientos que permitan resolverlas. En particular, resulta fundamental promover el análisis de la igualdad planteada, la reflexión sobre el significado de la solución y la incorporación de la verificación como parte integral del proceso.

La lectura y el análisis de la información que portan las expresiones de la ecuación permiten anticipar si la igualdad puede ser verdadera para algún valor de la variable. Esto se vincula directamente con el trabajo sobre expresiones equivalentes que el marco curricular establece como parte de los aprendizajes previstos para este eje en 1er año. En 2º año se propone profundizar el trabajo algebraico acompañado del análisis de distintos tipos de soluciones, que contribuye a ampliar la comprensión sobre el significado de la resolución de ecuaciones. En este sentido, en el currículo se menciona que "...las ecuaciones sin solución y las ecuaciones con infinitas soluciones deben ser tratadas en igualdad de condiciones y no como casos 'raros'. La noción de ecuación equivalente y la discusión acerca de distintas operaciones que dejan invariante el conjunto solución deben estar incluidas en el trabajo en torno al tratamiento de las ecuaciones" (*Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Ciclo Básico,* p. 524).

3.4. Consideraciones finales

En este apartado se analizaron tres consignas correspondientes a contenidos del eje Funciones y álgebra: dos ítems de opción múltiple y algunas producciones de los estudiantes frente a un ítem abierto de la prueba. En relación con los ítems de opción múltiple, se presentó el porcentaje de estudiantes

que seleccionó cada opción de respuesta, lo que permitió identificar la dificultad que la resolución del problema supuso para ellos en la evaluación. Asimismo, a partir de dichos porcentajes, se formularon hipótesis acerca de las dificultades más relevantes que podrían explicar los obstáculos para identificar la respuesta correcta.

El análisis de las resoluciones correspondientes al ítem abierto permitió reconocer diversas estrategias de resolución, así como dificultades recurrentes al abordar actividades vinculadas con el concepto y la resolución de ecuaciones. Si bien los estudiantes movilizan ciertos conocimientos sobre ecuaciones, aún se evidencian dificultades para manipularlas algebraicamente de manera correcta, verificar la validez de las soluciones y reconocer aquellos casos en los que no existen valores posibles de la variable que satisfagan la igualdad.

Para finalizar, se presentan dos propuestas didácticas que podrían contribuir al trabajo con estas cuestiones en el aula.

La primera, incluida en el material **Yo amo aprender en 1er año** (capítulo 6: “Funciones I”, apartado “Gráficos cartesianos: interpretación y producción”, p. 225) se apoya en conocimientos que han demostrado ser un punto de partida adecuado –como la identificación de información puntual representada en un gráfico– para avanzar progresivamente hacia análisis más complejos, tales como la lectura e interpretación global de los gráficos de funciones.

La segunda propuesta, incluida en el cuadernillo **Yo amo aprender en 2º año** (capítulo 6: “Funciones I”, apartado “Problemas con funciones y ecuaciones lineales”, p. 199), parte de la noción de función y de su fórmula como registro de representación, con el propósito de revisar y profundizar el estudio de las ecuaciones.

4.
Evaluación TESBA 2025 - Lengua y Literatura

4.1. ¿Qué evalúa esta prueba?

La prueba TESBA evalúa logros de aprendizaje relacionados con la lectura en función de lo establecido en el marco curricular para el ciclo básico de la escuela secundaria, y permite disponer de información sobre los niveles alcanzados al cierre de este ciclo. En este sentido, la prueba no busca indagar sobre contenidos específicos de 3er año, sino sobre aprendizajes relacionados con la lectura durante los primeros años de la escuela secundaria. Otros aprendizajes previstos en el marco curricular requieren ser analizados en el contexto del trabajo en el aula y mediante otros dispositivos.

Tal como se señaló en el apartado 1.1. "Contenidos evaluados", la prueba evalúa los procesos lectores de Obtención de información, Interpretación, y Reflexión y evaluación. Para relevar estos tres procesos, propone que los estudiantes lean textos literarios y no literarios y que resuelvan una serie de consignas vinculadas con ellos. En la selección de los textos se considera su pertenencia a los géneros discursivos priorizados en los marcos curriculares y con presencia frecuente en el aula, así como su extensión y su complejidad (determinada por el tema, los tipos textuales, la estructura sintáctica y textual, el léxico y los aspectos enunciativos). En la elaboración de las consignas se tiene en cuenta que los estudiantes resuelvan tareas de diversa índole y con diferentes niveles de complejidad. En todos los casos, se espera que durante la prueba los estudiantes relean los textos y se les sugiere la relectura, si la consideraran necesaria para resolver las consignas.

