



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

LA LECTURA EN PISA 2009

Marcos y pruebas de la evaluación



INSTITUTO DE
EVALUACIÓN

educacion.es

LA LECTURA

EN PISA 2009

Marcos y pruebas de la evaluación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto de Evaluación

C/ San Fernando del Jarama, 14

28002 Madrid, España

[www. Institutodeevaluacion.educacion.es](http://www.Institutodeevaluacion.educacion.es)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de Publicaciones del Ministerio: educacion.es

Catálogo General de Publicaciones: 060.es

Fecha de edición: 2010

NIPO: 820-10-189-0

ISBN: 978-84-369-4896-7

Dep. Legal: M-49.532-2010

Imprime: Omagraf S.L.

LA LECTURA

EN PISA 2009

Marcos y pruebas de la evaluación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto de Evaluación

Madrid 2010

PRESENTACIÓN.....	9
1. RESUMEN.....	11
2. MARCO DE LA LECTURA.....	27
3. MARCO DEL CUESTIONARIO.....	111
ANEXOS.....	145
A1. Ejemplos de ejercicios de la lectura en soporte impreso.....	145
A2. Ejemplos de ejercicios de la lectura en soporte electrónico.....	215
B. Cuestionarios de contexto.....	233

PRESENTACIÓN

El Instituto de Evaluación, del Ministerio de Educación, lleva trabajando en estudios de evaluación comparada durante casi dos décadas, en colaboración con distintas instituciones internacionales. PISA (Programme for International Student Assessment) es uno de los estudios más relevantes de este tipo. Representa el compromiso de los países de la OCDE para medir los resultados de los sistemas educativos partiendo del rendimiento de los alumnos en tres competencias básicas: lectura, matemáticas y ciencias. Este estudio es la consecuencia de la labor conjunta de los países participantes, que consiguen la colaboración de sus mejores expertos en las distintas áreas de conocimiento dentro de la evaluación comparada, tanto en contenido sustantivo como en métodos psicométricos y estadísticos. Así los países se aseguran de la validez y fiabilidad de los instrumentos de la prueba a nivel internacional, teniendo en cuenta los diversos contextos culturales y curriculares en donde aquéllos se aplican.

En 2009, PISA vuelve a enfocarse en la comprensión lectora, como ya había hecho en su primera edición de 2000. El Marco de la evaluación se ha actualizado e incluye también la lectura digital. Al mismo tiempo, esta nueva publicación del Instituto de Evaluación recoge la versión más reciente de los cuestionarios de contexto y el marco teórico en que se inscriben.

Distintos investigadores e instituciones han participado en este libro. Los principales han sido: Raymond Adams y Juliette Mendelovits, de ACER (Australian Council for Educational Research); Henk Moelands, de CITO (Central Institute for Test Development); Irwin Kirsch, de ETS (Educational Testing Service); Jaap Scheerens, de la Universidad de Twente; Henry Levin, de Teachers College, Columbia University; Andreas Schleicher, del Secretariado de la OCDE.

Otra novedad de esta última edición de PISA ha sido la participación activa de España y el resto de los países GIP (Grupo Iberoamericano de PISA) en la elaboración de unidades de lectura, de las que se muestran algunos ejemplos en el libro. En esta actividad han trabajado María Jesús Pérez Zorrilla y Lis Cercadillo, del Instituto de Evaluación. Es necesario agradecer el apoyo del resto del personal del Instituto, entre ellos, de Alba Reboredo y Paloma González-Chasco, que ha sido decisivo para la finalización de esta versión en español del Marco de PISA 2009.

Enrique Roca

Director del Instituto de Evaluación
Ministerio de Educación
España



1

RESUMEN

En respuesta a la necesidad de datos comparables entre países sobre el rendimiento de los alumnos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) puso en marcha, en 1997, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA en sus siglas en inglés). PISA representa el compromiso de los gobiernos de supervisar los resultados de los sistemas educativos mediante la medición del rendimiento de los alumnos de forma regular y dentro de un marco común acordado internacionalmente. Su objetivo es proporcionar una nueva base para el diálogo político y la colaboración a la hora de definir y llevar a la práctica los objetivos educativos de forma innovadora, que refleje las valoraciones de las destrezas que son relevantes para la vida adulta.

RESUMEN

Padres, alumnos, profesores, gobiernos y el público en general –todas las partes interesadas– tienen que saber hasta qué punto los sistemas educativos preparan a los alumnos para las situaciones de la vida real. Muchos países supervisan el aprendizaje de los estudiantes para evaluar este aspecto. Las evaluaciones internacionales comparadas pueden ampliar y enriquecer el panorama nacional, al ofrecer un contexto más amplio en el que interpretar el rendimiento del país. Muestran lo que es posible en educación, tanto desde el punto de vista de la calidad de los resultados educativos, como de la equidad en la distribución de las oportunidades de aprendizaje. Permiten respaldar el establecimiento de objetivos para la política educativa, fijando metas que pueden medirse y que otros países han alcanzado, lo que facilita la construcción de caminos para la reforma. También pueden ayudar a los países a trabajar sobre sus puntos fuertes y débiles, y a supervisar su evolución.

En respuesta a la necesidad de datos comparables entre países sobre el rendimiento de los alumnos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) puso en marcha, en 1997, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA en sus siglas en inglés). PISA representa el compromiso de los gobiernos de supervisar los resultados de los sistemas educativos mediante la medición del rendimiento de los alumnos de forma regular y dentro de un marco común acordado internacionalmente. Su objetivo es proporcionar una nueva base para el diálogo político y la colaboración a la hora de definir y llevar a la práctica los objetivos educativos de forma innovadora, que refleje las valoraciones de las destrezas que son relevantes para la vida adulta.

PISA representa un esfuerzo de colaboración emprendido por quienes participan en dicho estudio– los países miembros de la OCDE, así como más de 30 economías asociadas –para medir hasta qué punto los alumnos de 15 años están preparados para enfrentarse a los desafíos que puede depararles su vida futura. La elección de dicha edad obedece a que es a los 15 años cuando los alumnos se aproximan al final de la enseñanza obligatoria en casi todos los países de la OCDE. PISA, dirigida conjuntamente por los gobiernos participantes, aúna los intereses de política educativa de los países con la experiencia científica a escala nacional e internacional. PISA ha estado midiendo los conocimientos, destrezas y actitudes de los jóvenes de 15 años durante los últimos diez años, lo que le permite, por tanto, comprender mejor cómo evolucionan los países a lo largo del tiempo.

El estudio PISA aborda ampliamente la medición de los conocimientos, destrezas y actitudes que reflejan los actuales cambios en los currículos, y que trasciende del ámbito escolar para centrarse en la aplicación de los conocimientos a las tareas y desafíos de la vida diaria. Se basa en un modelo dinámico de aprendizaje permanente, donde las nuevas destrezas y conocimientos necesarios para adaptarse con éxito a un mundo cambiante se adquieren de forma continuada a lo largo de la vida. PISA se centra en aquello que los alumnos de 15 años necesitarán en el futuro y pretende evaluar lo que saben hacer con lo que han aprendido, reflejando su capacidad para seguir aprendiendo durante su vida, aplicando lo que han aprendido en la escuela en entornos fuera de ella, valorando sus elecciones y tomando decisiones. La evaluación tiene en cuenta, pero no se limita, al denominador común de los currículos nacionales. Así, a la vez que evalúa los conocimientos de los alumnos, PISA también

analiza su capacidad para reflejar y aplicar su conocimiento y experiencia a problemas de la vida real. Por ejemplo, para comprender y valorar las recomendaciones científicas sobre la seguridad de los alimentos, un adulto no sólo necesitará conocer algunos datos básicos sobre la composición de los nutrientes, sino que también deberá ser capaz de aplicar dicha información. El término “competencia” se utiliza para condensar esta concepción más amplia de conocimiento y destrezas, y la evaluación PISA tiene como objetivo determinar hasta qué punto los estudiantes de 15 años pueden activar distintos procesos cognitivos que les permitan utilizar hasta ese punto, de forma eficaz, los conocimientos y destrezas lectoras, matemáticas y científicas que han adquirido a lo largo de su escolaridad y a través de experiencias de aprendizaje similares.

PISA se ha diseñado para recopilar información a través de evaluaciones trienales y presentar datos sobre los conocimientos y destrezas *lectoras, matemáticas y científicas* de alumnos, centros docentes y países. Combina la evaluación de las ciencias, las matemáticas y la lectura con información sobre el ámbito familiar de los alumnos, su modo de enfocar el aprendizaje, sus entornos de aprendizaje y su familiaridad con los ordenadores. Los resultados de los alumnos están, por consiguiente, asociados a estos factores de base. Por tanto, PISA proporciona datos reveladores sobre los factores que influyen en el desarrollo de las capacidades y actitudes, tanto en el entorno familiar como escolar, y analiza el modo en que dichos factores interactúan y cuáles son las implicaciones para la elaboración de las políticas educativas.

