

PIRLS 2016

Informe de Resultados

Ciudad de Buenos Aires
Diciembre 2017



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

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

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Autores

María Pía Otero (coord.)

Mariana D'Agostino

Carolina Meschengieser

Emilse Varela

Procesamiento estadístico

Adrián Sepiarsky

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

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición

Gaspar Heurtley, Alejandra Lanía

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino y Magalí Vázquez

Diseño web

Luca Fontana

UEICEE

Av. Pte. Roque Saenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen ejecutivo | 6 |
| 1. Introducción | 10 |
| 2. Metodología e implementación de PIRLS 2016 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires | 15 |
| 2.1. Universo y muestra | 15 |
| 2.2. Instrumentos | 16 |
| 2.3. Contexto de aplicación en la Ciudad de Buenos Aires, cobertura de la muestra y tasas de respuesta | 19 |
| 2.4. Estrategia de análisis | 19 |
| 3. Resultados generales de PIRLS 2016 para la Ciudad de Buenos Aires | 20 |
| 3.1. El desempeño de los estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el contexto internacional | 20 |
| 3.2. El desempeño de los estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el contexto regional | 23 |
| 4. La evaluación PIRLS en perspectiva del Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires | 28 |
| 4.1. Definición de lectura de PIRLS. Relaciones entre el diseño curricular y los marcos teóricos de la evaluación | 28 |
| 4.2. ¿Cuáles son las características de la prueba PIRLS? | 30 |
| 4.3. Los textos literarios en PIRLS desde la perspectiva curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Coincidencias y diferencias en la propuesta de lectura literaria. | 31 |
| 4.4. Los textos informativos en PIRLS desde la perspectiva curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Coincidencias y diferencias en la propuesta de lectura informativa. | 33 |

| | |
|--|----|
| 4.5. Los procesos lectores en PIRLS | 34 |
| 5. Análisis e interpretación de los resultados desde la perspectiva curricular | 37 |
| 5.1. Propósito lector: la experiencia literaria | 41 |
| 5.2. Propósito lector: adquisición y uso de la información | 58 |
| 6. Conclusiones | 71 |
| Bibliografía | 75 |

Resumen ejecutivo

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS por su sigla en inglés) es una evaluación internacional cuyo objetivo es proveer información sobre el desempeño en Lectura en el 4° grado de la escolaridad, momento de transición en el que se espera que los estudiantes ya hayan aprendido a leer y lo hagan para seguir aprendiendo.

PIRLS ha sido desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA), consorcio internacional e independiente cuya principal actividad es la realización de estudios comparativos sobre logros educativos. Su primera edición fue en 2001 y desde entonces se replica cada cinco años.

Los resultados de PIRLS se reportan en dos modalidades: como puntaje promedio obtenido por cada país o ciudad participante y según cuatro niveles de desempeño –avanzado, alto, intermedio y bajo– delimitados por rangos de puntaje cuyos puntos de corte son definidos por un grupo de especialistas reunidos para cada nueva edición del estudio, con el propósito de analizar estos puntos de anclaje de la escala.

Metodología

El estudio se llevó a cabo entre el 9 y el 13 de noviembre de 2015, con una prueba piloto previa realizada entre el 21 de mayo y el 4 de junio. Se trató de la primera participación de la Ciudad en esta evaluación. Su realización estuvo gerenciada por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Instrumentos de recolección de información

La prueba incluyó dos tipos de preguntas: de selección de opción múltiple y de respuesta construida. Al primer tipo de pregunta se le asigna un valor de un punto, mientras que a las preguntas de respuesta construida se les asigna un valor de uno, dos o tres puntos,

dependiendo de la complejidad de comprensión que requieran. Hasta la mitad del número total de puntos, está asignado por ítems de selección de opción múltiple. La decisión respecto de qué tipo de pregunta utilizar en cada caso, se relaciona con el tipo de proceso lector que se evalúa. La prueba fue diseñada para ser completada en lápiz y papel en un lapso de 80 minutos, divididos en dos bloques de 40 minutos cada uno.

Además de la prueba, se administraron cuestionarios a: a) referentes del sistema educativo, b) directivos, c) docentes, d) estudiantes y e) a sus familias. Estos cuestionarios permitieron relevar información sobre algunas características del sistema y principales políticas educativas, de las escuelas (como los recursos y el clima escolar) y ciertas características de los estudiantes y sus hogares, tales como las experiencias de educación temprana y prácticas de lectura. Con excepción del cuestionario del referente del sistema y de los cuestionarios a los estudiantes, el resto de los instrumentos se aplicó mediante modalidad en línea.

Universo, muestra y cobertura en la Ciudad de Buenos Aires

El universo de escuelas que formó parte del estudio está conformado por los establecimientos de nivel Primario de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que imparten educación común.

La muestra original incluyó 150 escuelas. La muestra final quedó conformada por 149 escuelas, 193 secciones y 4.436 estudiantes, lo cual supone una cobertura del 99,3%; 98,5% y 91,4% respectivamente respecto de la muestra original.

En el caso de los cuestionarios complementarios, entre los directivos y docentes la tasa de respuesta alcanzó al 95,3% (143) y 94,4% (185) respectivamente; mientras que la de los cuestionarios de los estudiantes fue del 87,5% (4.248). Finalmente, en el caso de los hogares se alcanzó una tasa de respuesta del 62,1% (3.015).

Los resultados de la Ciudad en el contexto internacional y regional

PIRLS es una evaluación internacional por lo que permite realizar una lectura comparada de los resultados de cada uno de los países y ciudades participantes entre sí, así como en relación a un puntaje de referencia o Centro de la escala PIRLS de 500 puntos. No obstante, esta perspectiva comparada debe matizarse al considerar que el rendimiento escolar de los estudiantes es resultado de una multiplicidad de factores relacionados con el ámbito escolar y las políticas educativas en sus diferentes instancias, tanto nacionales como jurisdiccionales. Asimismo, en PIRLS participan países y ciudades, lo cual supone atender a las diferencias implicadas en sistemas educativos de tan diferente escala.

- La Ciudad Autónoma de Buenos Aires obtuvo un puntaje promedio de 480 puntos que la ubican por debajo de los 500 puntos de referencia del centro de la escala PIRLS.
- Si se hace foco en América Latina, además de la Ciudad de Buenos Aires sólo Chile formó parte del estudio , y obtuvo 494 puntos de puntaje promedio.
- Si se consideran los niveles de desempeño, la distribución de los logros en la Ciudad de Buenos Aires son similares a los observados en Chile: una proporción mayoritaria de los estudiantes alcanzó un desempeño “bajo”, seguido por “intermedio”, mientras que son pocos los estudiantes en ambos contextos cuyo desempeño lector los categoriza en el nivel alto y avanzado.
- PIRLS evalúa el rendimiento en Lectura de los estudiantes dentro de los dos propósitos generales que representan la mayor parte de las que realizan los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela: 1) lectura para la experiencia literaria; y 2) lectura para adquirir y usar información; e informa el puntaje promedio para cada tipo en forma diferenciada. Tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en Chile, los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en el propósito literario.
- Tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en Chile las mujeres alcanzaron un desempeño superior a los varones, diferencia también observada en una gran proporción de los países y ciudades participantes.

Los resultados de PIRLS en perspectiva del Diseño Curricular para la escuela primaria en la Ciudad de Buenos Aires

La revisión de la prueba PIRLS a la luz del Diseño Curricular (DC) para la escuela primaria de la Ciudad permite contextualizar e interpretar mejor algunos resultados.

- Los mejores resultados obtenidos en la lectura con propósitos literarios podrían guardar relación con el enfoque de enseñanza del DC según el cual el trabajo con textos literarios es fundamental a lo largo de toda la escolaridad, dado que la literatura brinda numerosas oportunidades de aproximación al lenguaje y a la reflexión sobre su uso.
- Algunas de las preguntas incluidas en la prueba PIRLS apuntan a desafíos propios del segundo ciclo de la escuela primaria de acuerdo al DC de la Ciudad. Es el caso, por ejemplo, de algunas prácticas propuestas en torno a los textos informativos que los estudiantes tendrán oportunidad de protagonizar en la medida en que avanzan en el segundo ciclo, transitando las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de manera articulada con Prácticas del Lenguaje. Esto podría explicar que, en

relación al propósito informativo, los estudiantes tengan un desempeño inferior al observado en la lectura con propósito literario. Es a partir del 4° grado y en los años posteriores que el DC prevé la intensificación de las oportunidades de lectura con propósitos informativos.

- En el marco de PIRLS la Ciudad se ubica en un nivel de desempeño intermedio en relación a la Lectura, caracterizado por un trabajo sostenido con las inferencias tanto literarias como informativas. Dado que constituyen una tarea central de la lectura, se configura un desafío para la escuela orientado a ofrecer oportunidades para que los niños, junto con el docente y sus compañeros, encuentren modos y estrategias para completar los vacíos que dejan los textos, ya que son zonas que invitan a los lectores a asumir un rol activo en la construcción del sentido.

Algunos resultados de PIRLS adelantan y refuerzan algunas de las evidencias proporcionadas por la evaluación jurisdiccional FEPBA (Finalización de estudios primarios en la Ciudad de Buenos Aires), realizada por los estudiantes cuando transitan el último año del nivel. En este marco pueden leerse los resultados referidos a dos procesos lectores:

- En relación a la focalización y recuperación de información explícita, se evidencia que en líneas generales se trata de un aprendizaje logrado para los estudiantes de 4° grado, proceso lector que también las pruebas FEPBA (UEICEE, 2017) mostraron como consolidado al momento de concluir el nivel Primario.
- Los procesos lectores vinculados con la evaluación e integración de información que requieren mayor complejidad (por ejemplo, conocimientos disciplinares, distanciamiento del texto), se evidencian como desafíos y metas para la formación de lectores a lo largo de toda la escolaridad.

1. Introducción

El objetivo de este informe es presentar los resultados alcanzados por los estudiantes de 4° grado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que formaron parte del estudio PIRLS 2016.

Además de presentar los resultados generales, el informe se propuso contribuir a la interpretación de estos resultados, contextualizando las dimensiones evaluadas por este estudio en el marco de lo establecido por el Diseño Curricular para la Escuela Primaria en el área de Prácticas del Lenguaje de la Ciudad. Asimismo, se buscó poner en relación los resultados alcanzados en PIRLS con los obtenidos en el marco de una evaluación jurisdiccional, con el propósito de contribuir a integrar las diversas fuentes de información, en un marco de diagnóstico más robusto respecto de los desempeños en Lectura de los estudiantes que transitan el nivel Primario en escuelas de la Ciudad.

¿Qué es el estudio PIRLS?

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS por su sigla en inglés) es una evaluación internacional cuyo objetivo es proveer información sobre el desempeño en Lectura en el 4° grado de la escolaridad, que en el marco de este estudio se considera un momento de transición en el que se espera que los estudiantes ya hayan aprendido a leer¹ y lo hagan para seguir aprendiendo (Mullis y Martin, 2016)².

PIRLS es una
evaluación
internacional que
provee información
sobre el desempeño
en Lectura en
4° grado del
nivel Primario.

1 De acuerdo al enfoque del Diseño Curricular para la escuela primaria de la Ciudad de Buenos y específicamente al de Prácticas del Lenguaje, se trata del momento en que se espera que los estudiantes hayan aprendido el “sistema de escritura”. Esto refiere al proceso de alfabetización propio del primer ciclo.

2 PIRLS está diseñado para complementar TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), otro estudio desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos que evalúa los logros en Matemática y Ciencias en 4° y 8° grado y del cual la Ciudad de Buenos Aires también participó en el ciclo 2015. El informe de resultados está disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_timss_con_indice_2.pdf

PIRLS es desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA), consorcio internacional e independiente, cuya principal actividad es la realización de estudios comparativos sobre logros educativos.

PIRLS se implementa cada cinco años desde 2001 y es conducido por el International Study Center del Boston College.

En el ámbito de la jurisdicción, la responsabilidad por la coordinación de la implementación del estudio es del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a través de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).

¿Quiénes participan en PIRLS?

Desde 2001, la cantidad de países participantes en el estudio se ha ido incrementando. En PIRLS 2016 participaron 50 países y 11 Ciudades entre las que se encuentra Buenos Aires, que formó parte del estudio por primera vez³.

¿Por qué participar en PIRLS?

PIRLS permite contar con información oportuna para contribuir a la generación de un diagnóstico en un momento clave de la trayectoria escolar: el inicio del segundo ciclo del nivel Primario. Dicha información es relevante para la planificación y diseño de acciones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza de la Lectura en el nivel, ajustadas a las situaciones identificadas.

Asimismo, esta información resulta complementaria de la producida en el marco de la evaluación jurisdiccional Finalización de estudios primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA), desarrollada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a través de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa.

Por último, por tratarse de un estudio internacional de realización regular, la información producida permitiría—en caso de participar en forma sostenida—contar con datos comparables en el tiempo y, eventualmente, poner en relación la experiencia local con la desarrollada en otros países o ciudades participantes.

³ Argentina participó por única vez en 2001 pero no se produjo un informe de resultados para el país. No se encontraron disponibles para el conocimiento público las razones por las cuales no se publicaron esos resultados.

¿Qué información produce PIRLS?

PIRLS evalúa el rendimiento en Lectura de los estudiantes dentro de los dos propósitos generales que representan la mayor parte de las lecturas que realizan los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela:

- 1) Lectura para la experiencia literaria; y
- 2) para adquirir y usar información.

La prueba PIRLS produce información para la evaluación de cuatro tipos de procesos de comprensión dentro de cada uno de los dos propósitos de lectura mencionados: a) identificar y recuperar información explícitamente establecida; b) hacer inferencias directas; c) interpretar e integrar ideas e información; y d) evaluar y criticar tanto el contenido como elementos textuales⁴.

El estudio se aplica en tres modalidades: PIRLS, PIRLS Literacy y finalmente, E-PIRLS. Mientras que la primera es el estudio tradicional, PIRLS Literacy incluye algunos textos que también forman parte de PIRLS 2016. La particularidad de la modalidad Literacy es que la mayor parte de la evaluación se basa en textos más cortos y con una mayor proporción de preguntas más sencillas. E-PIRLS, por su parte, se realiza a través de la modalidad en línea y se centra únicamente en la evaluación de la lectura para adquirir y usar información y no incluye el propósito de lectura como experiencia literaria que está presente en las otras dos modalidades.

En 2016 participaron de PIRLS 50 países y 11 ciudades entre las que se encuentra la Ciudad de Buenos Aires, que formó parte del estudio por primera vez.

Cada uno de los países y ciudades participantes puede elegir las modalidades en las que participen. La Ciudad de Buenos Aires participó de PIRLS y PIRLS Literacy; mientras que e-PIRLS no fue aplicado⁵.

⁴ En el Capítulo 4 que se enfoca en el análisis de los resultados de PIRLS a la luz del contexto curricular de la jurisdicción, se desarrollan con mayor exhaustividad el tipo de procedimientos y los contenidos evaluados.

⁵ E-PIRLS se desarrolló en la Ciudad de Buenos Aires sólo en la instancia de la prueba piloto.

¿Cómo se informan los resultados producidos por PIRLS?

Los resultados en PIRLS se reportan de dos maneras: como escala de puntaje (puntaje promedio) y agrupados en rangos que resumen niveles de desempeño.

La escala de puntaje de logros de PIRLS se estableció en 2001, de manera que 100 puntos en la escala correspondieron a una desviación estándar considerando a todos los países que participaron en esa primera aplicación. También se definió un punto central de escala de 500 correspondiente al promedio internacional en esos países en esa primera edición. Este punto central de la escala tiene como propósito funcionar como una medida de referencia para la comparación de los diferentes países.