La prueba 2025 estuvo constituida por seis formas –equiparable a lo que en una evaluación de aula se conoce como "temas"–. Cada estudiante resolvió una forma que contiene tres textos y 25 ítems correspondientes a los tres procesos lectores y a diferentes niveles de dificultad.

La mayoría de los ítems son consignas de opción múltiple, en las que los estudiantes deben marcar la respuesta que consideren correcta entre cuatro opciones posibles. Además, en cada forma se incluyó un ítem abierto, en el que los estudiantes deben desarrollar en forma escrita su respuesta. De estos últimos ítems, se corrige una muestra representativa de respuestas, tarea para la cual se convocan docentes de la Ciudad de Buenos Aires en ejercicio. Estas correcciones no se incorporan en el cálculo de los puntajes, sino que permiten realizar un análisis cualitativo y didáctico de las producciones de los estudiantes.

4.2. Resultados de la evaluación 2025 en Lengua y Literatura

A continuación, se presentan las tareas de la prueba organizadas según su nivel de dificultad: tareas sencillas, de mediana complejidad y difíciles. Esta información permite interpretar los resultados desde el punto de vista de las especificidades de la lectura: qué pueden realizar la mayoría de los estudiantes y qué resulta aún un desafío para avanzar en los aprendizajes. Cada agrupamiento incluye tareas de los tres procesos lectores: Obtención de información; Interpretación; y Reflexión y evaluación, y su correspondiente diferenciación entre textos literarios y no literarios.

A la hora de analizar estos resultados, es importante tener en cuenta que corresponden al recorte de un aspecto del aprendizaje del área: la lectura individual de un texto desconocido. En este sentido, la prueba ofrece un material que se lee por primera vez, pero que puede ser releído para resolver las consignas.

4.2.1. Tareas

4.2.1.1. Tareas sencillas

Las tareas sencillas requieren la localización de información que se encuentra destacada o repetida, claramente diferenciada del resto de la información presente en el texto. Asimismo, implican el reconocimiento de elementos centrales de los textos y la realización de inferencias sencillas; incluyen la reflexión sobre procedimientos discursivos frecuentes. En el marco de la prueba, estas tareas son resueltas de manera correcta por la mayoría de los estudiantes, es decir, aquellos ubicados en los niveles de desempeño Bajo, Medio y Alto.

Textos	Tareas
Literarios	Encontrar información del marco (espacio, tiempo, personajes) o de los episodios de un cuento cuando está destacada o repetida.
	Encontrar información ubicada en diálogos que están delimitados por marcas gráficas.
	Reconocer elementos o episodios del relato que hacen avanzar la acción.
	Realizar inferencias sobre las motivaciones de los personajes a partir de indicios cercanos.
	Reconocer en una ilustración las características de un personaje, objeto o situación cuando en el texto hay una descripción explícita.
	Reconocer el propósito de algunos elementos del marco (presentación de personajes, descripción de ambientes, ubicación en el tiempo).
	Reconocer el efecto de procedimientos discursivos frecuentes, por ejemplo, el uso de oraciones exclamativas para generar un clima en el relato.
	Identificar la voz narradora en un relato ficcional cuando no se incluyen otras voces que cuentan la historia o no es un relato enmarcado.
No literarios	Encontrar información o datos cuando están destacados (por ejemplo, al comienzo del texto o en el paratexto).
	Reconocer el tema general del texto cuando está explícito en el paratexto.
	Reconocer el efecto de algunos procedimientos discursivos frecuentes (por ejemplo, enumeraciones).

4.2.1.2. Tareas de mediana complejidad

Las tareas de mediana complejidad demandan tener en cuenta diferentes partes de los textos para encontrar información o para establecer relaciones en la elaboración de una inferencia. Otras invitan a reflexionar sobre procedimientos discursivos y su relación con sus propósitos y efectos. Los estudiantes que pueden realizar estas tareas son aquellos que se ubican en los niveles de desempeño Medio y Alto.