PISA utiliza: 1) mecanismos muy rigurosos de control de calidad de la traducción, el muestreo y la aplicación de la prueba; 2) medidas para conseguir una amplitud cultural y lingüística en los materiales de evaluación, en especial, a través de la implicación de los países en los procesos de elaboración y revisión de los ejercicios; y 3) la aplicación de las técnicas y métodos más avanzadas en el tratamiento de datos. Mediante la combinación de estas medidas se obtienen instrumentos de gran calidad y unos resultados con un alto grado de validez y fiabilidad, que permiten comprender mejor los sistemas educativos y los conocimientos, destrezas y actitudes de los alumnos.

Esta publicación presenta la teoría que subyace a la evaluación PISA 2009 e incluye la reelaboración y ampliación del marco de la *competencia lectora*, que incorpora un aspecto innovador relativo a la capacidad para leer y comprender textos electrónicos, reflejando así la importancia de la información y las tecnologías informáticas en las sociedades modernas. Se definen los conocimientos que los alumnos deben adquirir, así como los procesos que han de llevarse a cabo y los contextos en los que esos conocimientos y destrezas se aplican. Asimismo, se ilustra el área de conocimiento de la lectura y sus aspectos mediante ejemplos de pruebas reales. Finalmente, se presenta la teoría que subyace a los cuestionarios de contexto. Todo ello se emplea para recopilar la información que alumnos, centros y padres ofrecen sobre el entorno familiar de los primeros, sus actitudes, historial educativo y entorno de aprendizaje escolar.

Cuadro A ■ ¿Qué es PISA?

Aspectos básicos

- Una evaluación internacional estandarizada desarrollada de forma conjunta por los países participantes y aplicada a jóvenes de 15 años integrados en el sistema educativo.
- Un estudio llevado a cabo en 43 países y economías en la primera edición (32 en 2000 y 11 en 2002), 41 en la segunda (2003), 57 en la tercera (2006) y 67 en la cuarta (2009).
- Por regla general, el número de alumnos que participa en la prueba oscila entre 4 500 y 10 000 en cada país/economía.

Contenido

- PISA 2009 abarca las áreas de *lectura*, *matemáticas* y *ciencias*, atendiendo no sólo a si los alumnos pueden reproducir conocimientos de una determinada materia, sino también a si son capaces de hacer una extrapolación de lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas.
- Se presta especial atención al dominio de procesos, a la comprensión de conceptos y a la capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones dentro de cada área.

Métodos

- La duración total de la evaluación es de dos horas para cada alumno y se utilizan pruebas de lápiz y papel. En varios países y economías se destinan otros 40 minutos para la evaluación de la lectura y comprensión de textos electrónicos.
- La prueba combina preguntas de elección múltiple con otras en las que los alumnos tienen que elaborar sus propias respuestas. Las preguntas se organizan en grupos en torno a un texto que describe una situación de la vida real.
- En total, las preguntas de la prueba cubren aproximadamente 390 minutos, pero cada alumno sólo tiene que responder a una determinada combinación de las mismas.
- Los alumnos responden a un cuestionario de contexto, de 30 minutos de duración, en el que facilitan información sobre sí mismos y su entorno familiar. Los directores de los centros docentes reciben un cuestionario de 20 minutos sobre sus centros. En algunos países y economías se aplican cuestionarios breves de carácter opcional a: 1) los padres para que faciliten información adicional sobre el compromiso con la lectura que existía y existe en los hogares de los alumnos; y 2) los alumnos para que proporcionen información sobre su acceso a los ordenadores y el uso que hacen de ellos, así como sobre su historial académico y sus aspiraciones.

Ciclo de evaluación

- La evaluación tiene lugar cada tres años, según un plan estratégico que se extiende hasta 2015.
- Cada uno de estos ciclos analiza en profundidad un área principal, a la que se destinan dos tercios del tiempo de la prueba; las otras áreas proporcionan un perfil resumido de las destrezas. Las principales áreas de conocimiento han sido la *lectura* en 2000, las *matemáticas* en 2003 y las *ciencias* en 2006. En 2009, la competencia lectora vuelve a ser el área principal.

Resultados

- Un perfil básico de los conocimientos y destrezas de los jóvenes de 15 años.
- Indicadores contextuales que relacionan los resultados con las características de los alumnos y de los centros. Indicadores de tendencias que muestran la evolución de los resultados a lo largo del tiempo.
- Una valiosa fuente de conocimientos que nutra el análisis y la investigación para el desarrollo de políticas educativas.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE PISA 2009

PISA 2009 es la cuarta edición de una estrategia de recogida de datos definida en 1997 por los países participantes. Las publicaciones: *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos –Un nuevo marco para la evaluación* (OCDE, 1999); *Marcos teóricos de PISA 2003 – Conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas* (OCDE, 2003); y *PISA 2006: Marco de la evaluación –Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura* (OCDE, 2006) presentaron el marco conceptual que sirvió de base a las tres primeras ediciones de PISA. Los resultados de esas ediciones se publicaron en *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000* (OCDE, 2001); *Informe PISA 2003; Aprender para el mundo de mañana* (OCDE, 2004); y *PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana* (OCDE, 2007). Todas estas publicaciones están disponibles en el sitio web de PISA: www.pisa.oecd.org. Los resultados permiten a los responsables políticos comparar el rendimiento de sus sistemas educativos con los de otros países. Al igual que las evaluaciones anteriores, la de 2009 cubre lectura, matemáticas y ciencias, centrándose principalmente en la *competencia lectora*. Asimismo, los alumnos responden a un cuestionario de contexto y las autoridades del centro proporcionan información adicional. En 14 países y economías también se solicita información a los padres de los alumnos. En la evaluación PISA 2009 participan 67 países y economías, incluidos los 30 países miembros de la OCDE. En su conjunto, representan casi el 90% de la economía mundial.

Dado que PISA tiene como objetivo evaluar el rendimiento acumulado de los sistemas educativos a una edad en la que la escolarización obligatoria sea prácticamente universal, las pruebas se centran en los jóvenes de 15 años matriculados en enseñanzas académicas y profesionales. Por término medio, entre 4.500 y 10.000 alumnos de al menos 150 centros toman parte en las pruebas, lo que proporciona una buena base muestral a partir de la cual se desglosan los resultados en función de una serie de características de los alumnos.

El principal objetivo de la evaluación PISA es determinar en qué medida los jóvenes han adquirido una amplia gama de conocimientos y destrezas lectoras, matemáticas y científicas que necesitarán en la vida adulta. La evaluación de las competencias transversales continúa siendo un elemento esencial de PISA 2009. Las principales razones que explican la adopción de un enfoque de esta amplitud son las siguientes:

- Si bien la adquisición de conocimientos específicos es importante en el aprendizaje escolar, la aplicación de los mismos a la vida adulta depende, fundamentalmente, de la adquisición de unos conceptos y destrezas de carácter más amplio. En lectura, la capacidad para elaborar interpretaciones del material escrito y reflexionar sobre el contenido y las características de los textos son destrezas fundamentales. En matemáticas, a la hora de aplicar las destrezas matemáticas a la vida diaria, la capacidad de razonar cuantitativamente y representar relaciones o dependencias es más importante que la capacidad de responder a las preguntas típicas de los libros de texto. En ciencias, para reflexionar sobre las cuestiones que son objeto de debate en la comunidad adulta, los conocimientos específicos, como los nombres de las plantas y de los animales, tienen menos valor que la comprensión de temas más amplios, como el consumo de energía, la biodiversidad y la salud del ser humano.

- En un contexto internacional, centrarse en los contenidos de los currículos limitaría la atención a los elementos curriculares comunes a todos o a casi todos los países. Esto obligaría a muchos compromisos y daría como resultado una evaluación demasiado restringida que no sería de utilidad para los gobiernos que desean conocer los puntos fuertes y las innovaciones de los sistemas educativos de otros países.
- Es esencial que los alumnos desarrollen determinadas destrezas generales de carácter amplio, entre las que se incluyen la comunicación, adaptabilidad, flexibilidad, capacidad para solucionar problemas y utilización de las tecnologías de la información. Estas destrezas se desarrollan a lo largo del currículo y deben evaluarse con un enfoque transversal amplio.