Cada sistema educativo de escala nacional o sub-nacional que participa del estudio obtiene un puntaje promedio que resume el nivel de logro en Lectura de los estudiantes de 4° grado y que resulta comparable con el puntaje promedio alcanzado en ciclos anteriores –en el caso de quienes han participado previamente en otras aplicaciones– así como con el puntaje obtenido por los estudiantes de otros países o ciudades participantes.

El punto central
de la escala de
puntajes PIRLS
funciona como una
medida de referencia
para la comparación
entre países.

La modalidad de presentación de resultados a través de niveles de desempeño comprende cuatro niveles: avanzado (625), alto (550), intermedio (475) y bajo (400). Esos rangos se definen a través de puntos de corte en un escalograma de logros en base a los criterios establecidos por un grupo de especialistas (Grupo de desarrollo de la Lectura) que PIRLS reúne para cada nueva edición del estudio, con el propósito de analizar estos puntos de anclaje de la escala y así poder describir las competencias de los estudiantes que alcanzan cada uno de estos puntos de referencia. La escala da cuenta de un continuum de tareas que los estudiantes pueden realizar. Por ese motivo, se presentan los niveles de logro como porcentajes acumulados ya que la proporción de estudiantes que obtuvo, por ejemplo, puntajes que lo sitúan en el nivel de logro avanzado, pudo resolver las tareas asociadas con el nivel alcanzado pero también las de los niveles de menor complejidad.

Cuadro 1. Rangos de puntaje que definen los niveles de desempeño en PIRLS 2016

| | |
|------------|----------------------------|
| Avanzado | Desde 625 puntos |
| Alto | Desde 550 hasta 624 puntos |
| Intermedio | Desde 475 hasta 549 punto |
| Bajo | Desde 400 hasta 474 puntos |

2. Metodología e implementación de PIRLS en la Ciudad de Buenos Aires

En esta sección, se describen el universo y el diseño muestral del estudio PIRLS, los instrumentos de recolección de información utilizados y sus características principales, así como algunos aspectos de la implementación del operativo y el tipo de análisis que se presenta en el informe.

2.1. Universo y muestra

El universo de escuelas que formó parte del estudio está conformado por los establecimientos de nivel Primario dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que imparten educación común.

De acuerdo a los criterios definidos por la IEA para este estudio, la elaboración de la muestra se realiza en dos etapas. En la primera etapa, se seleccionan las escuelas y en la segunda etapa, las secciones de las escuelas previamente elegidas que formarían parte del estudio. La muestra probabilística de establecimientos fue elaborada por la IEA en base a criterios de estratificación definidos localmente.

Como criterios para esta estratificación se combinó el tipo de gestión (estatal o privado) con las características socioeconómicas de las comunas en las cuales se emplazan los establecimientos escolares, definiendo tres tipos de contextos socioeconómicos: bajo, medio y alto.

La muestra original incluyó un total de 150 establecimientos, 196 secciones y 4.854 estudiantes.

El operativo PIRLS se realizó en escuelas de nivel Primario común que dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad.

2.2. Instrumentos

El Grupo de Desarrollo de la Lectura de PIRLS estableció que una evaluación válida y con medidas confiables para los dos propósitos de lectura (literaria e informativa) que releva este estudio requiere de una buena cobertura de la gama de materiales que los niños encuentran en la escuela y en su vida cotidiana. El tiempo total requerido elevaría la duración de la prueba a ocho horas. Dada la extensión de la prueba, y con el propósito de reducir al mínimo posible el tiempo de resolución, el diseño de evaluación utiliza una técnica de muestreo: a cada pasaje de lectura y las actividades que lo acompañan se asigna a un bloque, y los bloques se distribuyen sistemáticamente entre formas o temas. De este modo, ningún estudiante responde la totalidad de los ítems que distribuyen en la muestra. La resolución de las pruebas así elaboradas se estima que requiere 40 minutos por bloque, separados por un receso, alcanzando un total de 80 minutos. En la implementación de PIRLS y PIRLS Literacy 2016, los estudiantes completaron 15 formas o booklets diferentes.

El diseño de las pruebas PIRLS y PIRLS Literacy incluye dos tipos de preguntas: selección de opción múltiple y respuesta construida. En el primer caso, se pide a los estudiantes que seleccionen una respuesta entre un conjunto de cuatro opciones que se le presentan, de las cuales sólo una es correcta. A estas preguntas se les asigna un valor de un punto. En el segundo tipo de pregunta, se solicita a los estudiantes que desarrollen una respuesta. El valor asignado a estas preguntas es de uno, dos o tres puntos, dependiendo de la complejidad de comprensión que requieran. Hasta la mitad del número total de puntos, está asignado por ítems de selección de opción múltiple. La inclusión de cada tipo de pregunta en el diseño de las pruebas se relaciona con su pertinencia para evaluar los diferentes procesos lectores.

Adicionalmente, y con el propósito de relevar información que contribuya a la interpretación de las pruebas, se administran cuestionarios complementarios para el relevamiento de información de contexto. Los destinatarios de estos cuestionarios son directivos, docentes, estudiantes y familias, a quienes se les pregunta sobre el funcionamiento del establecimiento, el clima escolar, las prácticas de enseñanza, así como ciertas características y experiencias de los estudiantes y sus hogares. También se aplica un instrumento destinado al referente local del estudio que provee información sobre aspectos del currículum y del sistema. Esta información integra la serie de documentos de contexto curricular que la IEA publica en línea⁶ junto con el Informe Internacional de Resultados PIRLS 2016.

6 Ver <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/benchmarking-participants/buenos-aires-argentina/>

Cuadro 2. Instrumentos de relevamiento de información aplicados en PIRLS 2016

| Instrumentos | A quién está dirigido | Información que releva | Características |
|--|--|---|---|
| Pruebas PIRLS de conocimiento en Lectura. | Estudiantes de 4° grado. | Releva los aprendizajes logrados en lectura.* | Respuesta en lápiz y papel. |
| Pruebas PIRLS Literacy de conocimiento en Lectura. | Estudiantes de 4° grado. | Releva los aprendizajes logrados en lectura. | Respuesta en lápiz y papel. |
| Cuestionario del currículo. | Referente nacional. | Releva información sobre el currículum de Prácticas del Lenguaje para 4° grado, así como sobre las características del sistema educativo y de las principales políticas educativas. | Respuesta en línea. |
| Cuestionario del Establecimiento. | Director/a o miembro del equipo directivo de la escuela que forma parte de la muestra. | Releva características de la escuela como el clima o ambiente escolar, la disponibilidad de recursos y de tecnología, así como el rol del director, su formación y experiencia. | Diseñado para ser respondido en aproximadamente 30 minutos. Respuesta en línea. |
| Cuestionario del docente. | Docentes del área de Prácticas del Lenguaje. | Indaga acerca del contexto del aula para la enseñanza de la lectura, como las características de la clase, el tiempo de instrucción destinado a la lectura, los enfoques de instrucción. También algunas características del docente como su satisfacción con su carrera, su formación y sus actividades recientes de desarrollo profesional. | Diseñado para ser respondido en aproximadamente 35 minutos. Respuesta en línea. |



| | | | |
|------------------------------|---|---|--|
| Cuestionario para el hogar. | Padre/s o tutor/es de los estudiantes. | Releva información sobre el contexto del hogar, como la lengua que se habla en el mismo, las actividades y actitudes de los padres hacia la lectura y la ocupación de los padres. También se releva información sobre actividades y experiencias educativas fuera de la escuela, incluyendo educación en la primera infancia, y actividades de alfabetización y aritmética tempranas. | Diseñado para ser respondido en entre 10 y 15 minutos. Respuesta en línea. |
| Cuestionario del estudiante. | Estudiantes de 4° grado que participan en PIRLS 2016. | Indaga información sobre el entorno del hogar como la lengua que se habla, la presencia de libros y otros recursos del hogar para el aprendizaje. También releva información sobre las experiencias de los estudiantes en la escuela, así como los hábitos y actitudes hacia la lectura fuera de la escuela. | Diseñado para ser respondido en entre 10 y 15 minutos. Respuesta en línea. |

* En el Capítulo 4 se desarrollan aquellos procesos lectores en los que hacen foco las pruebas PIRLS y PIRLS Literacy

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de Mullis, I. y Martin, M. Editors, (2015) PIRLS 2016 Assessment Framework, 2nd. Edition, International Study Center, Boston College United States.

2.3. Contexto de aplicación en la Ciudad de Buenos Aires, cobertura de la muestra y tasas de respuesta

El estudio⁷ se llevó adelante entre el 9 y el 13 de noviembre de 2015. Participaron de la evaluación 149 escuelas, 193 secciones y 4.436 estudiantes, resultando en una cobertura del 99,3%; 98,5% y 91,4% respectivamente respecto de la muestra original.

En el caso de los cuestionarios complementarios, entre los directivos y docentes la tasa de respuesta fue alta, alcanzó al 95,3% (143 directores de escuela) y 94,4% (185 maestros de 4° grado) respectivamente. Por su parte, la de los cuestionarios de los estudiantes fue del 87,5% (4.248 estudiantes), mientras que en el caso de los hogares, se alcanzó una tasa de respuesta del 62,1% (3.015 familiares de los estudiantes).

Los estudiantes completaron las pruebas en el horario habitual de clase, en lápiz y papel, en dos bloques de 40 minutos separados por un recreo de 20. Luego de un nuevo receso, completaron los cuestionarios que relevan información complementaria.

Cabe señalar que con excepción del cuestionario destinado a estudiantes, que como se indicó fue completado con lápiz y papel, el resto de los instrumentos a través de los cuales se relevó información complementaria, se implementó a través de una estrategia en línea, haciendo llegar a los destinatarios, un instructivo para que pudieran acceder a completarlo.

2.4. Estrategia de análisis

El informe se inicia con la presentación de los resultados (puntaje promedio) alcanzados por los estudiantes en todos los países y ciudades que participaron en PIRLS 2016. Además, se realiza un análisis comparativo de los resultados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con respecto a los alcanzados en Chile que –más allá de las diferencias– ha sido el único sistema educativo de la región que participó en este ciclo del estudio. En este caso, se incluye además de los puntajes promedio, el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes porteños y sus pares chilenos.

Luego, el foco del análisis se centra en la dimensión curricular, interpretando los resultados alcanzado en PIRLS a la luz de los contenidos y enfoques del Diseño Curricular para el nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, se analizan los resultados en PIRLS en relación a los logros alcanzados por los estudiantes de nivel Primario en la evaluación jurisdiccional FEPBA.

⁷ Cabe señalar que entre el 21 de mayo y el 4 de junio de 2015 se llevó a cabo una prueba piloto del estudio en la cual participaron 32 instituciones escolares de la Ciudad.

3. Resultados generales de PIRLS 2016 para la Ciudad de Buenos Aires

Este capítulo se divide en tres apartados. En el primer apartado, se presentan los resultados para el conjunto de países y ciudades que participaron en PIRLS 2016 a través de los puntajes promedio que alcanzaron, describiendo la posición relativa de la Ciudad de Buenos Aires en ese marco.

En el segundo apartado, se realiza un análisis comparativo de los resultados alcanzados en la Ciudad y en Chile, único sistema educativo de la región que participó en esta edición del estudio. En este caso, se consideran además de los puntajes promedio, los niveles de desempeño.

En tercer lugar, se hace foco en la interpretación de los resultados de la Ciudad, en el marco del enfoque y contenidos para la enseñanza de la Lectura que prescribe el Diseño Curricular para el nivel Primario en la jurisdicción, así como de los resultados obtenidos en el marco de la evaluación jurisdiccional FEPBA.

3.1. El desempeño de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires en el contexto internacional

En la edición de PIRLS 2016, participaron 61 sistemas educativos, 50 correspondientes a sistemas de escala nacional y 11 de escala subnacional, entre los que se encuentra la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el Cuadro 3 se muestran los países y ciudades participantes, ordenados de manera decreciente de acuerdo al puntaje promedio que alcanzaron en Lectura. También se incluye como referencia el Centro de la Escala de PIRLS (500 puntos) del. Para indicar las diferencias que son significativas en términos estadísticos con respecto al puntaje del centro de escala de PIRLS se utilizan colores: el verde, indica que los valores son superiores, el naranja señala que son inferiores y la ausencia de color, denota que la diferencia no es significativa estadísticamente con respecto a los 500 puntos del centro de la escala.

Cuadro 3. Puntaje promedio obtenido en los estudiantes de países y ciudades participantes en PIRLS 2016

| Países y Ciudades* | Puntaje promedio en Lectura ** |
|------------------------------------|--------------------------------|
| Ciudad de Moscú (Federación Rusa)* | 612 (2.2) |
| Federación Rusa | 581 (2.2) |
| Singapur | 575 (3.1) |
| Hong Kong | 569 (2.7) |
| Irlanda | 567 (2.5) |
| Finlandia | 566 (1.8) |
| Polonia | 565 (2.1) |
| Irlanda del Norte | 565 (2.2) |
| Noruega | 559 (2.3) |
| China Taipei | 559 (2.0) |
| Inglaterra | 559 (1.9) |
| Letonia | 558 (1.7) |
| Suecia | 555 (2.4) |
| Hungría | 554 (2.9) |
| Bulgaria | 552 (4.3) |
| Estados Unidos | 549 (3.1) |
| Madrid (España)* | 549 (2.0) |
| Lituania | 548 (2.6) |
| Italia | 548 (2.2) |
| Dinamarca | 548 (2.1) |
| Quebec (Canadá)* | 547 (3.0) |
| Macao SAR | 546 (1.0) |
| Países Bajos | 545 (1.7) |
| Australia | 544 (2.5) |
| Ontario (Canadá)* | 544 (3.3) |
| República Checa | 543 (2.1) |
| Eslovenia | 542 (2.0) |
| Austria | 541 (2.4) |
| Canadá | 541 (1.9) |
| Alemania | 537 (3.2) |
| Kazajistán | 536 (2.5) |
| República Eslovaca | 535 (3.1) |
| Israel | 530 (2.5) |
| Portugal | 528 (2.3) |
| España | 528 (1.7) |
| Andalucía (España)* | 525 (2.1) |
| Bélgica (Flamenca) | 525 (1.9) |
| Nueva Zelanda | 523 (2.0) |

| | |
|--|------------------|
| Noruega | 517 (2.0) |
| Dubai (Emiratos Árabes Unidos)* | 515 (1.9) |
| Francia | 511 (2.2) |
| Dinamarca* | 501 (2.7) |
| Centro de la Escala PIRLS | 500 |
| Bélgica (Francia) | 497 (2.6) |
| Chile | 494 (2.5) |
| Georgia | 488 (2.8) |
| Ciudad de Buenos Aires (Argentina)* | 480 (3.1) |
| Trinidad y Tobago | 479 (3.3) |
| Azerbaiján | 472 (4.2) |
| Malta | 452 (1.8) |
| Emiratos Árabes Unidos | 450 (3.2) |
| Bahrein | 446 (2.3) |
| Qatar | 442 (1.9) |
| Arabia Saudita | 430 (4.2) |
| República Islámica de Irán | 428 (4.0) |
| Omán | 418 (3.3) |
| Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)* | 414 (4.7) |
| Ing/Afrikans/Zulu (República Sudafricana)* | 402 (6.0) |
| Kuwait | 393 (4.1) |
| Marruecos | 358 (3.9) |
| Egipto | 330 (5.6) |

* Los sistemas educativos de escala subnacional se distinguen con un asterisco.

** El error estándar se consigna entre paréntesis.

Fuente: IEA. Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

La Ciudad de Buenos Aires alcanzó un puntaje promedio de 480 puntos, que la ubican apenas por debajo de los 500 que designan el centro de la escala PIRLS.