Textos	Tareas
Literarios	Encontrar información del marco (espacio, tiempo, personajes) cuando está dispersa en el texto.
	Relacionar elementos o episodios del relato que hacen avanzar la acción.
	Reconocer las características de un personaje cuando no hay una pausa descriptiva.
	Reconocer en una ilustración las características de un personaje, objeto o situación cuando la descripción en el texto se encuentra diseminada.
	Inferir el sentido de una palabra o frase a partir de indicios que se encuentran en diferentes fragmentos del texto.
	Identificar y caracterizar la voz narradora en un relato ficcional.
	Reconocer el tema y el argumento de un relato.
	Reconocer el propósito de una parte del texto (por ejemplo, descripciones).
No literarios	Encontrar información, opiniones o conceptos cuando están dispersos en distintas zonas del texto.
	Encontrar información citada que, si bien está delimitada por marcas gráficas, no es la voz principal del texto.
	Inferir el sentido de una palabra o frase a partir de informaciones que se encuentran en diferentes zonas del texto.
	Reconocer el tema general de un texto cuando no está explícito en el paratexto.
	Reconocer el propósito global o bien el de una parte de un texto cuando el tema, la estructura y el estilo tiene las características habituales del género.

4.2.1.3. Tareas difíciles

Las tareas difíciles son aquellas que exigen la localización de información dispersa o parafraseada, inferencias elaboradas y focalizaciones en recursos complejos o poco frecuentes. Los estudiantes que pueden realizar estas tareas son aquellos que se ubican en el nivel de desempeño Alto.

Textos	Tareas
Literarios	Localizar información sobre los episodios cuando se encuentra en una zona no destacada del texto (paréntesis, proposiciones incluidas).
	Localizar información, opiniones o conceptos cuando están parafraseados o presentan sinonimia.
	Encontrar información expresada por una voz que no es la principal cuando no existen marcas discursivas en el texto.
	Identificar las motivaciones de un personaje cuando no resultan evidentes (por ejemplo, por el vocabulario o la sintaxis compleja del texto).
	Inferir el sentido de una palabra o frase a partir de una lectura integral del texto.
	Relacionar elementos o episodios del relato que son claves para alcanzar una interpretación integral del texto.
	Reconocer en una ilustración las características de un personaje, objeto o situación cuando la descripción se encuentra en estructuras sintácticas complejas o bien se combina con otras tramas textuales.
	Identificar diferentes voces cuando no hay marcas gráficas, verbos de decir o compiten con otras.
	Identificar el narrador en un relato enmarcado.
	Reconocer el argumento cuando el texto tiene una estructura compleja (por ejemplo, un relato enmarcado).
	Reponer sentidos figurados en el título a partir de una lectura integral del texto.
	Reconocer el efecto de algunos procedimientos discursivos complejos (puntuación poco frecuente, recursos retóricos y léxicos).
No literarios	Encontrar información, opiniones o conceptos cuando están parafraseados o se encuentran en una zona no destacada del texto.
	Establecer relaciones de causa-consecuencia que no son centrales para la interpretación del texto a partir de indicios en una zona específica del texto.
	Relacionar elementos del texto para justificar una afirmación dada o brindar una interpretación.
	Interpretar el título del texto a partir de su lectura integral.
	Reconocer el subtema cuando el apartado es complejo (por ejemplo, por su vocabulario, su sintaxis, los conceptos que se refieren, la presencia de otras voces).
	Reconocer el tema de un texto cuando no está explícito y hay numerosos subtemas.
	Reconocer el propósito global del texto cuando el tema, la estructura y el estilo se alejan de las características habituales del género.
	Reconocer el efecto de algunos procedimientos discursivos complejos (puntuación poco frecuente, recursos retóricos y léxicos).
	Diferenciar información de opinión y reconocer la perspectiva del autor.