PISA no es únicamente una evaluación internacional de las destrezas de los alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, sino un programa permanente que, a largo plazo, conducirá al desarrollo de un corpus de información que servirá para controlar la evolución de los conocimientos y destrezas de los alumnos de distintos países, así como de los diferentes subgrupos poblacionales de cada país. En cada edición, se evalúa un área de conocimiento de forma más detallada, abarcando casi las dos terceras partes del tiempo total de la prueba. Cada nueve años, la estrategia de recogida de datos ofrece un análisis exhaustivo del rendimiento en cada área y, cada tres años, un análisis de tendencias. En el año 2000, la principal área fue la *lectura*, en 2003 las *matemáticas* y en 2006 las *ciencias*. En 2009, vuelve a ser la *competencia lectora*, que se fundamenta en un marco de lectura renovado que incorpora la lectura de textos electrónicos y elabora los constructos de *compromiso con la lectura* y *metacognición* (véase el *Capítulo 2*).

Al igual que en las anteriores ediciones, el tiempo total destinado a cada alumno para la realización de las pruebas PISA 2009 es de dos horas, aunque la información se obtiene de una serie de preguntas cuya duración aproximada es de 390 minutos. Para cada país, el conjunto completo de preguntas está agrupado en 13 cuadernillos. Cada cuadernillo lo contesta un número suficiente de alumnos que permita obtener una estimación adecuada de los niveles de rendimiento alcanzados en todas las preguntas por los estudiantes de cada país y de los subgrupos relevantes dentro de un mismo país (como por ejemplo, chicas y chicos, y alumnos de distintos entornos sociales y económicos). Los alumnos también dedican 30 minutos a responder a un cuestionario de contexto. Además de esta evaluación principal, algunos países y economías incluyen en la evaluación una prueba por ordenador sobre lectura y comprensión de textos electrónicos.

La evaluación PISA proporciona tres tipos principales de resultados:

- *Indicadores básicos*, que ofrecen un perfil base de los conocimientos y destrezas de los alumnos.
- *Indicadores contextuales*, que muestran la relación existente entre dichas destrezas e importantes variables demográficas, sociales, económicas y educativas.
- *Indicadores de tendencias*, que se derivan del carácter continuo de la recogida de datos y muestran los cambios en los niveles y en la distribución de los resultados, y en las relaciones entre las variables y los resultados del entorno de los alumnos y de los centros.

Si bien los indicadores constituyen un medio adecuado para llamar la atención sobre temas relevantes, no dan respuesta a los interrogantes de carácter político. Por eso, PISA ha

desarrollado igualmente un plan de análisis orientado a las políticas que va más allá de la mera presentación de los indicadores.

QUÉ HACE QUE PISA SEA ÚNICO

PISA se centra en la capacidad de los jóvenes para utilizar sus conocimientos y destrezas cuando se enfrentan a los desafíos de la vida real. Esta orientación refleja un cambio en los fines y objetivos de los propios currículos, que cada vez se ocupan más de aquello que los alumnos pueden hacer con lo que aprenden en la escuela y no sólo de si han llegado a dominar un determinado contenido curricular.

Los rasgos esenciales que impulsan el desarrollo de PISA son:

- Orientación de la política, que relaciona los datos sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos con los datos sobre las características de los estudiantes y sobre los factores clave que conforman su aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela, con el fin de llamar la atención sobre las diferencias existentes en los patrones de rendimiento y de identificar las características de los centros docentes y de los sistemas educativos con un alto nivel de rendimiento.
- Concepto de “competencia” innovador, relacionado con la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas consideradas clave y analizar, razonar y comunicarse de manera eficaz al plantear, resolver e interpretar problemas en distintas situaciones.
- Relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida, que hace que PISA no se limite a evaluar las competencias curriculares y transversales del currículo, sino que también solicite a los alumnos información sobre su propia motivación para aprender, la opinión que tienen de sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.
- Regularidad, que permite a los países supervisar su progreso en relación con el cumplimiento de los principales objetivos educativos.
- Amplitud de la cobertura geográfica y carácter cooperativo, que en PISA 2009 engloba a los 30 países miembros de la OCDE y a más de 30 países y economías asociadas.

Estudios recientes, en los que se lleva a cabo un seguimiento de los jóvenes en los años posteriores a su participación en la evaluación PISA, confirman la importancia de los conocimientos y destrezas que PISA mide. Estudios realizados en Australia, Canadá y Dinamarca ponen de manifiesto la fuerte relación existente entre el rendimiento en lectura en la evaluación PISA 2000, a la edad de 15 años, y la posibilidad de que un alumno finalice la educación secundaria y esté cursando estudios postsecundarios a los 19 años de edad. Por ejemplo, los estudiantes canadienses que habían alcanzado el nivel 5 en competencia lectora a la edad de 15 años, tenían una probabilidad 16 veces mayor de estar matriculados en estudios postsecundarios a la edad de 19 años que aquellos que no habían alcanzado el nivel 1 en competencia lectora.

PISA es el programa internacional más amplio y riguroso que existe para evaluar el rendimiento de los alumnos y recoger datos sobre aquellos factores relacionados con ellos, sus familias y centros educativos, que pueden contribuir a explicar las diferencias de rendimiento

existentes. Las decisiones sobre el alcance y la naturaleza de las evaluaciones, así como de la información contextual a recopilar las toman destacados expertos de los países participantes, siendo los gobiernos quienes de forma conjunta las orientan basándose en intereses políticos comunes. Se destinan esfuerzos y recursos considerables para lograr evitar en lo posible el sesgo cultural en los materiales de evaluación. Se aplican rigurosos mecanismos de control de calidad a la traducción, el muestreo y la recogida de datos. Como consecuencia, los resultados de PISA poseen un alto grado de validez y fiabilidad y pueden contribuir de forma significativa a comprender mejor los resultados de la educación en los países económicamente más desarrollados del mundo, así como en un número creciente de países que se encuentran en las primeras etapas de su desarrollo económico.

En todo el mundo, los responsables de formular las políticas educativas emplean los resultados de PISA para: determinar los conocimientos y destrezas de los alumnos de su propio país en comparación con los del resto de países participantes; establecer puntos de referencia para la mejora educativa, por ejemplo, desde el punto de vista de las puntuaciones medias alcanzadas por otros países o su capacidad para proporcionar altos niveles de equidad en materia de resultados y oportunidades educativas; y comprender los puntos fuertes y débiles de sus sistemas educativos. La importancia concedida a PISA se demuestra claramente en los numerosos informes publicados en los países participantes, en las múltiples alusiones a los resultados de PISA en los debates públicos y en la enorme atención que prestan los medios de comunicación a PISA en todo el mundo.

PERSPECTIVA GENERAL DE LO QUE SE EVALÚA EN CADA ÁREA DE CONOCIMIENTO

El *Cuadro B* presenta una definición de las tres áreas de conocimiento evaluadas en PISA 2009. Todas las definiciones hacen hincapié en los conocimientos y destrezas funcionales que permiten a una persona participar de forma activa en la sociedad. Dicha participación requiere algo más que el simple hecho de ser capaz de llevar a cabo tareas impuestas por terceros, por ejemplo, un empleador. También implica tener la preparación necesaria para la toma de decisiones. En los ejercicios más complejos de PISA no sólo se pide a los alumnos que respondan a preguntas con una única respuesta correcta, sino que reflexionen y valoren el material presentado. Las definiciones abordan la capacidad de los alumnos para hacer una extrapolación de lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas. Las definiciones también se centran en la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse de manera eficaz al plantear, resolver e interpretar problemas en distintas situaciones.

Cuadro B ■ Definiciones de las áreas de conocimiento

Competencia lectora: capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad.

Competencia matemática: capacidad de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, realizar razonamientos bien fundados y utilizar y comprometerse con las matemáticas de modo que satisfaga sus necesidades vitales como un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

Competencia científica: conocimientos científicos de un individuo y utilización de los mismos para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la ciencia. Asimismo, comporta la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como un método del conocimiento y la investigación humana, la percepción del modo en que la ciencia y la tecnología conforman nuestro entorno material, intelectual y cultural, y la disposición a comprometerse con asuntos relacionados con la ciencia y con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo.