Al observar la posición relativa de la Ciudad en el marco del conjunto de sistemas educativos que participaron de PIRLS 2016, se aprecia que se ubica 132 puntos por debajo de la ciudad de Moscú, que obtuvo el puntaje más alto en esta edición, pero por encima del alcanzado por once sistemas educativos tanto de escala nacional como subnacional.

3.2. El desempeño de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires en el contexto regional

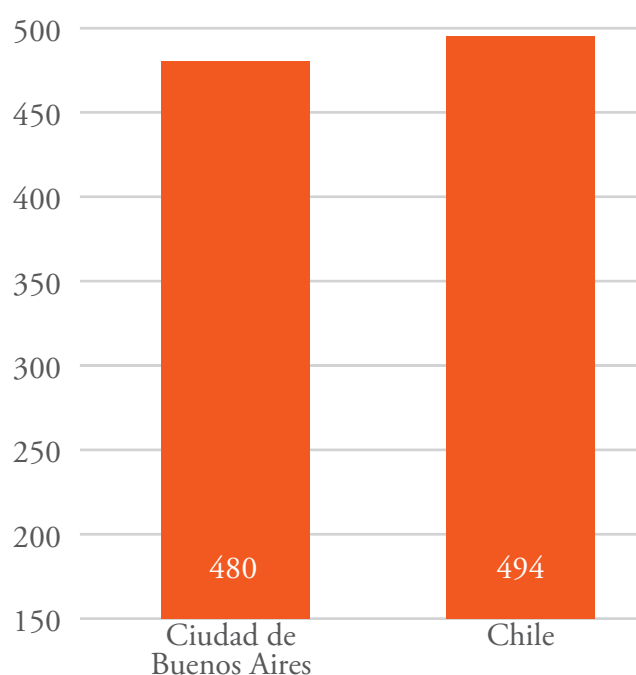
PIRLS es un estudio internacional por lo que su diseño permite la lectura comparada de los resultados entre los diferentes países. No obstante, esta perspectiva comparada debe matizarse si se considera que los desempeños escolares están determinados por una multiplicidad de factores, algunos de los cuales se relacionan con el ámbito escolar y las políticas educativas en sus diferentes niveles, al tiempo que otros están relacionados con las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y de sus hogares. Por ese motivo, y a pesar de la heterogeneidad de situaciones existente en la región, interesa hacer foco en la presentación comparada de los resultados en América Latina.

La participación de la región en la edición 2016 de PIRLS fue acotada: se limitó a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires —única ciudad de la región que participó de manera autónoma— y a Chile; por lo que en este apartado se presentan sus resultados en forma comparada. No obstante, hacer este foco en el ámbito regional, no debe invisibilizar las diferencias que supone la comparación entre dos sistemas educativos de escala tan diferente (de alcance nacional y subnacional). Cabe señalar que se trató de la primera participación en este estudio tanto para Buenos Aires como para Chile.

- Tanto Buenos Aires como Chile obtuvieron puntajes que los ubican por debajo del centro de la escala PIRLS de 500 puntos.
- Los estudiantes chilenos obtuvieron un puntaje promedio que supera en 14 puntos al promedio que lograron los de la Ciudad (Gráfico 2).

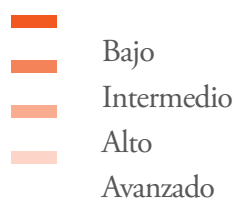
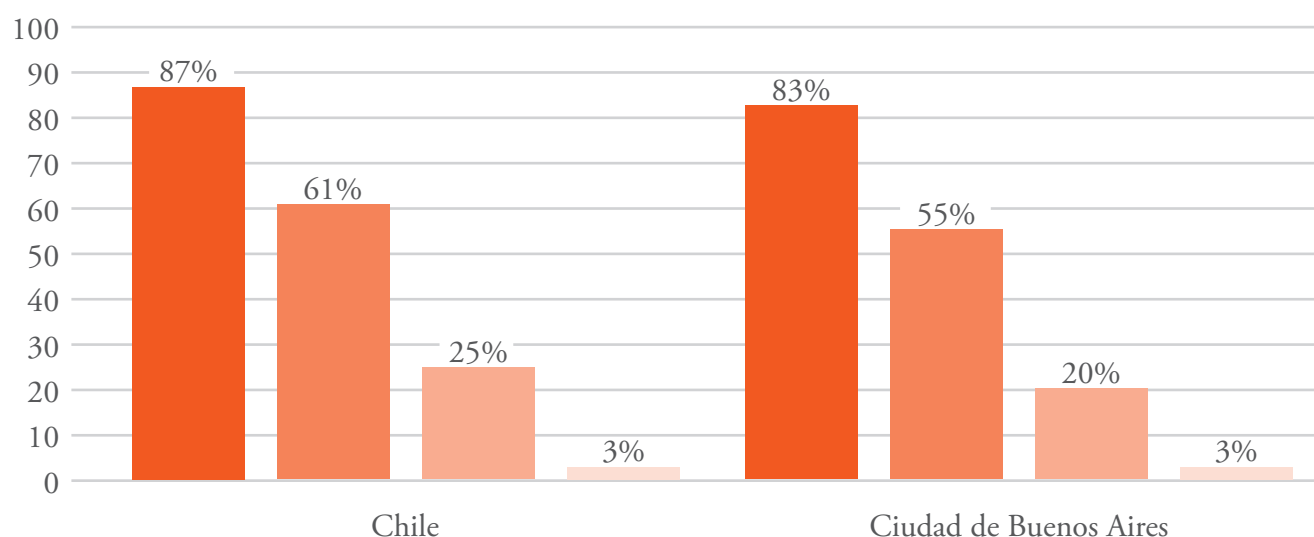
Gráfico 1.
Puntaje promedio en Lectura de
la Ciudad de Buenos Aires y Chile.
PIRLS 2016

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016



- Al considerar los niveles de desempeño, se observa que la distribución de los estudiantes es similar en ambos sistemas educativos: la mayor proporción de los estudiantes pudo resolver satisfactoriamente aquellos ítems asociados al nivel de desempeño bajo; mientras que algo más de la mitad pudo también acreditar un nivel de comprensión lectora que el marco de PIRLS se asocia al desempeño intermedio. Tanto en el caso de los estudiantes porteños como en el de los chilenos, la proporción de estudiantes cuyo desempeño se considera alto o avanzado en el marco de este estudio, oscila entre el 23% y el 28%, en favor de los segundos.
- Algunos estudiantes muestran un desempeño que las pruebas no permiten captar –aún en los ítems de menor complejidad–. La proporción de estudiantes en esa situación es similar en el contexto de ambos sistemas educativos.

Gráfico 2.
Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lectura. Ciudad de Buenos Aires y Chile. PIRLS 2016



Nota: los porcentajes son acumulados según la lógica inclusiva de los niveles de desempeño de complejidad creciente (quienes resuelven los ítems más complejos, resuelven también los más sencillos). Además, los porcentajes no suman 100% dada la proporción de estudiantes cuyo desempeño no puede ser medido a través de estas pruebas.

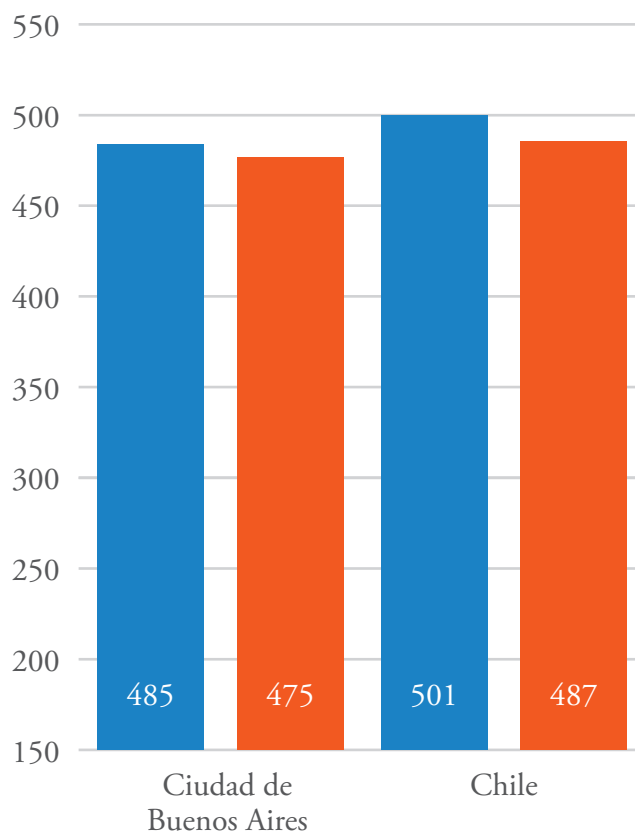
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

- Tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en Chile, los resultados de PIRLS exhiben una diferencia entre mujeres y varones, en favor de las primeras. La misma situación se observó en 50 de los sistemas educativos que participaron del estudio en los que, en promedio, las mujeres superaron en 19 puntos a los varones.

Gráfico 3.
Puntaje promedio en Lectura
según sexo. Ciudad de Buenos
Aires y Chile. PIRLS 2016

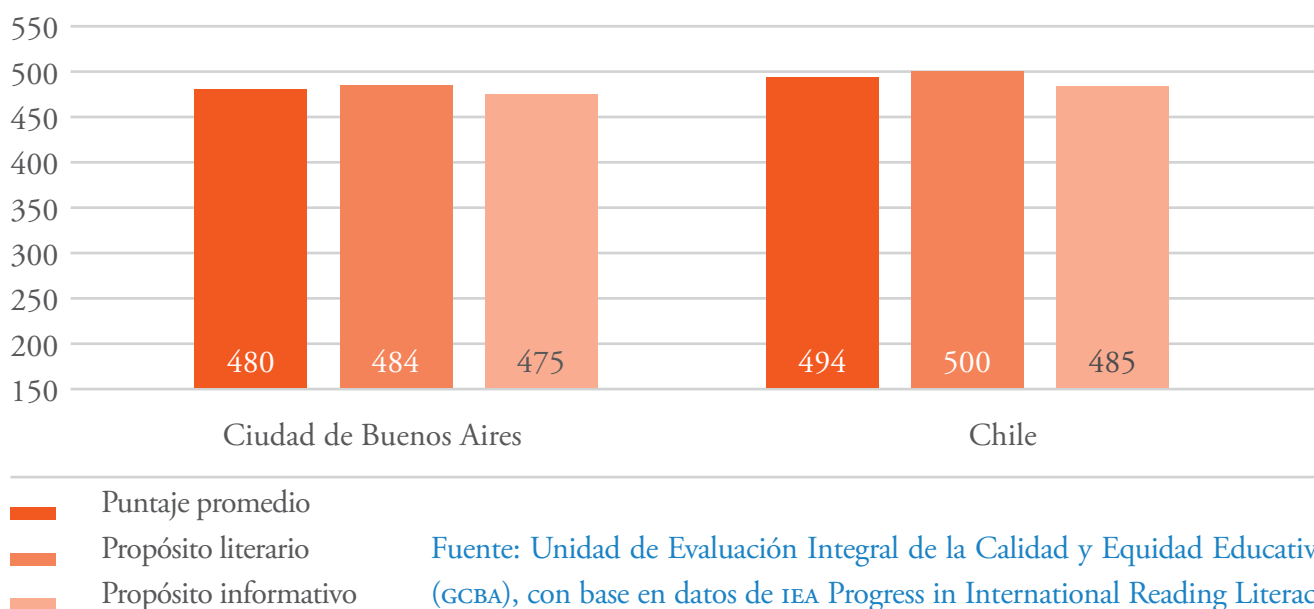
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Mujeres 
Varones 



- Además del puntaje promedio, PIRLS informó para cada país y ciudad participante el promedio alcanzado por los estudiantes de manera diferenciada de acuerdo al propósito de lectura, literario o informativo. La mayor parte de los países, mostró más fortaleza en un propósito de lectura y más debilidad en otro. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires y de Chile, los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en la lectura con propósitos de experiencia literaria que cuando el propósito lector fue informativo. En ambos casos, además, el puntaje alcanzado en la lectura con ese propósito fue superior al puntaje promedio general en Lectura.

Gráfico 4.
Puntaje promedio general en Lectura y según propósito de lectura.
Ciudad de Buenos Aires y Chile. PIRLS 2016



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

En síntesis, la Ciudad de Buenos Aires obtuvo un puntaje promedio en el estudio PIRLS inferior al alcanzado por Chile. Más allá de esa diferencia, la distribución de acuerdo a los cuatro niveles de desempeño y los resultados en función del nivel de dificultad de las pruebas, muestra similitud entre ambos sistemas educativos. La proporción mayoritaria de los estudiantes resuelve adecuadamente las tareas asociadas al nivel de desempeño bajo, mientras que aquellas asociadas a los niveles alto y avanzado, pueden realizarla una proporción menor de los estudiantes.

Asimismo, los resultados de la Ciudad y de Chile son similares y se muestran convergentes con los obtenidos en los otros países participantes en otros dos aspectos. Por un lado, el mejor desempeño de las mujeres en detrimento de los varones. Por el otro, los estudiantes se desempeñan mejor en relación a uno de los propósitos de lectura que releva la prueba: en este caso, el propósito literario.

4. La evaluación PIRLS en perspectiva del diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires

En esta sección se repasa la definición de lectura de la prueba PIRLS a la luz del Diseño Curricular para la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires (DC). En este panorama se consideran los propósitos y procesos lectores que estructuran la prueba, teniendo en cuenta el enfoque de enseñanza del área Prácticas del Lenguaje y las características de las evaluaciones jurisdiccionales censales, en particular la prueba FEPBA. Además, se analizan los resultados de la prueba PIRLS, teniendo en cuenta aquellos ítems liberados que se relacionan de manera relevante con prácticas propiciadas por el DC y a la vez sostenidas en el aula por los docentes cuando desarrollan sus propuestas didácticas con textos literarios e informativos.

4.1. Definición de lectura de PIRLS. Relaciones entre el diseño curricular y los marcos teóricos de la evaluación

Este apartado se dedica a la definición de lectura en el marco teórico de PIRLS 2016 y las relaciones que pueden establecerse con el DC para la escuela primaria de segundo ciclo de la Ciudad de Buenos Aires. Según el marco teórico de PIRLS 2016:

La lectura es la habilidad para comprender y utilizar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por sus integrantes. Los lectores construyen el significado de los textos de diversas maneras. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores en sus escuelas y en la vida cotidiana, y además leen por placer.⁸

8 PIRLS 2016 Assessment Framework (2015) International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, pp. 11 y 12 (traducción propia).