Como se dijo anteriormente, la lectura de los resultados, teniendo en cuenta los porcentajes por nivel de desempeño, evidencia un crecimiento del conjunto de estudiantes que se ubican en el nivel Bajo, mientras que disminuye el porcentaje de aquellos que se ubican en los niveles Medio y Alto. Esto quiere decir que los estudiantes siguen pudiendo resolver tareas sencillas, pero realizan en menor proporción tareas de mediana complejidad y difíciles. En este sentido, un horizonte de mejora consiste en fortalecer el trabajo con tareas que demandan una lectura más minuciosa del texto, la elaboración de interpretaciones y el desarrollo de análisis de mayor nivel de complejidad.

Por otro lado, los resultados pueden interpretarse teniendo en cuenta el tipo de texto (literario o no literario) y el proceso lector (Obtención de información, Interpretación y Reflexión y evaluación). Con este foco, se evidencia que, en TESBA 2025:

- Con respecto a la lectura de textos no literarios, aumentó el porcentaje de estudiantes que responde de manera correcta consignas correspondientes a todos los procesos lectores, particularmente, los de Obtención de información y Reflexión y evaluación.
- En cuanto a los textos literarios, se registró una leve mejora en el desempeño de los estudiantes en tareas que requieren localizar información, pero disminuyó levemente el porcentaje de quienes responden de manera correcta consignas de Interpretación y de Reflexión y evaluación.

4.3. Análisis didáctico de los resultados

Tal como se señaló anteriormente, la prueba de Lengua y Literatura evalúa la lectura de textos literarios y no literarios. En este sentido, en la construcción de la evaluación se tiene en cuenta lo dispuesto por el marco curricular vigente, para valorar el grado de avance de los estudiantes de 3er año, en relación con las expectativas de logro referidas a la lectura para el ciclo básico de la escuela secundaria. Al respecto, son objetivos de aprendizaje establecidos en el *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*:

- Reconocer al leer cuentos (...) el marco espacio-temporal, los personajes y sus motivaciones, el conflicto y su resolución. (1er año)
- Poner en juego estrategias de lectura adecuadas al género del texto y al propósito de lectura: atender al paratexto, (...) realizar anticipaciones e inferencias, detectar la información relevante, vincular el texto escrito a las ilustraciones y/o gráficos y esquemas que lo acompañan. (1er año)
- Reconocer, en la lectura de variados textos de opinión que circulan en los medios, los puntos de vista sostenidos y algunos de los argumentos utilizados. (2º año)

En relación con esto, en el marco del Plan Estratégico “Secundaria Aprende” se establecen los siguientes indicadores de logro:

- Analiza textos narrativos (subgéneros modernos y textos de origen oral) de extensión y complejidad acorde a los contenidos curriculares priorizados para el ciclo, teniendo en cuenta sus características. (1er año)
- Infiere en la lectura de noticias el punto de vista adoptado, analiza las estrategias discursivas (...). (1er año)
- Comprende, infiere y analiza, en la lectura de variados textos de opinión que circulan en medios, los puntos de vista sostenidos y algunos de los argumentos utilizados. (2º año)
- Identifica en la lectura de textos de estudio información pertinente. (2º año)

Teniendo en cuenta los resultados de TESBA 2025, su comparación con los resultados correspondientes a TESBA 2023 y las expectativas de logro de aprendizajes propuestas por los documentos curriculares vigentes en torno a la lectura, en el apartado siguiente se propone una reflexión didáctica focalizada en el proceso lector de Interpretación en textos literarios, en particular, respecto de tareas de mediana complejidad y difíciles. Se propone este foco dado que las consignas que relevan este proceso lector presentaron una disminución en el porcentaje de estudiantes que lograron responderlas correctamente.

4.3.1. Reflexiones didácticas a partir de algunas consignas de la prueba[1]

Como ya se dijo, en el marco de TESBA, el proceso lector Interpretación implica la elaboración de inferencias, es decir, la identificación de relaciones implícitas a partir de indicios que el texto sugiere para reponer información que no está presente explícitamente. Las tareas que se plantean para relevar este proceso apuntan, por ejemplo, a establecer relaciones lógicas (temporales, causales, opositivas, entre otras), vinculaciones entre el título y el texto, o a reconocer las características de los personajes y sus motivaciones cuando no están explícitas.