La competencia lectora (que es la recogida en la presente publicación, en el *Capítulo 2*) se define en función de la capacidad de los alumnos para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el fin de alcanzar sus objetivos. Este aspecto de la competencia lectora ha quedado firmemente establecido en estudios anteriores como el Estudio Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS en sus siglas en inglés), pero PISA lo ha llevado aún más lejos al incluir un elemento activo: la capacidad, no ya de comprender un texto, sino de reflexionar sobre él a partir de las propias ideas y experiencias. En PISA, la competencia lectora se evalúa en relación con:

- **El formato del texto:** a menudo, las evaluaciones sobre lectura realizadas a los alumnos se han centrado en *textos continuos*, es decir, prosa organizada en oraciones y párrafos. Desde sus inicios, PISA ha utilizado también *textos discontinuos*, que presentan la información de otros modos como, por ejemplo, las listas, los formularios, los gráficos o los diagramas. Asimismo, ha distinguido entre formas de prosa, como la narración, la exposición y la argumentación. En PISA 2009, el marco engloba los textos en formato impreso y electrónico, y las distinciones resumidas anteriormente se aplican en ambos casos. Estas distinciones se basan en el principio de que los individuos, en su vida adulta como ciudadanos y trabajadores, se van a encontrar con una gran variedad de textos escritos (p. ej., solicitudes, formularios, anuncios) y no será suficiente con saber leer el limitado número de tipos de texto que suelen abordarse en los centros educativos.
- **Los procesos de lectura (aspectos):** no se evalúan las destrezas de lectura más básicas de los alumnos, pues se presupone que la mayoría de los estudiantes de 15 años ya las han adquirido. En su lugar, se espera que demuestren su capacidad para acceder y obtener información, desarrollar una comprensión global del texto, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido, forma y características.
- **Las situaciones:** se definen a través del uso para el cual se ha elaborado el texto. Por ejemplo, una novela, una carta personal o una biografía están escritas para un uso privado; los documentos o comunicados oficiales para un uso público; un manual o un informe para un uso profesional y un libro de texto o una hoja de ejercicios para un uso educativo. Puesto que el rendimiento de algunos grupos puede ser mejor en una

situación de lectura que en otra, es conveniente incluir una amplia variedad de tipos de lectura en las preguntas de la evaluación.

La competencia matemática hace referencia a la capacidad de los alumnos para analizar, razonar y comunicar ideas de manera eficaz al plantear, formular, resolver e interpretar las soluciones a problemas matemáticos en distintas situaciones. Hasta ahora, en PISA, la evaluación de las matemáticas se ha diseñado teniendo en cuenta:

- *El contenido matemático*: definido, principalmente, en función de cuatro ideas universales (cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones, e incertidumbre) y sólo de forma secundaria con relación a los componentes del currículo (como los números, el álgebra y la geometría).
- *Los procesos matemáticos*: definidos a través de las competencias matemáticas individuales, entre las que se incluye el empleo del lenguaje matemático, la construcción de modelos y las destrezas relacionadas con la solución de problemas. No obstante, dichas destrezas no se evalúan mediante preguntas distintas, pues se asume que la realización de cualquier ejercicio matemático propuesto requerirá la aplicación de varias de ellas. En cambio, las preguntas se organizan en función de grupos de competencias que definen el tipo de razonamiento requerido.
- *Las situaciones*: definidas en función de aquellos ámbitos en los que se utilizan las matemáticas, determinados según su grado de proximidad con respecto al alumno. El marco identifica cinco situaciones: personal, educativa, profesional, pública y científica.

En la actualidad, se está llevando a cabo una profunda revisión del marco de las matemáticas de PISA con vistas a la evaluación de 2012.

La competencia científica se define como la capacidad de utilizar el conocimiento y los procesos científicos no sólo para comprender el mundo natural, sino para tomar parte en las decisiones que repercuten en él. La evaluación de las ciencias en PISA se ha diseñado teniendo en cuenta:

- *Los conocimientos y los conceptos científicos*: constituyen los vínculos que facilitan la comprensión de fenómenos relacionados. Aunque en PISA los conceptos utilizados son los habituales de la física, la química, la biología y las ciencias de la Tierra y el espacio, no basta con reproducirlos de memoria, sino que deben aplicarse al contenido de las preguntas.
- *Los procesos científicos*: se centran en la capacidad de adquirir, interpretar y actuar sobre hechos. Tres de estos procesos están presentes en PISA y se relacionan con: 1) la descripción, explicación y predicción de fenómenos científicos; 2) la comprensión de la investigación científica; y 3) la interpretación de pruebas y conclusiones científicas.
- *Las situaciones o contextos*: representan los ámbitos a los que se aplican los conocimientos y procesos científicos. El marco identifica tres áreas principales: la ciencia en la vida y la salud, la ciencia en la Tierra y el medio ambiente, y la ciencia en la tecnología.

EVALUACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE PISA 2009

Al igual que ocurriera en anteriores evaluaciones de PISA, la de 2009 consta, principalmente, de instrumentos de papel y lápiz. Además, varios países y economías llevan a cabo una evaluación por ordenador de la lectura de textos electrónicos. Tanto la evaluación realizada con papel y lápiz, como la evaluación por ordenador incluyen distintos tipos de preguntas. En algunas, los alumnos tienen que seleccionar o elaborar respuestas simples que pueden cotejarse directamente con una única respuesta correcta, como las preguntas de elección múltiple o de respuesta construida cerrada. Estas preguntas tienen una respuesta correcta o incorrecta y suelen evaluar destrezas básicas. Otras son más constructivas y obligan a los alumnos a elaborar sus propias respuestas. Estas preguntas se han diseñado para medir constructos más amplios que los que suelen recoger los estudios más tradicionales, permiten una mayor gama de respuestas aceptables y requieren un sistema de puntuación más complejo que puede dar cabida a respuestas parcialmente correctas.

Los estudiantes no tienen que responder a todas las preguntas de la evaluación. Si la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias se realiza con papel y lápiz, las unidades de la prueba de PISA 2009 se organizan en 13 grupos, cada uno de los cuales ha sido diseñado para ocupar 30 minutos del tiempo de la prueba. Cada país cuenta con siete grupos de lectura, tres de matemáticas y tres de ciencias. Estos grupos se distribuyen en 13 cuadernillos, según un diseño rotatorio de la prueba. Cada cuadernillo contiene cuatro grupos y a cada alumno se le asigna uno de estos cuadernillos de dos horas de duración. Cada cuadernillo incluye, al menos, un grupo de lectura.

Para la evaluación de la lectura, PISA 2009 proporciona dos series distintas de cuadernillos, de las que cada país aplicará una. De estas dos series, una incluye preguntas que se distribuyen a lo largo de una escala de dificultad similar a la de ediciones anteriores. La segunda serie también contiene preguntas que cubren todos los niveles de dificultad, pero incluye más preguntas situadas en el extremo más fácil de la escala, con el fin de obtener una mejor información descriptiva sobre lo que saben, comprenden y pueden hacer como lectores los alumnos situados en la parte más baja del espectro de capacidad. Todos los países y economías participantes administran 11 grupos comunes: cinco grupos de preguntas de lectura, tres de preguntas de matemáticas y tres de preguntas de ciencias. Además, los países aplican uno de dos pares alternativos de grupos de lectura. El rendimiento de los alumnos de todos los países y economías participantes se presentará en una escala común de competencia lectora.

En varios países y economías, la lectura y comprensión de textos electrónicos se evalúa mediante una prueba de 40 minutos. Las unidades de esta prueba se organizan en seis grupos de 20 minutos de duración cada uno. Dos grupos se incluyen en un cuadernillo, según un diseño rotatorio, de modo que el material de la prueba lo forman seis cuadernillos de dos grupos cada uno. Todos los alumnos que toman parte en la evaluación por ordenador reciben uno de los seis cuadernillos para trabajar sobre él. Tanto en la evaluación que se realiza con papel y lápiz, como en la que se lleva a cabo por ordenador, los conocimientos y destrezas se evalúan a través de unidades que constan de un estímulo (p. ej., un texto, tabla, diagrama,

gráficos, etc.) seguido de una serie de ejercicios asociados a ese estímulo común. Ésta es una característica importante, pues permite realizar preguntas de mayor calado, lo que no ocurriría si cada pregunta tuviese que presentar un contexto totalmente nuevo. Concede al alumno tiempo para digerir el material, que puede utilizarse posteriormente para evaluar múltiples aspectos del rendimiento.

Los resultados de PISA se han presentado por medio de escalas con una puntuación media de 500 y una desviación típica de 100 para las tres áreas de conocimiento, lo que significa que dos terceras partes de los alumnos de los países de la OCDE obtuvieron entre 400 y 600 puntos. Estas puntuaciones representan distintos grados de competencia en una determinada área de conocimiento. En el año 2000, el área principal fue la *competencia lectora* y las escalas de lectura se dividieron en cinco niveles de conocimiento y destrezas. La principal ventaja de este enfoque es que describe lo que los alumnos pueden hacer asociando los ejercicios a distintos niveles de dificultad. Además, los resultados también se presentaron por medio de tres subescalas de lectura: obtención de información, interpretación de textos, y reflexión y valoración. Asimismo, estaba disponible una escala de competencias para las matemáticas y las ciencias, aunque sin niveles que reconociesen la limitación de los datos de las áreas secundarias. PISA 2003 se basó en este enfoque y especificó seis niveles de competencia para la escala de matemáticas, siguiendo un modelo similar al empleado para la lectura. Había cuatro subescalas para las *matemáticas: espacio y forma, cambio y relaciones, cantidad, e incertidumbre*. De forma análoga, la presentación de los resultados de ciencias en PISA 2006 especificó seis niveles de competencia para la escala de ciencias. Las tres subescalas de ciencias hacían referencia a *la identificación de cuestiones científicas, la explicación de fenómenos científicamente y la utilización de pruebas científicas*. Además, el rendimiento de los países se comparó tomando como base *el conocimiento sobre la ciencia y el conocimiento de la ciencia*. Las tres áreas principales del conocimiento de la ciencia eran *los sistemas físicos, los sistemas vivos y los sistemas de la Tierra y el espacio*. Por primera vez, en PISA 2009, la *competencia lectora* se evaluará de nuevo como área principal y proporcionará resultados de tendencias para las tres áreas de conocimiento: *lectura, matemáticas y ciencias*.

LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO Y SU UTILIZACIÓN

Con el fin de recabar información contextual, PISA pide a los alumnos y a los directores de los centros docentes que respondan a unos cuestionarios de contexto de unos 30 minutos de duración. Estos cuestionarios desempeñan un papel crucial, pues permiten analizar los resultados en función de las diversas características de los alumnos y de los centros escolares. El *Capítulo 3* presenta en detalle el marco del cuestionario. Los cuestionarios de todas las evaluaciones (PISA 2000, 2003, 2006 y 2009) están disponibles en el sitio web de PISA: www.pisa.oecd.org. A través de estos cuestionarios se pretende obtener información sobre:

- Los alumnos y su entorno familiar, incluido su nivel económico, social y cultural.
- Aspectos de la vida de los alumnos como, por ejemplo, sus actitudes hacia el aprendizaje, sus hábitos y su estilo de vida en el centro educativo y en el entorno familiar.
- Aspectos de los centros docentes como la calidad de sus recursos humanos y materiales, el carácter público o privado de su gestión y financiación, los procesos de

toma de decisiones, las políticas de dotación de personal, el énfasis puesto en el currículo y las actividades extracurriculares ofertadas.

- El contexto educativo, como las estructuras y los tipos de centros, el tamaño de las clases, el clima de aula y el clima escolar, y las actividades de lectura en el aula.
- Aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, incluido el interés, la motivación y el compromiso con la lectura por parte de los alumnos.

Como opciones internacionales se ofrecen tres cuestionarios adicionales:

- *Un cuestionario sobre el grado de familiaridad con los ordenadores*, que se centra en la disponibilidad y utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) e incluye el lugar donde éstas se usan con más frecuencia, la capacidad de los alumnos para la realización de tareas con el ordenador y su actitud hacia el uso de dicho instrumento. Como resultado del análisis de los datos recogidos a través de este cuestionario en 2003, la OCDE publicó un informe titulado *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* (OCDE, 2005). El Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI en sus siglas en inglés) de la OCDE publicará, dentro del proyecto *Los aprendices del nuevo milenio*, un informe similar con los datos de PISA 2006.
- *Un cuestionario sobre la trayectoria educativa*, que recoge información adicional sobre las interrupciones de la escolarización y los cambios de centro docente, los logros académicos previstos y las clases particulares o extraescolares.
- *Un cuestionario para los padres*, que se centra en una serie de aspectos, como el compromiso del alumno con la lectura en el pasado, el propio compromiso de los padres, los recursos de lectura y el apoyo que ésta recibe en el hogar, y las percepciones de los padres respecto al centro escolar de sus hijos y su participación en el mismo.

España ha participado en 2009, al igual que en 2006, en la opción sobre la familiaridad con las TIC. La información contextual recogida a través de los cuestionarios del alumno y del centro, y de los cuestionarios opcionales sobre el grado de familiaridad con los ordenadores, la trayectoria educativa y el dirigido a los padres, representa sólo una parte de la cantidad total de información de la que PISA dispone. La OCDE desarrolla y aplica regularmente indicadores que describen la estructura general de los sistemas educativos (sus contextos demográficos y económicos, como los costes, matriculaciones, características de los centros y de los profesores, y algunos procesos desarrollados en el aula) y su repercusión en el mercado laboral (p. ej., *Panorama de la educación*, que la OCDE publica anualmente).

LA ELABORACIÓN CONJUNTA DE PISA Y SU MARCO DE EVALUACIÓN

PISA supone un esfuerzo de colaboración entre los gobiernos miembros de la OCDE para ofrecer un nuevo modelo de evaluación del rendimiento de los alumnos de forma regular. Las evaluaciones se elaboran en un marco de cooperación acordado por los países participantes y son los organismos nacionales quienes se encargan de aplicarlas. La cooperación constructiva

de los alumnos, profesores y directores de los centros participantes ha sido fundamental para el éxito de PISA en todas las etapas de su desarrollo y aplicación.

El Consejo de Gobierno de PISA (PGB en sus siglas en inglés), en el que están representados todos países al más alto nivel ejecutivo, determina, dentro del marco de los objetivos de la OCDE, las prioridades en materia de política para PISA y supervisa el cumplimiento de las mismas durante la puesta en práctica del programa. Entre sus responsabilidades se incluye el establecimiento de las prioridades para el desarrollo de indicadores, para la preparación de los instrumentos de evaluación y para la presentación de los resultados. Los expertos de los países participantes también se integran en grupos de trabajo para unir los objetivos de carácter político de PISA con las mejores prácticas y conocimientos técnicos disponibles a escala internacional en las distintas áreas de evaluación. Mediante la participación en estos grupos de expertos, los países se aseguran de que los instrumentos sean válidos internacionalmente y tengan en cuenta los contextos culturales y educativos de los países miembros de la OCDE. Garantizan que los materiales de evaluación tengan unas sólidas propiedades de medición y que los instrumentos pongan énfasis en la autenticidad y en la validez educativa.

A escala nacional, los países participantes ponen en práctica el proyecto PISA a través de los coordinadores nacionales del proyecto (NPM en sus siglas en inglés), según los procedimientos de gestión acordados. El papel que desempeñan los coordinadores nacionales es fundamental para garantizar la máxima calidad en la aplicación del programa. Asimismo, se encargan de verificar y evaluar los resultados, análisis, informes y publicaciones del estudio.

El diseño de la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias, así como la aplicación del presente estudio, dentro del marco establecido por el PGB, es responsabilidad de un consorcio internacional dirigido por el *Australian Council for Educational Research* (ACER, Consejo Australiano de Investigación Educativa). Otros socios de este consorcio son *cApStAn Linguistic Quality Control* y el *Departamento de Pedagogía Experimental y Teórica* de la Universidad de Lieja (SPe) en Bélgica, el *Deutsches Institut für Pädagogische Forschung* (DIPF) en Alemania, el *Instituto Nacional de Investigación en Política Educativa* (NIER) en Japón y WESTAT en los Estados Unidos.

La elaboración de los cuestionarios del estudio la ha llevado a cabo un consorcio dirigido por CITO, el Instituto Nacional para Mediciones Educativas de los Países Bajos. Entre los socios que forman parte de este consorcio se encuentra el *Instituto de Investigación Educativa* de la Universidad de *Jyväskylä* en Finlandia, la *Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance* (DEPP) en Francia y la Universidad de *Twente* en los Países Bajos. El Secretariado de la OCDE es el responsable de la gestión global del programa, supervisa el día a día de su puesta en marcha, actúa como secretariado del PGB, acerca posturas entre los países y ejerce de interlocutor entre el PGB y el consorcio internacional encargado de su aplicación. El Secretariado de la OCDE se encarga también de la elaboración de los indicadores y del análisis y preparación de los informes y publicaciones internacionales en colaboración con el consorcio PISA y en estrecho contacto con los países miembros, tanto en lo referente a la política (PGB) como en lo relativo a la puesta en marcha del programa (coordinadores nacionales del proyecto).

Desde que se inició el programa en 1997, la elaboración de los marcos de PISA ha sido una tarea constante que puede describirse como una secuencia:

- Elaboración de una definición de trabajo para el área de evaluación y descripción de los supuestos que sirven de base a dicha definición.

- Valoración del modo de organizar los ejercicios elaborados para informar a los responsables políticos y a los investigadores sobre el rendimiento de los alumnos en dicha área, e identificación de las características clave que deben tenerse en cuenta al elaborar los ejercicios de evaluación para uso internacional.
- Establecimiento de la operatividad de las características básicas utilizadas en la elaboración de las pruebas, con definiciones basadas en la bibliografía existente y la experiencia en la realización de otras evaluaciones a gran escala.
- Validación de las variables y evaluación de la contribución de cada una de ellas a la comprensión de la dificultad del ejercicio en todos los países participantes.
- Preparación de un esquema de interpretación de los resultados.