En esta definición se observa que la lectura es concebida como una práctica social y a la vez como un proceso de construcción del sentido por parte del lector, quien asume un rol activo y accede a los textos con diversos propósitos. Algunos de estos elementos se encuentran también en la definición de lectura del DC de la escuela primaria para segundo ciclo, en el área de Prácticas del Lenguaje, que sostiene:

Leer es construir un sentido para el texto que se está leyendo, es poner en acción los conocimientos previos disponibles para hacer anticipaciones acerca del significado y la forma de lo que sigue en el texto, es buscar en las marcas plasmadas en el papel indicios que permitan verificar o rechazar las anticipaciones así como inspirar otras nuevas, es ir controlando a medida que se avanza en el texto la coherencia de lo que se va comprendiendo, es retroceder cuando se detecta una inconsistencia –ya sea para recuperar el hilo, ya sea para encontrar el punto en el que se produjo una interpretación equivocada o en el que puede haber un error de imprenta que justifique la interpretación anterior–, leer es correr el riesgo de orientarse en el texto a partir de las propias hipótesis y es también entender el sentido a pesar de los errores tipográficos o los fragmentos borrosos que tantas veces aparecen en los textos...⁹

En el DC de la Ciudad la lectura también es considerada como un proceso de construcción de significado, pero desde una perspectiva que prioriza los intercambios con otros sobre el sentido de los textos y no focaliza en habilidades individuales. Si bien en PIRLS la dimensión social está presente, aparece vinculada con el carácter convencional del lenguaje y no en la construcción social del significado que los lectores protagonizan en sus prácticas. En cambio, en el DC de la Ciudad para su segundo ciclo sostiene la siguiente distinción:

Dimensión social y dimensión individual son indisociables en la práctica de la lectura. Sin embargo, para explicitar los quehaceres del lector que se constituyen en contenidos del segundo ciclo, es útil distinguir aquellos que se ponen en juego al interactuar con los otros de aquellos que están involucrados en la actividad personal de cada sujeto.¹⁰

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en el contexto escolar, según lo prescribe el DC, comprenden las dos dimensiones del lenguaje y, por lo tanto, aparecen combinadas en las propuestas de trabajo que acostumbran a realizar los alumnos de la Ciudad. Por ejemplo, en una clase los niños leen, comentan, discuten diferentes interpretaciones orientados y acompañados por el docente y también resuelven de manera autónoma algunas actividades y propuestas a partir del trabajo colectivo.

9 GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo Ciclo, Tomo II, 2004, p. 655.

10 Ob cit, p. 657.

Si se tiene en cuenta que el marco curricular de la Ciudad de Buenos Aires propone abordar la lectura como práctica social, es posible afirmar que el alcance de un instrumento de evaluación estandarizado, si bien incluye ciertas estrategias de lectura que pueden ponerse de manifiesto aun fuera de los intercambios del aula, a partir de situaciones de trabajo individual, tiene ciertas limitaciones ya que no puede dar cuenta de la dimensión social de la lectura. Por este motivo, se considera que estos instrumentos (tanto en PIRLS como en las evaluaciones jurisdiccionales) ofrecen datos que necesariamente deben complementarse con otras miradas sobre los aprendizajes en el aula. Por ejemplo, una evaluación estandarizada o de sistema recaba información sobre el trabajo individual del alumno frente a un texto pero no indaga sobre su participación en una comunidad de lectores; evalúa estrategias de lectura puestas en juego con textos que se leen por primera vez y no sobre materiales que fueron analizados con anticipación y discutidos colectivamente; propone la lectura de una variedad de textos, pero no evalúa el desempeño de los alumnos a lo largo de un recorrido lector centrado en un eje y sostenido en el tiempo.

Cuando se trata de comparar concepciones sobre la lectura en evaluaciones estandarizadas y en diseños curriculares, es relevante tener en cuenta tanto los alcances como las limitaciones de los instrumentos que luego permiten ofrecer resultados, justamente, sobre determinados procesos de lectura de algún modo objetivables, esto quiere decir que la prueba PIRLS aporta información sobre algunas estrategias de lectura y cuáles de ellas resultan más fáciles de utilizar para los niños que comienzan el segundo ciclo de la escuela primaria.

En el diseño curricular de la Ciudad la lectura es considerada como un proceso de construcción de significado que prioriza el intercambio.

4.2. ¿Cuáles son las características de la prueba PIRLS?

PIRLS concibe que la lectura está directamente relacionada con los motivos por los cuales la gente lee: por placer, por interés personal, para aprender, para participar en la sociedad. Los niños más pequeños centran la lectura en los dos primeros motivos y en general esto implica textos narrativos que relatan una historia (cuentos ilustrados, libros álbum) o textos informativos que les muestran el mundo que los rodea y les responden preguntas sobre él. A medida que avanzan como lectores, se les presentan situaciones en las que deben leer para aprender

en todas las áreas, por eso se vuelve relevante que puedan incorporar información de los libros y diversos materiales impresos. La prueba PIRLS, entonces, focaliza en la lectura por placer o interés y en la lectura para aprender, es decir, a lectura vinculada a la experiencia literaria y la lectura vinculada a la adquisición y uso de la información. Dado que los dos propósitos son importantes y ofrecen una gama amplia de situaciones de lectura que protagonizan los niños dentro y fuera de la escuela, la prueba contiene una proporción equilibrada de textos de ambos propósitos y, de hecho, se presenta en dos partes, una para cada uno de ellos. Cada parte contiene tanto preguntas de selección de opción múltiple como de respuesta construida.

Usualmente, cada propósito lector está asociado con determinados tipos de textos. Por ejemplo, es frecuente que la experiencia literaria se acompañe por la lectura de ficción (narraciones relativamente breves), mientras que la adquisición y el uso de información usualmente se acompaña de artículos informativos o instruccionales. Sin embargo, los propósitos de la lectura no se alinean ni estricta ni necesariamente con los tipos de textos. Esto ocurre, por ejemplo, con las biografías y las autobiografías, que pueden vincularse a la información o a la experiencia literaria, e incluyen características de ambos propósitos. Esta noción, que se aleja de la correspondencia exacta entre propósitos lectores y tipos textuales, es también compartida en el DC de la Ciudad de Buenos Aires dado que apunta a formar lectores más allá del reconocimiento y encasillamiento de tipos textuales.

Como se mencionó anteriormente, es en la interacción entre el lector y los textos que se construyen sus significados y se alcanzan los propósitos. En este sentido, en la selección de textos para PIRLS, se procura presentar una amplia gama de tipos de texto dentro de cada propósito de lectura. El objetivo es que los estudiantes participantes vivan una experiencia de lectura que sea lo más similar posible a las experiencias lectoras que ellos tienen fuera de la escuela.

4.3. Los textos literarios en PIRLS desde la perspectiva curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Coincidencias y diferencias en la propuesta de lectura literaria

Según PIRLS, los lectores de literatura se comprometen con el texto y se involucran en los episodios, en las atmósferas, los personajes y sus motivaciones, sus sentimientos e ideas, y a la vez disfrutan del lenguaje estético. Para comprender y apreciar los textos literarios, el lector aporta sus experiencias, vivencias, conocimiento del lenguaje y de las formas del universo literario.

Esta mirada se corresponde con los contenidos del DC de primaria de la Ciudad de Buenos Aires, donde se plantea que la lectura literaria implica ingresar a otros mundos posibles y conocer otras perspectivas. Uno de los objetivos propuestos en el diseño es que dentro de

las aulas se genere un ambiente en el que circule la literatura, se comparen y se comenten las obras y las interpretaciones con la orientación y la ayuda del docente. La frecuentación y la progresión de estas prácticas lectoras contribuyen a que los niños desarrollen su autonomía como lectores de literatura.¹¹

Siguiendo el marco teórico de PIRLS, los textos literarios pueden ofrecer la perspectiva del narrador o del personaje principal, así como también diferentes puntos de vista cuando el relato es más complejo. La información y las ideas pueden construirse de manera directa, o a partir de los diálogos o de las acciones. En cuanto al tratamiento del tiempo, los relatos pueden narrarse lineal o cronológicamente o bien de manera más compleja, por ejemplo, por medio de saltos temporales.

En la evaluación PIRLS, se toman textos narrativos y no se utilizan otras formas literarias como la poesía y el teatro. Este recorte se debe a la dificultad del lenguaje poético para una prueba estandarizada con participación de diferentes culturas del mundo y, en el caso del teatro, porque en el marco teórico se considera que no es una forma literaria muy transitada por las prescripciones curriculares de los primeros grados de la escuela primaria en los diferentes países.

Dentro de la amplia variedad de prácticas en torno a los textos literarios, se pueden encontrar algunas coincidencias entre PIRLS y el DC de primaria en las siguientes tareas particularmente relacionadas a los textos narrativos:

- Descubrir indicios para reconstruir el mundo creado en la ficción.
- Hipotetizar acerca de los pensamientos e intenciones que orientan las acciones de los personajes.
- Interrogarse sobre los cambios que sufren los personajes a lo largo de la obra.
- Descubrir las características de los personajes a lo largo del relato.
- Utilizar los conocimientos de la realidad para interpretar la obra.
- Descubrir cómo el texto y la imagen se entrelazan para producir sentido.

Por último, con respecto a la selección de textos literarios, es importante señalar que el DC de la Ciudad de Buenos Aires propicia la lectura de autores clásicos y contemporáneos y, en cada ciclo, se fomenta que las propuestas de enseñanza focalicen en textos de calidad y “difíciles”, es decir, que planteen desafíos que los niños deban enfrentar con sus docentes y compañeros, formando una comunidad de lectores. En cambio, los textos presentes en la prueba PIRLS no pertenecen, en su mayoría, a autores reconocidos y fueron adaptados para el instrumento, esto hace que la experiencia literaria definida de manera teórica, en la práctica de la evaluación no se vea reflejada en los textos que se incluyen.

11 GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo Ciclo, Tomo II, 2004, p. 662 y 663.

4.4. Los textos informativos en PIRLS desde la perspectiva curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Coincidencias y diferencias en la propuesta de lectura informativa

Según PIRLS, los textos informativos se escriben y leen por variados motivos y cumplen diversas funciones. Mientras que la función principal es ofrecer información al lector, los textos pueden ir más allá de ella. Algunos textos informativos son presentaciones de hechos, como los datos biográficos o los pasos necesarios para llevar a cabo una tarea; otros, en cambio, son subjetivos. Por ejemplo, los hechos y sus explicaciones pueden aparecer por medio de un resumen expositivo, un ensayo persuasivo o una argumentación. En estos textos informativos, el lector debe, además de abordar la información, apelar a un pensamiento crítico para formar su propia opinión.

Según las funciones de los textos, la información se presenta de modos diferentes en cuanto al contenido, la organización y la forma. Los lectores de 4° grado pueden leer textos informativos de una amplia gama de contenidos: científicos, históricos, geográficos o sociales. Estos textos, a su vez, varían en la organización de sus contenidos: por ejemplo, los hechos históricos se presentarán, generalmente, de manera cronológica; los procedimientos para llevar a cabo una tarea aparecerán secuenciados paso a paso; y un argumento se ofrecerá poniendo en juego una lógica de causa/efecto, comparación y contraste, entre otras.

En el Diseño de la Ciudad de Buenos Aires, la lectura de textos informativos está focalizada en la práctica lectora de “leer para estudiar”. En estas situaciones, el lector se acerca al texto con un objetivo puntual y en función de él procura obtener y retener información para resolver su pregunta o inquietud o para retomarla luego frente a situaciones colectivas, para compartir lo aprendido en la lectura y resolver las preguntas que se planteen.

Para resolver exitosamente la lectura de textos informativos, es importante que los lectores hayan frecuentado este tipo de textos, conozcan y sepan manejar la estructura que presentan (títulos, subtítulos, glosarios, etc.) y dispongan de conocimientos previos para utilizarlos como punto de partida de la comprensión. El DC plantea que la lectura de estos textos posee una finalidad muy delineada y conocida antes de abordar el texto, ya sea para complementar y enriquecer la experiencia literaria o para profundizar un tema que se está estudiando dentro del área o en otra área (por ejemplo, en Ciencias Sociales o Naturales).

En el caso de la prueba PIRLS estas condiciones no están dadas, ya que la parte que contiene el texto informativo se encuentra descontextualizada y no establece relaciones con la parte literaria en ninguna de sus formas.

4.5. Los procesos lectores en PIRLS

Los lectores construyen el significado de diferentes formas. Por lo tanto, PIRLS organiza la prueba alrededor de cuatro grandes procesos de comprensión usados típicamente por lectores de cuarto grado: localizar y recuperar información explícita, hacer inferencias directas, interpretar e integrar ideas e información y evaluar y criticar el contenido y los elementos del texto. En suma, el conocimiento y las experiencias que los lectores traen les permiten abordar la comprensión del material, elaborando anticipaciones, confirmándolas o rechazándolas.

La organización de la lectura en estos cuatro procesos cognitivos no se corresponde con la perspectiva que el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires propone para trabajar en las aulas, ya que los procesos dan cuenta de actividades cognitivas individuales, en cambio, el enfoque de la jurisdicción centra la enseñanza y el aprendizaje en las prácticas sociales de la lectura. Protagonizando esas prácticas, el alumno puede emitir una hipótesis basándose en su conocimiento del mundo, hipótesis que deberá verificar o modificar utilizando la información provista por el texto. Pero tendrá, por sobre todo, la posibilidad de discutir con otros lectores, buscar con ellos en los textos pistas para corroborar las interpretaciones, analizar y evaluar junto a otros la consistencia de las distintas interpretaciones, arribar a un consenso, construir una interpretación del texto que coordine los diferentes puntos de vista.

En la prueba PIRLS, al igual que en otras evaluaciones estandarizadas de lectura, los procesos lectores se utilizan como una base para el desarrollo de los ítems de lectura de cada texto.

A. Localizar y recuperar información explícita

Para recuperar información explícita, los lectores deben focalizar en palabras, oraciones o frases para construir significado, pero también pueden necesitar recorrer distintas partes del texto para encontrarla. Estos son distintos modos para localizar y comprender el contenido que es relevante para la pregunta que se propone en la prueba en relación a este proceso lector, que es automático e inmediato y casi no requiere realizar inferencias o interpretaciones, dado que el significado se encuentra evidente y explícito en el texto. Sin embargo, esa inmediatez exige que el lector reconozca la relevancia de la información o de la idea en relación con la información que se busca.

Algunas tareas que ejemplifican este tipo de proceso lector son:

- Identificar información que sea relevante para el propósito específico de lectura.
- Buscar ideas específicas.
- Buscar definiciones de palabras o frases.
- Identificar el marco de la historia (espacio y tiempo).
- Encontrar la idea principal cuando está explícita en el texto.

B. Realizar inferencias directas

Las inferencias les permiten a los lectores ir más allá de las informaciones e ideas evidentes en los textos y resolver algunos vacíos que usualmente aparecen en ellos y

que deben ser completados para construir significado. Algunas de las inferencias son directas porque se basan en información que está presente en el texto y los lectores deben entonces conectar una o más informaciones o ideas. En este proceso, los lectores focalizan en más de una palabra, oración o frase, en efecto, pueden concentrar la atención en una parte específica del texto y a la vez prestar atención al significado global que representa todo el texto.

Algunas tareas que ejemplifican este tipo de proceso lector son:

- Inferir que un evento causó otro evento.
- Concluir cuál es la hipótesis central de una serie de argumentos.
- Identificar generalizaciones realizadas en el texto.
- Describir las relaciones entre dos personajes.

C. Interpretar e integrar ideas e información

Cuando los lectores interpretan e integran ideas e información, construyen un significado más completo y específico del texto, dado que usan su conocimiento de mundo y experiencia. En este proceso, los lectores establecen relaciones que están implícitas en el texto y que están sujetas a interpretaciones basadas en la propia perspectiva sobre las ideas y la información. Por este motivo, el significado puede variar según los lectores entre una gama de posibilidades más o menos amplia.

La prueba PIRLS gira en torno a cuatro ejes: localizar y recuperar información explícita, hacer inferencias directas, interpretar e integrar ideas e información y evaluar y criticar contenido y elementos textuales.

Algunas tareas que ejemplifican este tipo de proceso lector son:

- Reconocer el tema general de un texto.
- Considerar una alternativa para la acción de los personajes.
- Comparar y contrastar información en un texto.
- Inferir el tono de un relato.
- Interpretar una aplicación de la información del texto a la vida real.

D. Evaluar y criticar contenido y elementos textuales

Al evaluar el contenido y los elementos de un texto, los lectores se distancian de él para examinarlo y considerarlo críticamente desde una perspectiva personal o con una mirada más objetiva. En este proceso, los lectores elaboran un juicio sobre el texto y lo sostienen con argumentos poniendo de manifiesto sus interpretaciones.