Al igual que sucede en los otros procesos lectores, estas tareas presentan distinta complejidad en función de diversos factores, entre ellos, dónde se encuentran los indicios necesarios para realizar la inferencia. Así, una inferencia es más sencilla cuando la información necesaria para realizarla está localizada en un fragmento, es de mediana complejidad cuando está distribuida a lo largo del texto y se considera difícil si se requiere una lectura integral para llevarla a cabo.

A continuación, se presentan dos consignas, similares a las que integran la prueba, que relevan este proceso lector con distintos niveles de complejidad, con el propósito de analizar qué aspectos hacen más o menos compleja la elaboración de la inferencia y qué demanda esta elaboración en cada caso. Con este objetivo, se presenta el cuento “El libro”, de la escritora argentina Sylvia Iparraguirre. Su pertenencia al género fantástico favorece el trabajo sobre inferencias que no están explícitas en el texto y que requieren establecer relaciones entre distintos indicios.

El libro

El hombre miró la hora: tenía por delante veinticinco minutos antes de la salida del tren. Se levantó, pagó el café y fue al baño. En el cubículo, la luz mortecina le alcanzó su cara en el espejo manchado. Con gesto automático, se pasó la mano de dedos abiertos por el pelo. Entró al sanitario, ahí la luz era mejor. Apretó el botón y el agua corrió. Cuando se dio vuelta para salir, descubrió el libro. Estaba en el suelo, de canto contra la pared. Era un libro pequeño y grueso, de tapas duras y hojas de papel de arroz, inexplicablemente pesado. Lo examinó un momento. No tenía portada ni título, tampoco el nombre del autor o el de la casa editorial. Bajó la tapa del inodoro, se sentó, y pasó distraído las primeras páginas, de una tipografía apretada, que se continuaban sin capítulos ni apartados. Miró el reloj. Faltaba para la salida del tren.

[1] El texto y las consignas que se analizan en este apartado no formaron parte de la evaluación TESBA 2025. No obstante, comparten algunas características con aquellos que efectivamente se incluyeron en la prueba y, por ello, permiten la reflexión sobre las dificultades que los estudiantes pueden encontrar para su lectura y para la resolución de las consignas, tanto en el marco de la prueba como en el contexto del aula.

Se acomodó mejor y hojeó partes al azar. Sorprendido, reconoció coincidencias. En una página leyó nombres de lugares y de personas que le eran familiares; a continuación, encontró escritos los nombres de pila de su padre y su madre. Unas cien páginas más adelante —aunque era difícil calcularlas por el papel de arroz— leyó, sin error posible, el nombre completo de Gabriela. Cerró la tapa con fuerza. El libro le produjo inquietud y cierta repugnancia. Quedó inmóvil mirando la puerta del sanitario pintada toscamente de verde, cruzada por innumerables inscripciones. Fluyeron unos segundos vacíos en los que percibió el ajetreo lejano de la estación y la máquina Express del bar. Cuando logró calmar un insensato presentimiento, volvió a abrir el libro. Recorrió las páginas sin ver las palabras. Finalmente sus ojos cayeron sobre unas líneas: *En el cubículo, la luz mortecina le alcanza su cara en el espejo manchado. Con gesto automático, se pasa la mano de dedos abiertos por el pelo.* Se levantó de un salto. Con el índice entre las páginas, fue a mirarse, asombrado, en el espejo, como si necesitara corroborar con alguien lo que estaba pasando. Abrió en la página señalada con el dedo. *Se levanta de un salto. Con el índice entre las páginas, va a mirarse, asombrado…* El libro cayó dentro del lavatorio transformado en un objeto candente. Lo miró horrorizado. Consultó el reloj. Su tren partía en diez minutos. En un gesto irreprimible que consideró de locura, levantó el libro, lo metió en el bolsillo del saco y salió del bar. Caminó rápido por el extenso hall hacia la plataforma 7, la de su horario. Con angustia creciente pensó que cada uno de sus gestos estaba escrito, hasta el acto elemental de caminar. Palpó el bolsillo deformado por el peso anormal del libro y rechazó, con espanto, la tentación cada vez más fuerte, más imperiosa, de leer las páginas finales. Se detuvo desconcertado; faltaban tres minutos para la partida. Miró la gigantesca cúpula de la estación como si allí pudiera encontrar una respuesta.