Aunque la principal ventaja de elaborar y validar un marco para cada una de las áreas es la mejora de la medición, existen otras ventajas potenciales:

- Un marco proporciona un lenguaje común y un vehículo para debatir el propósito de la evaluación y lo que ésta pretende medir. Dicho debate fomenta el desarrollo de un consenso en torno al marco y a los objetivos de la medición.
- Un análisis de los tipos de conocimientos y destrezas asociadas a un rendimiento satisfactorio proporciona la base para el establecimiento de estándares o niveles de competencia. Conforme avanza la comprensión de lo que se está midiendo y la capacidad para interpretar las puntuaciones sobre una escala concreta, se puede desarrollar una base empírica para transmitir un corpus más rico de información a los distintos grupos a los que se dirige el estudio.
- La identificación y comprensión de las variables concretas que subyacen a un rendimiento satisfactorio fomentan la capacidad de evaluar lo que se está midiendo y de realizar cambios en la evaluación a lo largo del tiempo.
- La comprensión de lo que se está midiendo y su conexión con lo que se dice sobre los alumnos proporciona un importante vínculo entre las políticas públicas, la evaluación y la investigación, lo cual, a su vez, refuerza la utilidad de los datos recogidos.





PISA 2009

MARCO DE LA LECTURA

El presente capítulo analiza el marco conceptual que subyace a la evaluación de las competencias lectoras de los alumnos en PISA 2009. Ofrece la definición de PISA para la competencia lectora y presenta los elementos del estudio que se han mantenido constantes a lo largo de los ciclos anteriores, junto con un nuevo elemento: la lectura y comprensión de los textos electrónicos. Describe la manera en que PISA evalúa y analiza los ejercicios de lectura en soporte electrónico, así como el modo en que los alumnos navegan por los textos y responden al formato de los ejercicios. El capítulo incluye ejemplos de las preguntas de lectura en los dos formatos, impreso y electrónico, para ilustrar mejor cómo se mide la destreza de los alumnos. Por último, se incluye una discusión sobre el compromiso con la lectura y la metacognición que aborda los aspectos de motivación y comportamiento dentro de la competencia lectora.

INTRODUCCIÓN

Continuidad y cambio en el marco de la competencia lectora

La competencia lectora fue la principal área de conocimiento evaluada en el año 2000, durante el primer ciclo de PISA (PISA 2000). En el cuarto ciclo (PISA 2009) esta área se trata de nuevo como principal, lo que supone la revisión completa de su marco y la nueva elaboración de los instrumentos que la representan.

El marco original de la competencia lectora en PISA se elaboró para el ciclo PISA 2000 (de 1998 a 2001) de forma consensuada, mediante un proceso en el que tomaron parte expertos en lectura seleccionados por los países participantes y los grupos de asesoramiento de PISA 2000. La definición de competencia lectora se desarrolló, en parte, a partir del Estudio de Competencia Lectora de la IEA (1992) y el Estudio Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS en sus siglas en inglés, 1994, 1997 y 1998). En concreto, reflejaba el acento que ponía el IALS en la importancia de las destrezas lectoras para la participación activa en la sociedad. Asimismo, se vio influida por las teorías contemporáneas, y aún en vigor, sobre la lectura, que hacen hincapié en la naturaleza interactiva de la misma (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), los modelos sobre la comprensión del discurso (Graesser, Millis & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998) y las teorías sobre el rendimiento en la resolución de tareas de lectura (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990).

El marco de PISA 2009, mantiene gran parte de la esencia del marco de PISA 2000 en cuanto a uno de los objetivos fundamentales de PISA: la recogida y presentación de información sobre las tendencias del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. Sin embargo, los marcos de las áreas de conocimiento de PISA también pretenden ser documentos en evolución que se adaptarán a las novedades que surjan en la teoría y en la práctica a lo largo del tiempo y las integrarán. Por tanto, esta evolución reflejará tanto el aumento de nuestra comprensión de la naturaleza de la lectura como los cambios producidos en el mundo.

Esta nueva versión del marco de la lectura presenta dos grandes cambios: incorpora la lectura de textos electrónicos y elabora los constructos *compromiso con/interés por la lectura* y *metacognición*.

El marco de lectura de PISA 2000 mencionaba brevemente los textos electrónicos al señalar: «Se prevé la utilización de textos electrónicos en ciclos futuros del estudio, pero no se incluirán en éste por cuestiones de tiempo y acceso» (OCDE, 1999). El ciclo PISA 2009 ya está aquí y con él el reconocimiento del predominio, cada vez mayor, de los textos digitales en muchos aspectos de nuestras vidas: personales, sociales y económicos. Las nuevas demandas en materia de competencia lectora que ha generado el mundo digital han llevado a que se incluya en el marco la lectura en soporte electrónico, una inclusión que a su vez ha dado lugar a una redefinición de los textos y de los procesos mentales que los lectores utilizan para abordarlos. Así, esta edición del marco reconoce el hecho de que cualquier definición de lectura en el siglo XXI debe englobar tanto los textos impresos como los digitales.

PISA es el primer estudio internacional a gran escala que evalúa la lectura electrónica. Como tal, esta iniciativa, aunque tiene sus bases en las teorías actuales y en la mejores prácticas de todo el mundo, no deja de ser un primer paso. Esta realidad se refleja en el hecho de que no todos los países participantes han decidido tomar parte en la aplicación de la evaluación de la lectura electrónica en PISA 2009 que, por tanto, se ha aplicado como una opción internacional. La evaluación de la lectura digital se revisará y perfeccionará a lo largo de los ciclos sucesivos para avanzar al mismo ritmo que las tecnologías en fase de desarrollo, los instrumentos de evaluación y la comprensión conceptual del impacto del medio electrónico.

Los cambios producidos en el concepto de lectura desde el año 2000 ya han dado lugar a una definición ampliada de la competencia lectora. Dicha definición reconoce que las características de la lectura relacionadas con la motivación y la conducta coexisten con las cognitivas. Tanto el compromiso con la lectura como la metacognición –la conciencia y comprensión que un individuo tiene de su modo de pensar y de emplear las estrategias de razonamiento– se mencionaron brevemente al final del primer marco de lectura de PISA bajo el epígrafe «Otras cuestiones» (OCDE 1999). A la vista de las últimas investigaciones, el compromiso con la lectura y la metacognición ocupan un lugar más destacado en este marco de lectura de PISA 2009, donde aparecen como elementos que pueden contribuir de forma decisiva a que los responsables políticos comprendan los factores que pueden desarrollarse, configurarse y promoverse como componentes de la competencia lectora.

ESTRUCTURA DEL MARCO DE LA COMPETENCIA LECTORA

El presente capítulo aborda el significado de la expresión ‘competencia lectora’ en PISA y la forma de medirla en PISA 2009. En este apartado se señala su importancia en las sociedades actuales. En el segundo apartado se define la competencia lectora y explica más detalladamente las distintas expresiones utilizadas en el marco de lectura, junto con los principios que subyacen al empleo de las mismas. El tercer apartado se centra en la organización del área de conocimiento de la evaluación de la competencia lectora y analiza las características que están representadas en los ejercicios incluidos en la evaluación PISA 2009. El cuarto apartado contempla algunos de los aspectos operativos de la evaluación y el quinto describe la base teórica de los constructos compromiso y metacognición en el contexto de la lectura, y explica brevemente los métodos empleados para medirlos. Finalmente, el último apartado describe cómo se sintetizarán los datos sobre la competencia lectora y esboza los planes para la presentación de los resultados.

La competencia lectora como una destreza básica

Vivimos en un mundo que cambia rápidamente, donde tanto la cantidad como el tipo de materiales escritos van en aumento y donde se espera que más y más personas los utilicen de un modo nuevo y, en ocasiones, más complejo. Actualmente, todo el mundo reconoce que nuestra comprensión de la competencia lectora evoluciona paralelamente a los cambios sociales y culturales. Hace 20 años, las destrezas lectoras necesarias para el crecimiento individual, la participación económica y la ciudadanía eran distintas a las actuales y es probable que en 20 años cambien aún más.

En la actualidad, el objetivo de la educación no se centra exclusivamente en la recopilación y memorización de información, sino en la inclusión de un concepto más amplio del conocimiento: «Saber ya no significa ser capaz de recordar información, sino ser capaz de encontrarla y utilizarla» (Simon, 1996). La capacidad para acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que los individuos puedan participar plenamente en nuestra sociedad basada en el conocimiento. Por tanto, el marco de PISA para evaluar la competencia lectora de los alumnos hacia el final de la educación obligatoria debe centrarse en las destrezas lectoras que incluyen la localización, selección, interpretación y valoración de información a partir de una serie completa de textos asociados a situaciones que van más allá del aula.