A su vez, en este proceso, los lectores evalúan los elementos de la estructura del texto y su lenguaje, así, el texto es considerado como un modo de transmitir ideas, sentimientos e información y, como tal, puede ser juzgado.

Algunas tareas que ejemplifican este tipo de proceso lector son:

- Juzgar la claridad de la información de un texto.
- Evaluar la probabilidad de que los eventos descriptos puedan suceder.
- Evaluar la posibilidad de que el argumento de un autor pueda cambiar lo que piensan otros lectores.
- Determinar la perspectiva del autor en un tema central.

5. Análisis e interpretación de los resultados desde la perspectiva curricular

En este apartado se recuperan dos de los textos que la IEA puso a disposición en su informe de resultados (uno literario y otro informativo). Se analizan algunos ítems en relación con aquellos contenidos que son prácticas propiciadas desde el DC y a la vez sostenidas en el aula por los docentes cuando desarrollan sus propuestas didácticas con textos literarios e informativos.

Como característica general de la pruebas PIRLS, es importante notar que los textos están acompañados de ilustraciones para generar una mayor familiaridad de los niños con los libros de texto, manuales, libros ilustrados, libros-álbum, tan presentes y fundamentales en el primer ciclo de la escolaridad. También cabe aclarar que la prueba consta en igual proporción de ítems de selección de opción múltiple y de respuesta construida, en los cuales los niños deben escribir la respuesta.

Con respecto a la presentación de los resultados que ofrece la IEA, los cuatro procesos descriptos se agrupan en dos generales: por un lado, recuperar información y realizar inferencias directas; por otro, interpretar, integrar y evaluar.

Cuadro 4. Puntaje promedio según procesos generales de lectura. Ciudad de Buenos Aires. PIRLS 2016

| Procesos generales | Puntaje promedio |
|---|------------------|
| Recuperar información y realizar inferencias directas | 483 |
| Interpretar, integrar y evaluar | 473 |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Como se puede observar, el proceso general de recuperar información y realizar inferencias directas supera por 10 puntos al proceso de interpretar, integrar y evaluar. Como ya se señaló en el apartado anterior, los procesos C y D son más complejos y avanzan hacia tareas propias del segundo ciclo de la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Descripción de los niveles desempeño

A continuación se describen los resultados internacionales de los cuatro niveles de desempeño de la prueba PIRLS 2016 junto con sus puntajes promedio de corte. La Ciudad de Buenos Aires se ubica en el nivel intermedio de desempeño.

| | |
|---|---|
| <p>NIVEL BAJO (400 PUNTOS)</p> | <p>Los alumnos de 4° grado de nivel bajo pueden encontrar información explícita y realizar inferencias directas en los textos de PIRLS más sencillos. En los textos literarios, en particular, realizan inferencias acerca de un dato o detalle del inicio de un relato. Además, están empezando hacer interpretaciones acerca de ese relato, por ejemplo, demuestran que comprenden cómo es y cómo se comporta un personaje. Comienzan a integrar la lectura completa de un relato, dando cuenta de la relación entre las acciones y los rasgos de un personaje, es decir, avanzan desde una lectura episódica de un cuento a una global, y lo logran en parte. En cuanto a los textos informativos, pueden recuperar información detallada en diferentes partes del texto y provista en diversos formatos; y realizan inferencias sencillas acerca de una acción puntual.</p> |
| <p>NIVEL INTERMEDIO (475 PUNTOS)</p> | <p>Los alumnos que se ubican en el nivel intermedio demuestran tener mayor facilidad para recuperar información explícita y realizar inferencias, así como interpretar y vincular información y episodios del texto. Cuando leen literatura, comienzan a reconocer los recursos lingüísticos y discursivos que utilizan los autores.</p> <p>A su vez, en los textos literarios, reconocen el motivo de la acción de un personaje, integran evidencias para reconocer esos motivos y pueden tomar distancia del texto y darse cuenta de cómo un autor demuestra las características de un personaje.</p> <p>Con respecto a los textos informativos, pueden dar cuenta de una acción puntual que se encuentra hacia el final del texto y realizar una inferencia causal. También demostraron que pueden, después de la lectura completa, integrar distintos elementos que les permiten ir más allá de lo dicho en el texto para elaborar interpretaciones acerca de causas o consecuencias.</p> |

**NIVEL
ALTO**
(550 PUNTOS)

Los alumnos del nivel alto demuestran que pueden localizar y distinguir información que no es fácil de hallar en un texto, por la abundante información con la que convive. Además son capaces de realizar inferencias para explicar relaciones y motivaciones, interpretar e integrar sucesos e información a lo largo de todo el texto y, finalmente, tomar distancia de él para evaluar cómo está construido, reconocer sus características y la de los elementos textuales.

En la interacción con los textos literarios, los alumnos pueden reconocer la motivación de las acciones de los personajes y, a su vez, integrar sucesos a lo largo de la historia para suponer cómo se comportaría un personaje en una situación similar, y para explicar el final de un relato en relación con la idea central.

Respecto de los textos informativos, los alumnos recuperan y reproducen detalles extraídos de un texto informativo complejo, hacen inferencias para proponer dos explicaciones relacionadas a un mismo evento y son capaces de interpretar el contenido de un diagrama e interpretar su significado cuando este se vincula con el sentido global del texto al que acompaña.

**NIVEL
AVANZADO**
(625 PUNTOS)

Los alumnos que forman parte de este nivel son capaces de considerar un texto completo para sostener interpretaciones y explicaciones basadas en la lectura integral. Asimismo, pueden evaluar los efectos de las decisiones que toman los autores en el uso de determinados recursos lingüísticos y elementos visuales.

Cuando leen literatura, estos alumnos integran ideas a lo largo de todo el relato para describir a un personaje de manera completa, es decir, van más allá de la caracterización a partir de un rasgo que se presenta en un fragmento particular, por eso consideran el texto entero, recorriendo diferentes partes y reconociendo qué acciones les sirven para elaborar esa caracterización. También, los niños que se ubican en este nivel son capaces de evaluar el texto, por ejemplo, para explicar por qué un título diferente podría funcionar adecuadamente para ese relato.

Con respecto a la lectura de textos informativos, estos alumnos pueden distinguir e integrar información a lo largo de un texto científico relativamente extenso para, por ejemplo, completar una tabla que sistematiza información importante que funciona como uno de los ejes del texto, o para hacer una inferencia acerca de un interrogante científico. Por último, en este nivel que es el más alto de la escala, los niños pueden evaluar los elementos textuales y el contenido para reconocer el punto de vista del autor.

Como se dijo antes, PIRLS organiza la evaluación en dos partes, cada una a partir de la lectura de un texto con un propósito determinado: vinculado a la experiencia literaria o a la adquisición y el uso de la información. Los resultados de la Ciudad de Buenos Aires muestran un mejor desempeño de los estudiantes en relación con los textos vinculados a la experiencia literaria. Esto es esperable porque la lectura de textos literarios tiene un lugar privilegiado en el diseño curricular de la Ciudad y en las prácticas escolares de los alumnos, sobre todo en el nivel Inicial y en el primer ciclo de la escuela primaria, y es durante el segundo ciclo que se intensifica la lectura de textos informativos o de estudio.

Al igual que PIRLS, en las pruebas FEPBA los estudiantes tuvieron mejor desempeño en los textos literarios que en los vinculados al uso de la información.

Las pruebas FEPBA también proponen la lectura de textos con diferentes propósitos –literario, no literario–, que en el DC se denominan ámbitos. A diferencia de las evaluaciones PIRLS, en las evaluaciones censales de la jurisdicción entre los textos se establece una relación (temática, por género, por autor) con la finalidad de proponerle al alumno que realice un recorrido lector en torno a un eje que se organiza alrededor del texto literario. En consonancia con los resultados de PIRLS, en FEPBA los alumnos se desenvuelven mejor en la lectura literaria, lo cual, como se señaló, es predecible de acuerdo con el enfoque de enseñanza de la Ciudad de Buenos Aires.

5.1. Propósito lector: la experiencia literaria

En este apartado se presenta uno de los textos de la prueba PIRLS “Lector” para la experiencia literaria. Se trata de un texto que no fue escrito por un autor reconocido, sino especialmente diseñado para evaluaciones estandarizadas¹² con ilustraciones realizadas por dibujantes para PIRLS, lo cual plantea una diferencia con respecto a las evaluaciones jurisdiccionales. Tanto FEPBA como TESBA poseen como criterio de selección los lineamientos los diseños curriculares de cada nivel, lo cual implica que se opte por autores argentinos de literatura que con frecuencia son elegidos por los docentes por distintos motivos. Es decir, ni los textos de pruebas de la Ciudad de Buenos Aires ni los que circulan en las aulas en las escuelas son escritos ad hoc para esas situaciones ya que se proponen hacer participar a los estudiantes de situaciones reales de circulación literaria. La prueba PIRLS, en su edición de 2016, contó solo con un texto –una fábula– perteneciente a un escritor ampliamente conocido en la cultura francesa: Daniel Pennac, lo cual hace suponer que la mayoría de los textos incluidos fueron elaborados especialmente para la evaluación.

Otra característica de los textos literarios incluidos en PIRLS es que poseen un matiz moral que de algún modo se quiere transmitir a los lectores. Como se verá en el análisis de los ítems, las preguntas sobre las acciones de los personajes y sus motivaciones cobran un relieve importante en la prueba. Esta es otra diferencia con respecto a la concepción de lectura literaria de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo DC propicia los textos literarios reales y de calidad y a la vez no otorga a la literatura una función ejemplificadora.

12 Prue Anderson, especialista que produjo varios materiales de evaluaciones estandarizadas.

Cata y la gallina colorada

Por Prue Anderson

Cata abrió la puerta de la jaula y sonrió cuando la nube de gallinas se esparció por el patio. Con mucho cacareo y sacudir de plumas empezaron a comer los restos que Cata había esparcido. Como de costumbre, la gallina colorada fue eligiendo los mejores restos y picoteando a cualquier gallina que osara ponerse en su camino, aleteando y haciendo ruido a un lado y a otro.



“¿Por qué las otras gallinas dejan que la gallina colorada las domine así?” preguntó Cata a la mamá.

“Las gallinas tienen un orden de picoteo” le explicó. “La más valiente y fuerte está al mando. Puede picotear a todas las otras gallinas pero ninguna la puede picotear a ella. La siguiente gallina en el orden de picoteo puede picotear a todas menos a la que está a cargo y así sucesivamente bajan en la escala, por lo que realmente la pobre gallina que queda última te da pena. A las gallinas les gustan los líderes dominantes”.

Pero Cata pensaba distinto. Todas las noches debía encerrar a las gallinas en la jaula para que no las atacaran los zorros y las lechuzas. Era su responsabilidad. Todos los miembros de la familia tenían tareas asignadas. Cuando comenzaba a oscurecer, las gallinas estaban felices de volver a la jaula. Es decir, todas excepto la gallina colorada que simulaba caminar hacia la jaula y en el último minuto corría al costado y esperaba a que Cata intentara atraparla.



Otra mañana era sentarse en el medio del patio. En el momento en que Cata se acercaba lo suficiente como para inclinarse y levantarla, la gallina agitaba las alas con fuerza para que no pudiera agarrarla y corría nuevamente. Cuando la gallina colorada decidía que Cata había corrido lo suficiente, se dirigía por su cuenta a la jaula, los ojitos rojos brillantes de triunfo, mientras Cata cerraba la puerta de la jaula de un golpe.

Cata intentó atraerla poniendo su comida favorita dentro de la jaula, pero la gallina no se dejó sobornar. Trató de asustarla golpeando tapas de cacerolas, pero espantó tanto a las otras gallinas que los dos días siguientes no pusieron huevos.



Entonces, Cata le comentó al padre: “Necesito darle a esa gallina colorada una lección. La voy a dejar afuera toda la noche con los zorros y las lechuzas. Así va a aprender a entrar a la jaula cuando yo lo digo”.

El padre la miró. “Cata, las gallinas no pueden luchar contra lechuzas o zorros y necesitamos nuestras gallinas. Necesitamos todos los huevos que podamos conseguir.”

Sonrió. “Además, no solucionaría nuestro problema, porque la siguiente gallina en el orden de picoteo tomaría el lugar de la colorada”. Dicho esto, siguió con su trabajo.

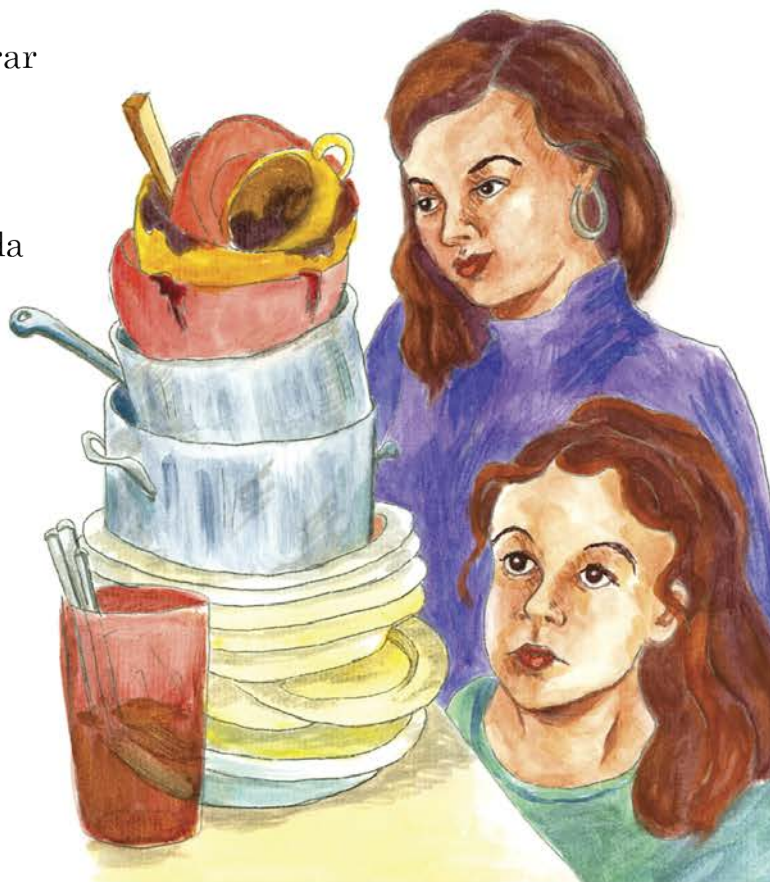
Cata irrumpió en la cocina. “Mamá, no me gusta mi tarea, necesito algo diferente.”

“Eso es fácil, podés preparar ahora la cena”, dijo la mamá. Cata miró la pila de verduras que había que lavar, cortar y preparar para alimentar a toda la familia.

“Podés lavar los platos”. Cata miró la pila de fuentes y ollas de la noche anterior que todavía estaban en la pileta.

“Podés cuidar a la beba”. Cata miró cómo su hermanita aplastaba banana con toda felicidad y la esparcía por la cara, el pelo y la ropa.

Cata retrocedió hacia la puerta de la cocina. “Me gustaría tener tu trabajo”, alcanzó a decir la mamá antes de que desapareciera.



Esa noche mientras Cata corría tras la gallina colorada vio una lechuza del otro lado del alambrado.



La lechuza sobrevoló el pasto con las enormes alas blancas, cazó un ratón con las garras y se alejó hacia las sombras. Cata tuvo una idea. Al día siguiente consiguió alambre y tela blanca y armó dos alas enormes atadas a un palo. Le explicó el plan a su hermano Lucas.

Esa noche, cuando Cata corría a la gallina colorada como de costumbre, Lucas se acercó con el palo que habían preparado y agitó las alas en dirección a la gallina colorada. La gallina dejó de correr e infló las plumas, cacareó furiosa y batió las alas, lista para enfrentar al atacante, pero las alas blancas siguieron acercándose cada vez más. El cacareo fue disminuyendo. Se aplastó contra el piso, con el pico listo para atacar si tenía alguna oportunidad. En ese momento intervino Cata.