¿Las páginas le estaban destinadas o el libro poseía una facultad mimética y transcribía a cada persona que lo encontraba? Apresuró los pasos hacia el andén pero, por alguna razón oculta que no supo explicarse, volvió a girar y echó a correr con el peso muerto en el bolsillo. Atravesó el bar zigzagueando entre las mesas y entró en el baño. El libro era un objeto maligno; luchó contra el impulso irreprimible de abrirlo en el final y lo dejó en el piso, detrás de la puerta donde lo había encontrado. Casi sin aliento cruzó el hall. Corrió como si lo persiguieran. Alcanzó a subir al tren en el último vagón, cuando dejaban el oscuro andén atrás y salían a cielo abierto. Cuando el conductor, invisible, elegía una de las vías de la trama de vías que se abrían en diferentes direcciones.

Iparraguirre, S. (2023). “El libro”, perteneciente a *Del día y de la noche, incluido en Cuentos reunidos.* (Extraído de: Yo amo aprender, 2º año. Lengua y Literatura y Matemática. 2026. pp. 49 y 50)

1

¿Por qué motivo el hombre cerró con fuerza el libro cuando lo hojeó por primera vez?

Esta consigna requiere que los estudiantes elaboren una inferencia, ya que el texto no explicita de manera directa la causa de la reacción del protagonista. En este caso, se trata de una inferencia sencilla, dado que los indicios necesarios para construirla se encuentran próximos en el relato, concentrados en un mismo fragmento.

Para resolverla, los estudiantes deben, en primer lugar, localizar la zona del texto en la que se narra la primera vez que el hombre hojea el libro:

> Se acomodó mejor y hojeó partes al azar. Sorprendido, reconoció coincidencias. En una página leyó nombres de lugares y de personas que le eran familiares; a continuación, encontró escritos los nombres de pila de su padre y su madre. Unas cien páginas más adelante —aunque era difícil calcularlas por el papel de arroz— leyó, sin error posible, el nombre completo de Gabriela. Cerró la tapa con fuerza. El libro le produjo inquietud y cierta repugnancia. Quedó inmóvil mirando la puerta del sanitario pintada

En este fragmento se mencionan distintos elementos que permiten interpretar la reacción del personaje: el protagonista reconoce en el libro nombres de personas y lugares familiares, observa coincidencias con su propia vida y experimenta inquietud y repugnancia.

A partir de estos indicios, los estudiantes pueden construir distintas respuestas correctas, que implican en todos los casos reponer una conexión causal implícita entre elementos que se presentan cercanos en el texto. Por ejemplo, pueden señalar que el protagonista cierra el libro porque encuentra en él información vinculada con su vida, porque reconoce el nombre de Gabriela, porque encuentra coincidencias con su propia historia, o porque el libro le produce inquietud o repugnancia.

Se trata entonces de un tipo de inferencia sencilla, pero a la vez indispensable para la construcción posterior de inferencias más complejas, como la que se analizará a continuación.

2

¿Por qué motivo el hombre no quería leer el final del libro?

Al igual que en la pregunta anterior, esta consigna exige que los estudiantes elaboren una inferencia, ya que el cuento no explicita la razón por la cual el protagonista decide no leer el final del libro. Sin embargo, en este caso se trata de una inferencia compleja, dado que para responder es necesario identificar indicios distribuidos a lo largo del relato, relacionarlos entre sí y construir una interpretación global sobre el funcionamiento del libro y sus efectos sobre el protagonista. En este sentido, este tipo de consignas resulta especialmente desafiante para los estudiantes porque exige articular distintos aspectos de la lectura: la localización de información relevante, la construcción de relaciones entre elementos del texto y la elaboración de inferencias. En este caso, la respuesta requiere realizar varias inferencias previas a partir de información que aparece en distintos momentos del relato.

En primer lugar, como se analizó en la consigna 1, cuando el protagonista hojea el libro por primera vez (al inicio del segundo párrafo), aparecen indicios que permiten inferir que el libro contiene información vinculada con su propia vida: la referencia a las “coincidencias” y a los nombres de personas y lugares “familiares”, así como sus reacciones ante estos descubrimientos (primero sorpresa, luego inquietud y repugnancia).