Según Holloway (1999), las destrezas lectoras son fundamentales en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria y de los cursos previos a dicho nivel. Olson (1977a; 1977b) afirma que en la sociedad actual la competencia lectora introduce un sesgo, pues confiere ventajas a quienes adquieren las destrezas necesarias. Como moneda de uso en los centros educativos, dicha competencia da acceso a instituciones del conocimiento, repercute en la cognición y en los procesos de pensamiento (Olson, 1994), y conforma, asimismo, nuestro modo de pensar.

El rendimiento en lectura no es sólo la base del rendimiento en otras materias del sistema educativo, sino que también es un requisito esencial para participar con éxito en casi todas las áreas de la vida adulta (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby & Dreher, 2000).

En la actualidad, la necesidad de unos niveles educativos y de unas destrezas superiores es enorme y va en aumento. En las economías globales, donde la reestructuración del empleo favorece a quienes han adquirido un alto nivel educativo y una mayor cualificación, aquellos que poseen unas habilidades por debajo de la media encuentran cada vez más difícil obtener un sueldo superior al salario medio. Su esperanza de participar plenamente en sociedades cada vez más complejas es escasa, pues en ellas se exige a los individuos, como responsabilidad adicional, que asuman distintos aspectos de sus vidas: desde la planificación de sus carreras hasta el cuidado y la educación de sus hijos, el desplazamiento por los sistemas sanitarios y la asunción de más responsabilidades relacionadas con su futuro financiero. Los rendimientos no económicos derivados de la alfabetización, que adoptan la forma de un mayor bienestar personal y de una mayor cohesión social son, según algunos expertos (Friedman, 2005; OCDE, 2001), tan importantes como los rendimientos económicos y del mercado laboral. Elwert (2001) ha propuesto el concepto de 'alfabetización social' para referirse al modo en que la alfabetización es fundamental para comunicarse con las instituciones de una sociedad burocrática moderna. El derecho, el comercio y la ciencia emplean documentos y procedimientos escritos, como las leyes, los contratos y las publicaciones, que los individuos han de ser capaces de comprender para moverse en dichos campos. La Comisión Europea (2001) sintetizó el carácter básico de las destrezas lectoras, como aspecto que es «fundamental en todos los ámbitos de la educación e incluso los sobrepasa, pues facilita la participación en el contexto más amplio del aprendizaje permanente y contribuye a la integración social y al desarrollo personal de los individuos». Más recientemente, la Unión Europea refrendó esta declaración al reconocer que la comunicación en la lengua materna, que incluye la comprensión y expresión oral y la comprensión y expresión escrita, es la primera de ocho competencias clave «que todos los individuos necesitan para el desarrollo y la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Consejo de Educación, 2006).

Las destrezas lectoras no son sólo importantes para los individuos, sino para las economías en su conjunto. Los responsables políticos, entre otros, están llegando al reconocimiento de que, en las sociedades modernas, el *capital humano* – la suma de lo que los individuos de una economía saben y pueden hacer – puede ser la forma más valiosa de capital. Durante muchos años, los economistas han desarrollado modelos donde, por lo general, el nivel educativo de un país es un indicador que predice su potencial de crecimiento económico. Aunque la solidez de esta relación se ve limitada por el hecho de que una credencial educativa no tiene el mismo significado en un país que en otro, estudios internacionales como el Estudio Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS) o el próximo Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC en sus siglas en inglés) de la OCDE nos permiten medir las competencias lectoras de los adultos de forma directa y no sólo a través de sus títulos. Con estos estudios podemos realizar inferencias más verosímiles sobre la conexión existente entre el capital humano y el crecimiento económico nacional. En un estudio reciente, varios economistas canadienses analizaron las relaciones entre los niveles de alfabetización y el rendimiento económico a largo plazo, y descubrieron que el nivel de alfabetización medio de la población de un país predice mejor el crecimiento económico que el rendimiento educativo (Coulombe, Tremblay & Marchand, 2004).

La importancia de los textos electrónicos

La competencia lectora es la llave que abre no sólo el mundo de los textos impresos, sino también de los electrónicos, que se están convirtiendo en parte cada vez más importante de la lectura de jóvenes y adultos. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2009), desde 2007, casi 1,5 billones de personas –una quinta parte de la población mundial– realizaba lecturas *on line*. La tasa de crecimiento de este tipo de lectura ha sido asombrosa, especialmente en los últimos cinco años, aunque varía enormemente en función del lugar (Banco Mundial, 2007). Las diferencias no son sólo geográficas, sino también sociales y económicas. En todos los países, el uso de Internet está estrechamente ligado al estatus socio-económico y a la educación (Sweets & Meates, 2004). No obstante, la necesidad de utilizar ordenadores no se circunscribe a unos determinados niveles sociales y económicos. El Estudio de la Competencia y Destrezas para la Vida de la Población Adulta (OCDE y STATCAN, 2005) analizaba el uso de los ordenadores atendiendo al tipo de profesión en siete países o regiones. Mientras que los trabajadores con conocimientos «especializados», como los científicos y los profesionales informáticos los utilizan mucho más en el lugar de trabajo, los empleados de oficina y de servicios de atención al cliente también es probable que tengan que usarlos en su entorno laboral. Por tanto, a quienes trabajan en una gran variedad de profesiones se les pide cada vez más que utilicen el ordenador en su profesión.

Más allá del ámbito laboral, la tecnología informática está cobrando una importancia cada vez mayor para la vida personal, social y cívica. Para estar informado y participar, el acceso a la información a través de tecnologías de ordenadores conectados en red se está convirtiendo en la norma. A medida que los individuos van asumiendo más responsabilidades respecto a las decisiones relacionadas con la salud, la jubilación y los recursos financieros, estas tecnologías se convierten cada vez más en fuentes importantes de información. Es más probable que quienes tienen acceso a Internet y poseen las destrezas y conocimientos necesarios para utilizarla de forma eficaz se conviertan en pacientes responsables capaces de realizar elecciones fundamentadas en materia de asistencia sanitaria; en ciudadanos activos que emplean el correo electrónico para influir en las decisiones de carácter político adoptadas por el gobierno o movilizar a votantes de ideas afines; y en miembros de comunidades virtuales,

que a través de grupos de apoyo *on line*, utilizan la mensajería instantánea y los foros de discusión para interactuar con otras personas de cualquier clase social, grupo racial y generación (Pew Internet & American Life Project, 2005).

Aunque muchas de las destrezas necesarias para la lectura impresa y electrónica son similares, la segunda requiere que los lectores incorporen a su repertorio nuevas prioridades y estrategias. La obtención de información en Internet exige una lectura rápida de gran cantidad de material, que permita encontrar y extraer información específica, así como una valoración inmediata de su veracidad. El pensamiento crítico ha cobrado, por tanto, mayor importancia que nunca dentro de la competencia lectora (Halpern, 1989; Shetzer & Warschauer, 2000; Warschauer, 1999). Warschauer llega a la conclusión de que la reducción de la «brecha digital» no es sólo cuestión de lograr el acceso a Internet, sino también de ampliar las capacidades de las personas para integrar, evaluar y comunicar información.

Elementos de motivación y comportamiento en la competencia lectora

Una serie de estudios recientes han demostrado que las destrezas, actitudes, intereses, hábitos y conductas relacionadas con la lectura están fuertemente vinculadas a la competencia lectora. Por ejemplo, en PISA 2000, era mayor la correlación entre la competencia lectora y el compromiso con la lectura (que engloba actitudes, intereses y prácticas) que entre la competencia lectora y el estatus socio-económico (OCDE 2002). Otros estudios han demostrado que el compromiso con la lectura explica más varianza en el rendimiento en lectura que cualquier otra variable, aparte del rendimiento previo (Guthrie & Wigfield, 2000).

Al igual que ocurre con el compromiso con la lectura, durante mucho tiempo se pensó que la metacognición guardaba relación con el rendimiento (Brown, Brown, *et al.* 1983; Flavell & Wellman, 1977; Schneider, 1989, 1999; Schneider & Pressley, 1997), pero muchos estudios relacionados con esta materia fueron en gran parte experimentales y se centraron en lectores jóvenes. El marco de lectura de PISA 2000 hizo alusión a las posibilidades de utilizar PISA para recopilar información en materia de metacognición que fuese relevante para los responsables políticos, pero resolvió que ante la ausencia de un instrumento adecuado para utilizar en un estudio a gran escala, la metacognición no podía formar parte del estudio sobre competencia lectora realizado en el año 2000 (OCDE, 1999). Desde entonces, se ha procedido a la elaboración de dichos instrumentos (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001; Schlagmüller & Schneider, 2006), haciendo posible la inclusión de un estudio sobre metacognición en lectura dentro de PISA 2009.