Cata gritó a las alas blancas. Las golpeó con las manos y las empujó para que se alejaran. El hermano las levantó y las hizo caer nuevamente y ella las atacó. Los ojitos brillantes de la gallina colorada observaban todo lo que sucedía mientras se protegía al lado de los pies de Cata. Por último, las aterradoras alas se dieron por vencidas y se alejaron.

Cata se agachó y extendió sus manos. La gallina colorada corrió y con toda suavidad apoyó el pico en el brazo de Cata. Mientras la llevaba de vuelta a la jaula, podía sentir el cora-zoncito de la gallina latiendo. La abrazó y la acarició con suavidad y luego la puso en la jaula y le sonrió a Lucas.

“Ahora vos estás en el primer puesto del orden de picoteo”, rió Lucas.

Análisis de los resultados de algunos ítems correspondientes a la experiencia literaria

Se presenta aquí en detalle la consigna 6 de la prueba y los resultados porcentuales de respuestas correctas, parcialmente correctas e incorrectas de la Ciudad de Buenos Aires y porcentaje de respuesta correcta del promedio internacional. Además, se incluyen los porcentajes de omisión y de no alcanzado, tal como se hará a lo largo de este informe para todos los resultados de los ítems¹³.

6. Cata quiere que la gallina colorada entre a la jaula.

¿Cuáles son las dos cosas que hace Cata y que **no** funcionan?

1. _____

2. _____

13 La numeración de los ítems corresponde a la ordenación original del bloque en la prueba PIRLS. Cada bloque contiene entre 13 y 17 ítems. En los resultados se indica el código completo del ítem.

Cuadro 5.
Distribución porcentual de respuestas de estudiantes para ítem de
respuesta construida 6 (“Cata y la gallina colorada”).
Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Focalizar y recuperar información explícita – Nivel de desempeño alto

| Opciones de respuestas | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|-----------------------------------|------------------------|---------------|
| Respuestas correctas | 42,2% | 49% |
| Respuestas parcialmente correctas | 22.8% | s/d |
| Respuestas incorrectas | 21% | s/d |
| Omisión de respuestas | 12.8% | s/d |
| No alcanzado * | 1.2% | s/d |
| Total | 100% (725) | — |

s/d Sin datos disponibles.

* El porcentaje de no alcanzado se basa en la cantidad de alumnos que no llegaron a completar el ítem por la extensión de la prueba. Se diferencia de omisión porque los ítems siguientes tampoco fueron respondidos. Por eso, este porcentaje es nulo o bajo en los primeros ítems y aumenta en los últimos ítems del bloque.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

En esta pregunta –abierta– los niños deben localizar y reproducir dos acciones que buscan un resultado particular aunque no lo alcanzan porque Cata no consigue que la gallina colorada la obedezca y entre a la jaula. Esta información se encuentra en un párrafo específico del cuento que los alumnos deben encontrar y seleccionar de allí la información que les sirva para responder la consigna y descartar la que no es pertinente. Esta pregunta corresponde a un nivel alto de desempeño, justamente, porque los lectores deben discriminar entre informaciones presentes en el mismo párrafo. En Buenos Aires el resultado está relativamente cerca del promedio internacional, lo cual indica que, si bien la consigna presenta cierta dificultad, su desempeño fue acorde al resto de países y jurisdicciones participantes.

En la evaluación FEPBA, las tareas de localización de información resultan, para los estudiantes de la Ciudad, sencillas o de mediana complejidad según su ubicación en el texto o su importancia para el desarrollo de la historia. Esto probablemente se deba a que releer para buscar información provista por el texto es la estrategia principal y necesaria para corroborar o modificar una hipótesis de lectura. Tratándose de alumnos de séptimo grado, probablemente sea un hábito lector propiciado a lo largo del segundo ciclo de la escuela primaria.

A continuación, se presenta una consigna selección de opción múltiple y, en el cuadro 6, los resultados porcentuales de la respuesta correcta (destacados en negrita) y de cada uno de los distractores para la Ciudad de Buenos Aires, así como también el promedio internacional.

11. ¿Para qué Cata arma alas blancas sobre un palo?

- (A) Para que parezcan plumas de gallina.
- (B) Para tomar una decisión.
- (C) Para que parezcan una lechuga.
- (D) Para impresionar a Lucas.

Cuadro 6.

Distribución porcentual de respuestas de estudiantes para ítem de selección de opción múltiple 11 (“Cata y la gallina colorada”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Realizar inferencias directas – Nivel de desempeño intermedio

| Opciones de respuestas | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|--|------------------------|---------------|
| a. Para que parezcan plumas de gallina. | 18.2% | s/d |
| b. Para tomar una decisión. | 6.4% | s/d |
| c. Para que parezcan una lechuga. | 62.5% | 79% |
| d. Para impresionar a Lucas. | 3.2% | s/d |
| Omisión de respuestas | 2.4% | s/d |
| No alcanzado | 7.2% | s/d |
| Total | 100% (718) | — |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

En esta consigna los niños deben inferir y reconocer el motivo de la acción de un personaje, en este caso, para qué Cata toma la decisión de armar alas blancas sobre un palo. Esta idea de Cata es relevante en el texto porque es lo que finalmente logra que al final la gallina colorada entre a la jaula y la reconozca como “la que manda”. Para esto, los lectores deben llenar un vacío que el texto deja, es decir, deben reponer que la tela blanca simula las alas de una lechuza que intenta atacar a la gallina colorada. La información que deben unir es la siguiente: en primer lugar, la descripción y su comportamiento al cazar un ratón; en segundo lugar, el movimiento de las alas atadas a un palo, simulando un ataque a un animal más débil. Esta tarea es relativamente difícil porque el narrador no dice explícitamente que las alas de tela estén simulando las alas de una lechuza, por lo tanto, requiere un lector activo en la construcción del sentido de esta parte importante del texto en la que no se verbaliza que Lucas y Cata están engañando a la gallina, haciéndole creer que la tela blanca y el palo son una lechuza. La consigna no pregunta sobre el engaño y su objetivo (dominar a la gallina), sino que se restringe al motivo de una acción que dará paso a otras acciones del relato que resuelven el conflicto y sobre las que se preguntará en otros ítems subsiguientes de esa prueba. Esta es una lógica frecuente en PIRLS para aproximarse a las consignas de procesos más complejos como la evaluación y la integración de interpretaciones.

Las ilustraciones de esta parte del texto pueden acompañar el camino de la inferencia, aunque no la resuelven. En el fragmento sobre el que deben realizar la inferencia, la ilustración muestra una lechuza sobrevolando con sus alas blancas desplegadas, y más adelante en el relato se observa a Cata con los brazos en alto espantando las alas de tela blanca que se asoman por detrás de un árbol. Esta ilustración no alcanza para asociar que la tela blanca representa a la lechuza, pero puede ayudar a los niños a confirmar algunas de sus interpretaciones.

En cuanto a los distractores que conforman el ítem, el más elegido por los niños es el a. (Para que parezcan plumas de gallina). Aquí queda demostrado, por un lado, que la ilustración colabora, pero no necesariamente resuelve o convierte al ítem en uno correspondiente al nivel bajo de desempeño. Por otro lado, ese distractor está llenando ese vacío que el texto deja con la figura de la gallina, animal que –colectiva o individualmente– tiene una presencia sostenida a lo largo de todo el texto. Esta elección no da cuenta del ingreso al texto de otra figura y de su relación con la resolución de conflicto.

El resultado jurisdiccional de la Ciudad de Buenos Aires para este ítem muestra que nuestros alumnos están por debajo del promedio internacional. La tarea de hacer inferencias en los textos literarios no es sencilla y requiere un acompañamiento y orientación docente, dado que es fundamental para formar a los pequeños como lectores en el marco de una comunidad que comparte impresiones e interpretaciones sobre la lectura y las construye con otros, tal como propone el DC.

Las inferencias constituyen una tarea central de la lectura, por eso son consideradas a la hora de diseñar este tipo de evaluaciones. De acuerdo a los resultados de las evaluaciones censales

jurisdiccionales de la UEICEE¹⁴, las inferencias se encuentran en tareas de nivel intermedio para nuestros niños, lo cual constituye un desafío para la enseñanza de la lectura en la escuela en términos de tener en cuenta los modos en que los niños completan junto con el docente y sus compañeros los vacíos que dejan los textos, ya que son zonas que invitan a que los lectores adquieran un rol activo en la construcción del sentido.

Se presenta aquí otra consigna de selección de opción múltiple. En el Cuadro 7 se observan los resultados porcentuales de la respuesta correcta (destacada en negrita) y de cada uno de los distractores para la Ciudad de Buenos Aires y del promedio internacional.

2. **¿Qué hace el autor para mostrarte cómo es la gallina colorada?**

- ☐ A Describe el aspecto de la gallina colorada.
- ☐ B Describe la comida favorita de la gallina colorada.
- ☐ C Describe dónde vive la gallina colorada.
- ☐ D Describe cómo se comporta la gallina colorada.

14 Informe 2016 FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires), Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa e Informe 2016 FESBA (Finalización de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires), Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Cuadro 7.
Distribución porcentual de respuestas de estudiantes para ítem de selección de opción múltiple 2 (“Cata y la gallina”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Evaluar y criticar el contenido y los elementos textuales – Nivel intermedio

| Opciones de respuestas | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|--|------------------------|---------------|
| a. Describe el aspecto de la gallina colorada. | 27.3% | s/d |
| b. Describe la comida favorita de la gallina colorada. | 13.8% | s/d |
| c. Describe dónde vive la gallina colorada. | 2.6% | s/d |
| d. Describe cómo se comporta la gallina colorada. | 52.1% | 79% |
| Omisión de respuestas. | 4.1% | s/d |
| No alcanzado. | No se computa | s/d |
| Total | 100% (724) | — |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016



Este ítem propone al lector tomar distancia del texto literario para reflexionar acerca de cómo el autor demuestra las características de un personaje. En este sentido, no pregunta por esas características sino por cómo construye a ese personaje por medio de recursos narrativos. Esta tarea requiere que los niños lean como escritores, poniéndose en su lugar y pensando en las intencionalidades que se ponen de manifiesto cuando en un relato aparece un fragmento descriptivo.

La respuesta correcta de este ítem (Describe cómo se comporta la gallina colorada) exige que se reconozca a la descripción como un recurso que no necesariamente se realiza a través de adjetivos que expliciten las características de un personaje ni que se ocupa únicamente de los rasgos físicos, sino que es posible desarrollarla a partir de acciones, palabras de los personajes, pensamientos, etcétera. En efecto, el distractor a (Describe el aspecto de la gallina colorada) es el más elegido por los niños ya que en esta etapa escolar es más frecuente relacionar la pregunta “cómo es” con el aspecto de un personaje.

Esta tarea requiere un nivel alto de generalización y abstracción, ya que la respuesta no es una información que está en el texto ni demanda que se llenen vacíos. Los niños deben, entonces, reconocer las estrategias del autor para lograr un propósito, en este caso, describir a la gallina colorada. Para lograr esta tarea, los lectores deben haber participado de instancias grupales

de reflexión y discusión sobre cómo están contruidos los textos que vayan más allá de la reconstrucción de la historia narrada. De este modo, es posible sacar a la luz las decisiones de los autores para generar un efecto en el lector en función de lo que quieran transmitir en su relato. En el DC de la Ciudad de Buenos Aires esta práctica aparece vinculada con la escritura “para que los niños a la vez que van afianzando –como lectores– sus conocimientos acerca de los distintos géneros de circulación social se van apropiando –como escritores– de los recursos propios de cada uno de esos géneros y desarrollando las estrategias discursivas más apropiadas para el cumplimiento de sus propósitos comunicativos”¹⁵. Cabe aclarar que estos contenidos son desafíos del segundo ciclo en adelante y deben ser sostenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar hasta el último año de la secundaria. Esto explicaría la poca familiaridad de los niños que promedian el 4° grado de la escuela primaria de la Ciudad con estos ítems que, si bien interesantes, están todavía alejados de un nivel de reflexión propio del primer ciclo. En efecto, en la evaluación FEPBA ¹⁶ este tipo de tareas se encuentran en un nivel alto de desempeño, lo que podría significar que cuando comienzan el segundo ciclo se familiarizan de a poco con este tipo de acercamiento a los textos y ya en 7° grado se encuentran aun consolidando estas prácticas.

A continuación, se presenta un ítem que se ubica casi al final del bloque. Se trata de una consigna abierta o de respuesta construida que propone integrar ideas a lo largo del texto. En el Cuadro 8 se pueden observar los porcentajes de cada respuesta para la Ciudad de Buenos Aires, así como también el promedio internacional.

| | |
|---|--|
|  | 13. Por las cosas que hace, podés darte cuenta de cómo es Cata. |
| | Describí cómo es Cata y da dos ejemplos del cuento que lo demuestran. |
|  | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |

15 GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Segundo Ciclo, Tomo II, 2004, p. 697.

16 Informe 2016 FEPBA (*Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires*), Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Cuadro 8.

Distribución porcentual de respuestas de estudiantes para ítem de respuesta construida 13 (“Cata y la gallina colorada”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Interpretar e integrar ideas e información – Nivel de desempeño avanzado

| | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|-------------------------------------|------------------------|---------------|
| Respuestas correctas completas | 3.9% | 15% |
| Respuestas correctas satisfactorias | 9.5% | 32% |
| Respuestas correctas mínimas | 23.2% | s/d |
| Respuestas incorrectas | 36.4% | s/d |
| Omisión de respuestas | 17.4% | s/d |
| No alcanzado | 9.6% | s/d |
| Total | 100% (725) | — |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Este ítem corresponde a un nivel avanzado de desempeño. Su dificultad radica en que se debe identificar un rasgo de Cata, la protagonista, y justificarlo con dos acciones que lleve a cabo. Asimismo, el texto ofrece una variedad de posibilidades para describir a Cata (decidida, responsable, inteligente, curiosa) y se debe sostener la elección de un solo rasgo a partir de dos acciones que pueden aparecer, según el caso, en distintas partes del texto.

El ítem se mide de acuerdo a una escala de puntaje que considera que la respuesta correcta es aquella que identifica un rasgo y dos acciones que lo justifiquen. Por ejemplo: “Cata es inteligente porque piensa soluciones para los problemas y mete la gallina en la jaula”. También se valora como comprensión satisfactoria aquellas respuestas que identifican un rasgo y lo justifican con una sola acción.

Al igual que en el ítem 2, esta consigna exige definir a un personaje por su comportamiento y no por su aspecto físico, lo cual es más complejo para los niños porque no resulta tan evidente; se trata de rasgos que deben deducir, es decir, que no están expresados explícitamente. A diferencia del ítem 2, no se requiere en este caso un distanciamiento del texto para reconocer las intenciones del autor, lo cual aportaba a la complejidad de ese ítem en otro aspecto. En este sentido, los alumnos ya no deben leer como autores, sino leer integralmente lo que efectivamente hace un personaje y qué información nos da ese modo de comportarse. Es de esperar que los conocimientos previos tengan una notable incidencia en las respuestas de los niños a la hora de caracterizar a los personajes por el modo de actuar frente a ciertos acontecimientos que suceden en los relatos.

La prueba PIRLS coloca estos ítems de integración entre las últimas consignas intentando que los anteriores colaboren con su resolución. De esta forma, la prueba propone un recorrido de lectura que es progresivo y va desde los más procesos más sencillos a los más complejos.