En segundo lugar, más adelante, aparecen frases que repiten con las mismas palabras acciones del protagonista relatadas previamente por el narrador del cuento, pero esta vez en tiempo presente y distinguidas tipográficamente en formato cursiva. Por ejemplo:

> Finalmente sus ojos cayeron sobre unas líneas: *En el cubículo, la luz mortecina le alcanza su cara en el espejo manchado. Con gesto automático, se pasa la mano de dedos abiertos por el pelo.* Se levantó de un salto.

Este fragmento retoma el inicio del cuento:

> salida del tren. Se levantó, pagó el café y fue al baño. En el cubículo, la luz mortecina le alcanzó su cara en el espejo manchado. Con gesto automático, se pasó la mano de dedos abiertos por el pelo. Entró al sanitario,

A partir de esta repetición, el lector puede inferir que el libro está registrando o reproduciendo lo que el personaje está haciendo o acaba de hacer.

Finalmente, hacia el final del cuento, aparece una pregunta que introduce dos posibles explicaciones sobre el funcionamiento del libro:

> ¿Las páginas le estaban destinadas o el libro poseía una facultad mimética y transcribía a cada persona que lo encontraba? Apresuró los pasos

Este interrogante retoma y explicita las inferencias anteriores: el libro podría estar registrando la vida del protagonista o incluso anticipando lo que le ocurrirá.

Teniendo en cuenta la relación entre estos indicios y las inferencias previas que se construyen durante la lectura, es posible inferir que el personaje evita leer las páginas finales porque teme descubrir allí información sobre su propio destino.

Como puede verse, la construcción de esta inferencia compleja pone en juego la articulación de los distintos procesos lectores: por un lado, el proceso Obtención de información, necesario para localizar los indicios relevantes en el texto; por otro, Interpretación, que permite elaborar distintas inferencias y relacionarlas entre sí; y finalmente Reflexión y evaluación, que implica reconocer el efecto de procedimientos discursivos del relato para construir el sentido del texto –como el empleo de las cursivas con un determinado efecto de sentido y del tiempo presente en las frases que repiten acciones del protagonista ya narradas–.

4.4. Consideraciones finales

A partir de las tendencias observadas en los resultados de TESBA 2025 y su comparación con 2023, en el apartado anterior **(4.3.1)** se propuso focalizar en el proceso lector Interpretación en textos literarios, con especial atención a tareas de mediana y alta complejidad. Con este propósito, se analizaron dos consignas, similares a las que componen la prueba, que permiten identificar qué estrategias de lectura se ponen en juego cuando se llevan a cabo este tipo de tareas, particularmente en relación con la elaboración de inferencias.

El análisis presentado no tiene como finalidad establecer orientaciones prescriptivas, sino aportar elementos que contribuyan a comprender con mayor precisión las demandas que plantean este tipo de consignas. En este sentido, se propone ofrecer un marco que permita reconocer distintos niveles de complejidad, así como las dificultades que pueden experimentar los estudiantes al enfrentarlas.

Desde esta perspectiva, el análisis permite ampliar la mirada sobre los desempeños en lectura, en tanto posibilita problematizar la relación entre lo que las consignas proponen y las resoluciones de los estudiantes. En particular, aporta criterios para identificar las estrategias que se ponen en juego y los aspectos que requieren ser fortalecidos.

En este marco, la complejidad de las tareas vinculadas con el proceso de Interpretación no depende únicamente del contenido de la consigna, sino de un conjunto de variables. Entre ellas, se destacan la cantidad de indicios que deben recuperarse del texto, su grado de explicitud, su localización precisa o dispersa y el tipo de relaciones que es necesario establecer entre ellos.

En resumen, el análisis no solo contribuye a comprender los resultados de la evaluación, sino que también ofrece elementos para enriquecer la reflexión sobre la enseñanza de la lectura al tiempo que pone a disposición elementos que permiten profundizar tanto en la construcción de las consignas, como en los desafíos que pueden implicar para los estudiantes la realización de inferencias.

Para finalizar, se sugiere consultar la propuesta didáctica incluida en el material **Yo amo aprender en 2º año** (capítulo 3: “Objetos fantásticos”) que focaliza progresivamente en la localización de estos indicios y en la construcción de inferencias que presentan distintos grados de dificultad.



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