Como es posible observar en los resultados, la jurisdicción tuvo un resultado muy bajo en lo que se denomina respuesta correcta completa (tan solo un 3%), en un promedio también bajo del promedio internacional (15%), lo cual indica que este ítem se encuentra entre los más difíciles de toda la prueba. Por otra parte, en cuanto a la respuesta denominada satisfactoria, comparativamente con el resultado internacional (32%), el resultado de Buenos Aires tiene una mejor relación al subir al 12%. De todos modos, se trata de un ítem en el que a los niños no les fue bien. La tarea de caracterizar los rasgos de un personaje por cómo actúa en determinadas situaciones tanto relevantes como no relevantes para el desenlace de un relato constituye una desafío para la enseñanza de la lectura recién en segundo ciclo de la enseñanza primaria. Es de esperar que los niños avancen en su escolaridad hacia una lectura reflexiva de algunos recursos narrativos como los descriptivos y puedan reconocer y valorar los modos en que los escritores construyen a sus personajes.


En cuanto a los datos jurisdiccionales, en este momento la evaluación FEPBA no tiene indicadores sobre la descripción de personajes. Es de esperar que en las próximas ediciones haya datos para comparar los resultados internacionales con las pruebas censales de Buenos Aires.

El siguiente ítem que se presenta aquí es el último del bloque. Se trata de una consigna abierta o de respuesta construida que propone evaluar el contenido del texto. En el Cuadro 9 se presentan los resultados porcentuales de cada tipo de respuesta por la Ciudad de Buenos Aires y del promedio internacional.

16.

¿Por qué podría ser “Cata encuentra el modo” un título diferente para este cuento?

Da una razón.

 1

Cuadro 9.

Distribución porcentual de respuestas de estudiantes para ítem de respuesta construida 16 (“Cata y la gallina”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Evaluar y criticar el contenido y los elementos textuales

– Nivel de desempeño intermedio

| | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|------------------------|------------------------|---------------|
| Respuestas correctas | 31% | 34% |
| Respuestas incorrectas | 33.2% | s/d |
| Omisión de respuestas | 9.8% | s/d |
| No alcanzado | 26% | s/d |
| Total | 100% (726) | s/d |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Este ítem corresponde a un nivel de desempeño intermedio. El tipo de tarea propuesta implica evaluar los eventos del relato y las acciones de Cata para explicar por qué otro título sería posible para el cuento que acaban de leer. Así, los pequeños lectores deben detenerse en el nuevo título que sugiere la consigna y distanciarse de lo leído para justificar ese paratexto en función de lo que sucede en el relato. Es relevante señalar que el título original que posee el texto en la prueba simplemente remite a los personajes (“Cata y la gallina colorada”). En cambio, la nueva propuesta remite a una acción que, como se señaló antes, porta una enseñanza: la de la perseverancia de Cata para obtener resultados. Esto ya aparece abordado en otros ítems cuando se trabaja con otros procesos lectores, por ejemplo, en la consigna 13, donde se focaliza en las características de Cata a partir de sus acciones. Nuevamente, se observa en este ítem ubicado al final de la secuencia de consignas para el texto, la culminación de un recorrido de lectura por distintos procesos para llegar a la evaluación sobre el contenido y los elementos textuales.

Si se observa con detenimiento los porcentajes de los resultados obtenidos, es más alto el no alcanzado (26%) que la omisión (9.8%). Esto se explica porque el ítem se encuentra ubicado al final del bloque, de modo que es probable que los alumnos no hayan llegado a abordarlo.

En cuanto al porcentaje de respuestas correctas, el 31% en Buenos Aires, no se encuentra lejos del promedio internacional (34%).

El trabajo con el título de un texto implica dar cuenta de la condensación del sentido global en una sola frase y con frecuencia se utiliza como clave de lectura para los pequeños lectores. Cabe destacar que el tipo de consigna de PIRLS se distancia de las formulaciones de consignas más frecuentes como, por ejemplo, “Explicá el título de este cuento” o “Proponé un título alternativo para este relato”. En cambio, la tarea propuesta por PIRLS implica que el alumno realice una justificación de una interpretación ya realizada por otro.

En el aula, el trabajo con el título es el resultado de una gran cantidad de intercambios y, habitualmente, concluye el análisis compartido del relato, por eso el hecho de que los alumnos propongan títulos basados en sus interpretaciones y que las sostengan es una de las tareas más relevantes a la hora de formar lectores activos.

5.2. Propósito lector: adquisición y uso de la información

A continuación se presenta el texto informativo que se incluyó en la forma “Lector” luego del literario “Cata y la gallina colorada”. Se trata, en este caso, de un artículo adaptado de *National Geographic Explorer*¹⁷ sobre las tortugas verdes marinas que se focaliza en la vida de una tortuga desde que nace hasta sus 80 años. El texto, presentado a los niños al estilo de un fascículo, se acompaña de imágenes e ilustraciones diseñadas especialmente para la prueba. A diferencia del texto literario, en esta oportunidad, la información visual colabora con la comprensión de algunos ítems. Se trata de un texto largo (900 palabras), sobre todo si se tienen en cuenta los criterios para la selección de contenido para la evaluación FEPBA, que indican una extensión no mayor a 800.

17 El texto original es "Turtle Travels" escrito por Gary Miller, publicado en 2010 por National Geographic Explorer, Washington D.C. Se reproduce en la prueba con el permiso de National Geographic Society. Las ilustraciones fueron realizadas especialmente para la prueba por TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; y las imágenes fueron obtenidas de <http://commons.wikimedia.org>.

El viaje de la tortuga verde marina que dura toda la vida

De Turtle Travels

Por Gary Miller



Saliendo de la arena

En una noche estrellada de agosto, en una playa de Costa Rica, hay un nido enterrado en la arena a más de sesenta centímetros de profundidad con más de 100 huevos de tortuga verde marina. Cada uno tiene, más o menos, el tamaño de una pelota de golf.

Una de las tortuguitas bebé comienza a moverse y salir del huevo. Rompe la cáscara con la punta aguda del pico y aún bajo la arena, logra liberarse. En poco tiempo, todo el nido está vivo y en movimiento.

La tortuguita usa las aletas para trepar y trepar. Puede llegar a tardar más de un día en llegar a la superficie.



Al agua

Cuando la tortuguita llega a la superficie de la arena, se siente atraída hacia el mar por la luz de la luna reflejada en el océano. Por suerte no hay luces de calles o casas cercanas que podrían confundirla y guiarla en el sentido contrario, alejándola del mar.

El viaje de la tortuguita al agua es una carrera por la supervivencia. Tiene el tamaño de una nuez y los cangrejos y los pájaros, como por ejemplo los martinetes, comen algunas de las tortuguillas de la playa. Pero esta tortuguilla logra llegar al agua.

La superficie espumosa del agua la empuja hacia atrás. Ella lucha por nadar en contra de las olas que rompen y sigue nadando todo el primer día y la noche y no se detiene durante dos días.

Mar abierto

El viaje de la tortuguita en el mar abierto se llama a menudo “los años perdidos”. Los científicos saben poco acerca de esta fase de la vida de la tortuga verde marina. Probablemente se mueve con las corrientes, flotando con las algas marinas.



La tortuguilla se alimenta de camarones, aguas vivas y caracoles que se mueven entre medio de las algas marinas. Desgraciadamente, el mar también contiene plásticos y basura que tira la gente y pueden ser mortales para la tortuga.

El mar tiene muchos otros peligros, además. Los depredadores, como por ejemplo los ti-burones, nadan por debajo de la tortuguita y los pájaros grandes vuelan por encima. Por suerte, tiene algo de protección por el color de su caparazón. La parte de abajo es casi blanca, de modo que los tiburones que nadan por debajo no pueden verla a la luz del sol. La parte de arriba del caparazón es oscura, por eso vista desde arriba la tortuga se confunde con el agua.

Crece verde

Después de varios años, la tortuguita se convierte en juvenil, pero todavía no es adulta. El caparazón tiene aproximadamente el tamaño de un plato grande. Ha llegado el momento de alejarse del mar abierto y acercarse a las cálidas aguas costeras de Florida en Estados Unidos.

Con el caparazón más grande está más segura que cuando era una tortuguita. Si bien a veces se come un agua viva, se alimenta casi exclusivamente de algas y pasto marino.

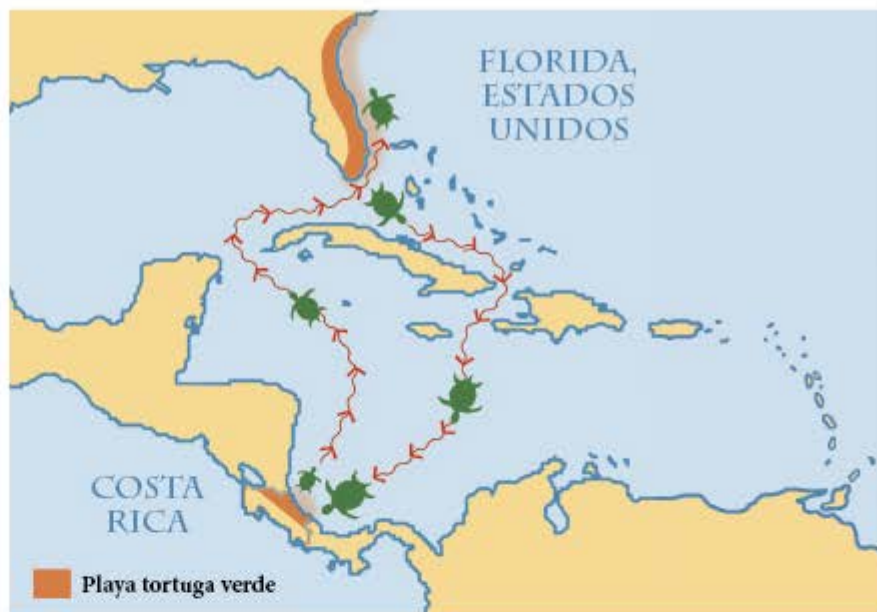
Pasan los años y crece lentamente. Se aleja de la playa a zonas de alimentación donde se convierte en adulta.

A la noche, descansa en el agua bajo rocas y salientes, reteniendo la respiración durante cinco horas. Cada día, regresa al mismo lugar de algas marinas que se llama “pasto de tortugas”. Como si fuera una máquina de cortar césped, la tortuga mantiene las pasturas cortas. Al comer algas y pasto marino, la grasa del cuerpo toma color verde. ¡Así fue como las tortugas verdes marinas recibieron el nombre!



De regreso a la arena

Cuando la tortuga cumple unos 26 años, el caparazón tiene alrededor de 90 centímetros de largo y pesa aproximadamente 140 kilos. Parte a una nueva aventura. Comienza el largo viaje de vuelta a la playa en la que nació. Va a poner sus propios huevos.



La tortuga de mar puede llegar a viajar 950 kilómetros, pero está bien equipada para el viaje. Las aletas son como alas. Vuela en el agua.

Los científicos aun estudian cómo es que la tortuga de mar encuentra el camino en el océano. Piensan que las tortugas pueden sentir los cambios del campo magnético de la tierra. Eso puede ayudarlas a crear una especie de mapa mental. También la memoria de químicos u olores en el agua puede ayudarlas a encontrar el camino.

Una vez que regresa al lugar de nacimiento, busca un compañero. Después de unas semanas, espera hasta que esté oscuro y sube a la playa.



Análisis de los resultados de algunos ítems correspondientes a la adquisición y uso de información

El ítem que se presenta a continuación en este apartado es de respuesta construida, y propone recuperar información explícita en el texto. En el Cuadro 10 se presentan los porcentajes obtenidos para cada tipo de respuesta en la Ciudad de Buenos Aires y el promedio internacional.

2. “Una de las tortugas marinas bebé comienza a moverse y salir del huevo.”

Escribí las dos cosas que hace luego la tortuguita.

1

1. _____

2

2. _____

Cuadro 10.

Distribución porcentual de respuestas de estudiantes para ítem de respuesta construida 2 (“El viaje de la tortuga...”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Focalizar y recuperar información explícita – Nivel alto

| | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|-----------------------------------|------------------------|---------------|
| Respuestas correctas | 41.5% | 51% |
| Respuestas parcialmente correctas | 34.4% | s/d |
| Respuestas incorrectas | 16.5% | s/d |
| Omisión de respuestas | 7.6% | s/d |
| No alcanzado | No se computa | s/d |
| Total | 100% (715) | — |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Este ítem corresponde a un nivel de desempeño alto. Los niños deben localizar en el primer apartado el párrafo que comienza con la frase citada, para reproducir en la respuesta dos acciones que forman parte de una secuencia de eventos que conforman el nacimiento de la tortuga: romper la cáscara, liberarse del huevo y trepar hacia la superficie de la arena para ir al mar. La respuesta, para obtener el puntaje completo, debe contener dos de estas acciones. La dificultad del ítem consiste en que los lectores deben seleccionar la información pertinente que, al igual que en el ítem 6 de “Cata y la gallina colorada”, aparece acompañada por otros datos no necesarios para la respuesta, como por ejemplo: “en poco tiempo, todo el nido está vivo y en movimiento” o “puede llegar a tardar más de un día en llegar a la superficie”. Este último enunciado hace foco en la duración y no en la acción concreta de la tortuguita.

Por otra parte, la dificultad del ítem también reside en que los niños deben descomponer en acciones menores el nacimiento de la tortuga que no aparecen tan diferenciadas en el texto, lo que explicaría que en este caso haya un 34.4% que respondió por una sola de esas acciones y que fue calificado con parcialmente correcto. En Buenos Aires el resultado se distancia del promedio internacional por una diferencia de 11% en su respuesta completa con dos acciones.

A continuación se presenta otro ítem de respuesta abierta en el que se debe hacer una inferencia directa acerca de la causa de una situación determinada. En el Cuadro 11 se presentan los porcentajes obtenidos para cada tipo de respuesta en la Ciudad de Buenos Aires y el promedio internacional.

6. Según al texto, ¿cuál es una forma en que la gente ha contribuido a hacer el mar más peligroso para las tortugas?



Cuadro 11.

Distribución porcentual de respuestas correctas de estudiantes para ítem de respuesta construida 6 (“El viaje de la tortuga...”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Hacer inferencias directas – Nivel de desempeño intermedio

| | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|------------------------|------------------------|---------------|
| Respuestas correctas | 47.6% | 72% |
| Respuestas incorrectas | 24.6% | s/d |
| Omisión de respuestas | 22.5% | s/d |
| No alcanzado | 5.2% | s/d |
| Total | 100% (714) | — |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Este ítem de respuesta construida corresponde a un nivel intermedio de desempeño. Los niños deben hacer una inferencia directa acerca de la causa de una situación, en este caso, el hecho de que las tortugas pueden llegar a morir por los desechos que los humanos arrojan al mar. Esta situación no está enunciada explícitamente en el texto. El párrafo en el que se basa el ítem aborda el tema de la alimentación de la tortuga bebé y al inicio se enumeran aquellos seres vivos de los cuales se nutre. Luego de esa precisión, se menciona que el mar también contiene plásticos y basura arrojados por la gente y que pueden ser mortales. Esto aparece reforzado por el modalizador “Desgraciadamente” que da inicio a esa frase y que sugiere que se trata de una situación negativa para este animal. El alumno debe inferir que el peligro consiste en que la tortuguita “coma” esos desperdicios. Los datos para realizar esa inferencia están juntos en ese mismo párrafo.


En Buenos Aires, este ítem tiene una notoria diferencia con el promedio internacional (72%). Por la posición del ítem en el bloque (es el sexto de 16 ítems), la omisión (22.5%) es alta. El texto está focalizado en el desarrollo de la vida de la tortuga y, específicamente, sigue a un tortugueta desde su nacimiento hasta que envejece. Tal vez la dificultad para responder a esta pregunta se deba a que el tema de la contaminación (cercano a los niños de la Ciudad de Buenos Aires) aparece dependiente de la alimentación de la tortuga y otros peligros que la tortuga encuentra cuando viaja por el mar abierto. Por lo tanto, en una relectura quizá no haya sido esta información de fácil localización para establecer el punto de partida para realizar la inferencia solicitada.

El siguiente ítem de respuesta construida solicita completar información en un cuadro. En el Cuadro 12 se observan los porcentajes para cada respuesta en la Ciudad de Buenos Aires y el promedio internacional.

11. ¿Qué información nos da el artículo acerca del tamaño y alimentación de la tortuga en cada etapa de su vida?

Completá la tabla que aparece a continuación.

Se han completado tres recuadros como ejemplo.



| Etapas de la vida | Tamaño | Alimento |
|-------------------|--------------|---------------------------------------|
| Huevo | | El huevo contiene su propio alimento. |
| Tortuguita | | |
| Juvenil | Plato grande | |
| Adulta | | Algas y pasto marino |

Cuadro 12.

Porcentaje de respuestas de estudiantes para ítem de respuesta construida 11 (“El viaje de la tortuga...”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Interpretar e integrar ideas e información – Nivel de desempeño avanzado

| | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|--|------------------------|---------------|
| Respuestas correctas (5 datos correctos del cuadro) | 12.3% | 22% |
| Respuestas satisfactorias (4 datos correctos del cuadro) | 9.8% | s/d |
| Respuestas parcialmente correctas (3 datos correctos del cuadro) | 8.3% | s/d |
| Respuestas incorrectas (2 datos correctos del cuadro) | 38.9% | s/d |
| Omisión de respuestas | 14.7% | s/d |
| No alcanzado | 16% | s/d |
| Total | 100% (714) | — |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Este ítem corresponde a un nivel avanzado de desempeño. Los niños deben distinguir e integrar información a lo largo de diferentes apartados que conforman todo el texto para completar el cuadro. Esta tarea invita a los lectores a revisitar el texto, buscando para cada etapa de la vida de la tortuga su tamaño y su alimento, salvo en los casos en los que estos datos ya estén aportados por el cuadro.

Si bien la tarea, en un principio, apunta a localizar la información que se solicita, la mayor complejidad reside en, primero, discriminar la que es pertinente de la que no en fragmentos largos y, luego, reorganizar los datos dentro de la lógica del cuadro propuesto. En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, este tipo de actividades están frecuentemente vinculadas con la lectura de textos de estudio en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el segundo ciclo. Los cuadros, por su parte, son herramientas que sirven para sistematizar, organizar, resumir información de un tema que se está estudiando. Si bien en el primer ciclo se leen textos de estudio, su extensión, especificidad y objetivo se amplían y profundizan en el segundo. Por lo tanto, los alumnos que participaron de esta prueba están comenzando a acercarse de manera sistemática a estos modos de organizar lo leído y aprendido en un texto de estudio, tanto para sí mismos como comunicar a otros en la clase.

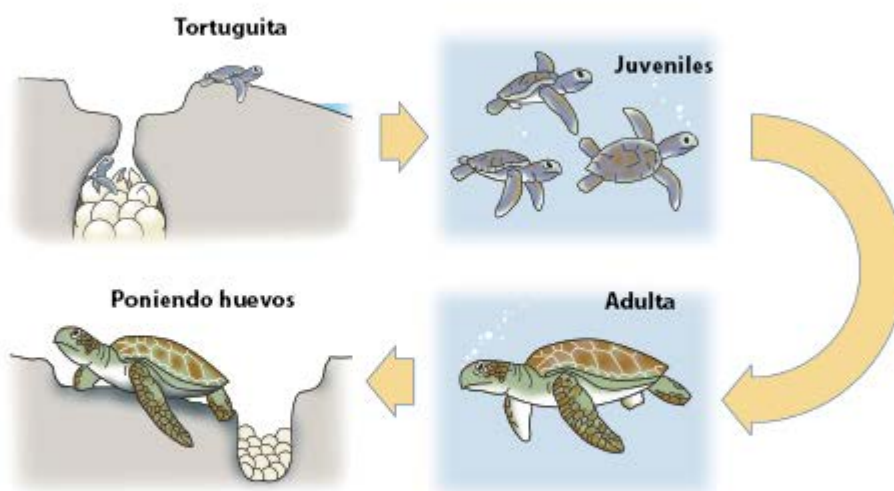
El porcentaje de respuesta correcta de Buenos Aires es bajo y se distancia del promedio internacional (22%), el cual también es bajo porque se trata de uno de los ítems mas difíciles de PIRLS. Es importante notar que tanto el porcentaje de omisión como el de no alcanzado son mayores al de respuesta correcta. Incluso, en el caso de no alcanzado, por la ubicación del ítem en el bloque (es el número 11 de un total de 16), es posible que el 16% se deba al cansancio de los niños al llegar a ese punto de la prueba, que es el tramo final de la forma “Lector” pero condensa tareas que son complejas y que requieren la integración y evaluación del texto, como es habitual en los cierres de bloques de la prueba PIRLS.

El detalle completo de los resultados permite observar que Buenos Aires tuvo un alto porcentaje de respuesta incorrecta, es decir, de alumnos que no llegaron a completar tres datos correctos del cuadro. Esto indica que se trata de una tarea todavía compleja para ellos; se trata de una propuesta de relectura de un texto extenso con un propósito determinado que requiere habilidades que, en nuestra jurisdicción, son objeto de trabajo intenso, especialmente, en el segundo ciclo. Esto sucede a partir de la división del eje de Conocimiento de Mundo en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales que, según la propuesta curricular vigente, se relacionan con el eje de las Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio. De este modo cobra relieve y se promueve que los docentes articulen sus actividades, secuencias didácticas y proyectos en torno a contenidos que puedan abordarse en más de un área y con más de un docente.

El siguiente ítem de respuesta construida que aquí se presenta implica evaluar el contenido de todo el texto. En el Cuadro 13 es posible observar los porcentajes de cada respuesta para la Ciudad de Buenos Aires y el promedio internacional.

14. A continuación ves un diagrama sacado del artículo.

¿Qué te ayuda a entender este diagrama?



Cuadro 13.

Distribución porcentual de respuestas de estudiantes para ítem de respuesta construida 11 (“El viaje de la tortuga...”). Ciudad de Buenos Aires y promedio internacional. PIRLS 2016

Proceso lector: Evaluar y criticar el contenido y los elementos textuales

– Nivel de desempeño alto

| | Ciudad de Buenos Aires | Internacional |
|------------------------|------------------------|---------------|
| Respuestas correctas | 23.6 | 47% |
| Respuestas incorrectas | 36.6 | s/d |
| Omisión de respuestas | 15.9% | s/d |
| No alcanzado | 23.8% | s/d |
| Total | 100% (715) | s/d |

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (GCBA), con base en datos de IEA Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016

Este ítem corresponde a un nivel alto de desempeño y requiere evaluar el contenido del diagrama e interpretar su significado. El diagrama solicitado responde al contenido global del texto: el ciclo de la tortuga verde marina desde su nacimiento hasta que, ya adulta, pone huevos para reproducirse. Esta tarea requiere un distanciamiento con respecto al diagrama porque el ítem está formulado para que los niños reconozcan cómo puede ayudarlos una infografía con el proceso de comprensión del texto. Nuevamente, este grado de reflexión corresponde al segundo ciclo de la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, dado que, como se sostuvo antes en este informe, se trata de una etapa de la escolarización en la que cobran protagonismo los textos de estudio y, paralelamente, el área de Prácticas del Lenguaje reflexiona, con un eje de contenidos propio en el DC, sobre estas discursividades, sus propósitos, y sus estrategias y recursos, para abordarlas como lectores que construyen conocimiento.

Se trata de un ítem ubicado entre los últimos del bloque completo y, por ende, de la prueba que propone al alumno integrar la información desarrollada a lo largo del texto vinculando las diferentes etapas de la vida de la tortuga en un enunciado general: “el diagrama muestra el ciclo de vida de las tortugas de mar” o “el diagrama muestra cada una de las etapas de la vida de la tortuga”. Si la respuesta del alumno focaliza solo en una parte del diagrama y no integra cada uno de los recuadros, no se basa una lectura global de la infografía ni, por lo tanto, del texto.

El porcentaje de respuesta correcta de este ítem se distancia del promedio internacional, que lo supera en más del doble de porcentaje (47% frente al 23% de la jurisdicción). Por otro lado, sumado a esta diferencia, el porcentaje de no alcanzado supera al de omisión, con lo cual es posible pensar en que, al ser el último ítem de la prueba, los niños no hayan llegado a ese ítem o hayan llegado cansados para llevar adelante una tarea compleja que invita a repensar el texto informativo en su totalidad.

6. Conclusiones

El informe tuvo por propósito presentar los resultados obtenidos en PIRLS 2016 por los estudiantes que cursan el 4° grado en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.

La participación en este estudio resulta relevante dado que permite contar con información confiable –dada la rigurosidad metodológica en la producción de la evaluación– y oportuna, en virtud de que proporciona datos sobre el desempeño lector de los estudiantes en un momento clave de su trayectoria escolar en el que el proceso de alfabetización inicial se habría consolidado y la lectura permite continuar aprendiendo en las diferentes áreas de conocimiento. Así, resulta complementaria de la información producida por la evaluación jurisdiccional FEPBA que releva algunos aprendizajes relacionados con la lectura al momento de concluir el nivel Primario.

En cuanto al desempeño académico, la Ciudad de Buenos Aires obtuvo 480 puntos, resultado que la ubica por debajo de los 500 puntos correspondientes al Centro de la Escala PIRLS. Cabe señalar que la mayor proporción de los estudiantes tuvo un nivel de desempeño bajo, seguido por los alumnos cuyo desempeño fue intermedio. Fueron pocos los estudiantes cuyo desempeño en Lectura fue alto o avanzado, en términos de los criterios definidos por PIRLS.

La evaluación PIRLS
permite contar
con información
confiable sobre el
desempeño lector de
los estudiantes en un
momento clave de la
trayectoria escolar: la
transición entre que
aprendieron a leer y
lo hacen para seguir
aprendiendo.

Con el propósito de contextualizar y proponer una interpretación de los resultados, se repasó la definición de lectura de la prueba PIRLS a la luz del diseño curricular para la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. En este panorama se consideraron los propósitos y procesos lectores que estructuran la prueba, teniendo en cuenta el enfoque de enseñanza del área Prácticas del Lenguaje y las características de las evaluaciones jurisdiccionales censales, en particular la prueba FEPBA. Luego de ese repaso, se analizaron los resultados de la prueba PIRLS, teniendo en cuenta aquellos ítems liberados que se relacionan de manera relevante con prácticas propiciadas por el DC y a la vez sostenidas en el aula por los docentes cuando desarrollan sus propuestas didácticas con textos literarios e informativos.

Al adentrarse en la lógica de los ítems y sus distractores, se observa que varias preguntas de la prueba PIRLS apuntan a desafíos propios del segundo ciclo de la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Por ejemplo, en el caso de los textos informativos aparecen prácticas que los niños protagonizarán cuando en la escuela hayan transitado –de manera sostenida y articulada con Prácticas del Lenguaje– las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Esto podría explicar la diferencia en los resultados por propósito lector. La experiencia literaria acompaña la trayectoria de los niños desde el inicio de la escolaridad formal, en cambio la lectura de textos informativos se intensifica, justamente, a lo largo del segundo ciclo cuando los alumnos leen para estudiar en las áreas. Cabe aclarar que estos resultados no deben interpretarse como la necesidad de incrementar la lectura de textos informativos en detrimento de los literarios, ya que el trabajo con estos últimos, según el enfoque de enseñanza del DC, es fundamental a lo largo de toda la escolaridad porque permite al niño la posibilidad de introducirse en otros mundos posibles, vivir otras vidas y considerar la propia desde otras perspectivas (pág. 662, DC). A su vez, los textos literarios son escritos con especial interés en las posibilidades que el lenguaje ofrece para expresar el mundo de diferentes maneras o para generar diversos efectos en los lectores; es decir la literatura brinda numerosas oportunidades para “mirar” el lenguaje mismo y reflexionar sobre su uso. De acuerdo a los resultados de la prueba PIRLS y al observar que la Ciudad de Buenos Aires se encuentra por debajo del promedio internacional, es necesario seguir insistiendo de manera sostenida en la experiencia literaria en el aula.

Algunos ítems de PIRLS, como los textos informativos, apuntan a desafíos propios del segundo ciclo de la escuela primaria.

En cuanto a los procesos lectores vinculados a la focalización y recuperación de información explícita, la Ciudad se encuentra cerca del promedio internacional o se aleja poco, estas tareas también resultan sencillas en las pruebas jurisdiccionales, por lo tanto, es posible señalar que se trata en líneas generales de aprendizajes logrados para los alumnos de 4° grado de la jurisdicción. En cambio, los procesos lectores vinculados a la evaluación y la integración aparecen como claros desafíos y metas para la formación de lectores a lo largo de la escuela primaria y secundaria, ya que requieren conocimientos disciplinares, distanciamiento del texto y tareas que implican volver a recorrer los textos para vincular partes y recursos en función de la construcción del sentido del texto y más allá de él.

Finalmente, el análisis de los resultados también arroja que el nivel intermedio de desempeño, en el cual se ubica la Ciudad de Buenos Aires, se caracteriza por un trabajo sostenido con las inferencias en la lectura, tanto literaria como informativa. Es importante puntualizar que las inferencias constituyen una tarea central de la lectura, lo cual implica otro desafío para la escuela en términos de ofrecer oportunidades para que los niños, junto con el docente y sus compañeros, encuentren modos y estrategias para completar los vacíos que dejan los textos, ya que son zonas que invitan a los lectores a asumir un rol activo en la construcción del sentido. Sostener las prácticas de lectura compartida en el aula pone de relieve la elaboración de inferencias, su verificación y su reformulación, como uno de los caminos deseables para el aprendizaje de la lectura en los niños a lo largo de su escolaridad primaria. Darle continuidad a ese tipo de prácticas a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos favorecerá la apropiación de este modo de abordar los textos en diferentes contextos y junto con distintos actores, de manera cada vez más autónoma.

La prueba PIRLS de la que participó la Ciudad de Buenos Aires por primera vez

En relación a la recuperación de formación explícita, la Ciudad se encuentra cerca del promedio internacional. Los procesos lectores vinculados a la evaluación e integración son desafíos para la formación a lo largo de la escuela primaria y secundaria.

es un instrumento que permite medir propósitos y procesos generales de la lectura en un abanico amplio de la progresión de los aprendizajes. En este sentido, los diversos bloques, formas y sus ítems proponen un recorrido por los textos literarios e informativos que van desde tareas sencillas hasta tareas de alta complejidad que requieren un distanciamiento por parte del lector. En ese sentido, la virtud de la prueba reside en el amplio espectro de tareas, el cual habilita un estudio completo de la lectura en los lectores de 4° grado y también superiores, en términos de desafíos a alcanzar en el segundo ciclo. Por otra parte, al ser la prueba PIRLS un instrumento con una gran cantidad de preguntas de respuesta construida, la información que proporciona es valiosa y dialoga de manera directa con las prácticas del aula, lo que permite acceder a las elaboraciones que los estudiantes pueden realizar frente a una pregunta de lectura.

Bibliografía

- GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Segundo Ciclo, Tomo II, 2004. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>
- UEICEE (2017) Informe 2016 FEPBA (*Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires*). Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_pedagogico_fepba_2016.pdf
- Mullis, I. y Martin, M. (2016) *PIRLS 2016 Assessment Framework*, 2nd. Edition, TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- PIRLS 2016. International Results in reading. TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).



Vamos Buenos Aires

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