Existen pruebas de que las destrezas relacionadas con el compromiso y la metacognición se pueden enseñar. Por consiguiente, el interés mostrado en PISA 2009 por medir tanto la metacognición como el compromiso asume que los resultados pueden aportar información que será de gran importancia para los responsables políticos y también pueden influir en la práctica de la lectura y del aprendizaje y, por último, en los niveles de competencia lectora.

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA LECTORA

Las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje y, en concreto, el concepto de aprendizaje permanente han ampliado la percepción de la competencia lectora, que ha dejado de contemplarse como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de la escolarización. En cambio, está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general.

Las teorías cognitivas sobre la competencia lectora hacen hincapié en el carácter interactivo de la lectura y en el carácter constructivo de la comprensión en el medio impreso (Binkley & Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991) e incluso, en mayor grado, en el medio electrónico (Fastrez, 2001; Legros & Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994). El lector genera significado en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen un origen social y cultural. Durante la construcción del significado, el lector pone en marcha distintos procesos, destrezas y estrategias para promover, controlar y mantener la comprensión. Se prevé que estos procesos y estrategias varíen en función del contexto y de la finalidad a medida que los lectores interactúan con una serie de textos continuos y discontinuos en el medio impreso y (normalmente) con textos múltiples en el medio electrónico.

La definición de competencia lectora en PISA 2000 es la siguiente:

Competencia lectora es comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

La definición de lectura en PISA 2009 añade el compromiso con la lectura como parte esencial de la competencia lectora:

Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

Cada parte de la definición se analiza por separado a continuación, teniendo en cuenta la propuesta inicial y algunas novedades importantes en la definición del área de conocimiento que emplean datos de PISA y otros estudios empíricos, de avances teóricos y de la naturaleza cambiante del mundo.

Competencia lectora...

Se prefiere la expresión «competencia lectora» a «lectura» porque es posible transmitir a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio. «Lectura» suele entenderse como simple descodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir algo más amplio y profundo. La competencia

lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la descodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias y hasta el conocimiento del mundo. También incluye competencias metacognitivas: la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas a la hora de procesar textos. Las competencias metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, controlan y ajustan su actividad lectora para un determinado fin.

Históricamente, la capacidad de leer y escribir hacía referencia a una herramienta utilizada para adquirir y comunicar información escrita e impresa. Esta idea parece aproximarse a la noción que la expresión «competencia lectora» pretende reflejar en este estudio: la aplicación activa, intencional y funcional de la lectura en una serie de situaciones y con distintos fines. PISA evalúa a un gran número de alumnos. Algunos de ellos irán a la universidad, posiblemente para seguir una carrera académica, otros cursarán estudios que les preparen para incorporarse al mercado de trabajo y otros se integrarán directamente en él tras finalizar la educación escolar. Independientemente de sus aspiraciones académicas o laborales, la competencia lectora les será importante para participar de forma activa en su comunidad y para su vida económica y personal.

... es comprender, utilizar, reflexionar sobre...

El término comprender se relaciona inmediatamente con la comprensión lectora, un elemento totalmente aceptado de la lectura. El verbo «utilizar» hace referencia a los conceptos de aplicación y función –hacer algo con lo que leemos. «Reflexionar sobre» se añade a «comprender» y a «utilizar» para subrayar la idea de que la lectura es interactiva: los lectores recurren a sus propios pensamientos y experiencias cuando se implican en un texto. Por supuesto que todo acto de lectura requiere un cierto grado de reflexión, de recurrir a información externa al texto. Incluso en las etapas más tempranas los lectores hacen uso del conocimiento simbólico para descodificar un texto y requieren conocer el vocabulario para que tenga sentido. A medida que amplían los almacenes de información, experiencias y creencias, los lectores continuamente y, de forma inconsciente las más de las veces, contrastan lo que leen con el conocimiento externo, con lo que continuamente están analizando y revisando el sentido del texto. Al mismo tiempo, de forma gradual y tal vez imperceptible, las reflexiones de los lectores sobre los textos pueden alterar su percepción del mundo. Asimismo, la reflexión podría exigir a los lectores que analizaran el contenido del texto, aplicasen sus conocimientos o experiencias previas o meditasen sobre la estructura o la forma del texto.

Como no es posible incluir suficientes preguntas de la evaluación PISA para presentar cada uno de los cinco aspectos como una subescala independiente, en el caso de la competencia lectora estos cinco aspectos se clasifican en tres grandes categorías. En PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006 estos tres aspectos generales recibieron el nombre de «Obtención de información», «Interpretación de textos» y «Reflexión y valoración», respectivamente. Estos términos han sido modificados en PISA 2009 para la mejor adaptación de los aspectos a los textos electrónicos.

... y comprometerse con ...

Una persona competente en lectura no sólo posee las destrezas y conocimientos para leer bien, sino que también valora y utiliza la lectura para distintos fines. Por tanto, un objetivo de la educación es cultivar no sólo la competencia lectora, sino además el compromiso con la lectura. En este contexto, el compromiso implica la motivación para

leer y engloba un conjunto de características afectivas y conductuales en las que se incluye el interés por la lectura y el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, la implicación en la dimensión social de la lectura, y distintas y frecuentes prácticas de lectura.

... textos escritos ...

La expresión «textos escritos» pretende incluir todos aquellos textos coherentes en los que la lengua se utiliza en su forma gráfica: manuscrita, impresa y electrónica. Estos textos no incluyen dispositivos para la audición del lenguaje, como grabaciones de voz, ni tampoco imágenes de películas, televisión, animadas o dibujos sin palabras. Sí incluyen presentaciones visuales como diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas que incorporan cierta cantidad de lenguaje escrito (por ejemplo, leyendas). Estos textos visuales pueden existir de forma independiente o insertados en textos de mayor extensión. Los «textos manuscritos» también se incluyen: aunque forman parte claramente del universo de los textos escritos, no son muy distintos de los textos impresos desde el punto de vista de la estructura o de los procesos y estrategias de lectura que requieren. En cambio, los textos electrónicos se distinguen de los impresos en muchos aspectos, incluida la legibilidad física, la cantidad de texto visible para el lector de una vez, la forma en que las diferentes partes de un texto y textos distintos se conectan entre sí mediante enlaces de hipertexto y, como resultado de todas estas características, el modo en que los lectores suelen enfrentarse a los textos electrónicos. Los lectores tienen que construir sus propios caminos para llevar a cabo cualquier actividad de lectura asociada con un texto electrónico en mayor medida de lo que lo hacen con los textos impresos o manuscritos.

La elección del término «textos» en lugar del vocablo «información», utilizado en alguna otra definición de lectura, obedece a su asociación con la lengua escrita y a que connota con mayor facilidad una lectura literaria así como una lectura centrada en la información.

...para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

Esta frase pretende capturar todas aquellas situaciones en las que la competencia lectora juega un papel, desde lo privado a lo público, desde el contexto educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y la ciudadanía activa. «Para alcanzar los propios objetivos y desarrollar el conocimiento y el potencial personal» expresa claramente la idea de que la competencia lectora posibilita la realización de las aspiraciones individuales –tanto las que están establecidas, por ejemplo, la obtención de una titulación o de un empleo, como las que no lo están tanto y son menos inmediatas, pero que enriquecen y potencian la vida personal y la formación continua. Con la utilización del término «participar» se da a entender que la competencia lectora permite a los individuos implicarse en la sociedad y satisfacer sus propias necesidades: la «participación» incluye el compromiso social, cultural y político. Por ejemplo, a las personas dotadas de competencia lectora les resulta más fácil moverse por instituciones complejas, como los sistemas de salud, los organismos estatales y los servicios jurídicos; y pueden tener una participación más plena en una sociedad democrática, tomando decisiones bien fundadas a la hora de votar. Asimismo, la participación puede incluir una postura crítica, un paso hacia la liberación personal, la emancipación y el otorgamiento de poder (Linnakylä, 1992; Lundberg, 1991, 1997; MacCarthy & Raphael, 1989).

Hace cincuenta años, en su obra más influyente titulada *Maturity in Reading*, Gray escribió acerca de los intereses, actitudes y destrezas que permiten a jóvenes y adultos satisfacer eficazmente las exigencias lectoras de su vida cotidiana (Gray & Rogers, 1956). El concepto de competencia lectora de PISA coincide con la noción más amplia y compleja de madurez lectora de Gray e incorpora, al mismo tiempo, los nuevos retos de la lectura en el siglo XXI. Ésta se concibe como la base para una participación plena en la vida económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea.

ORGANIZACIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO

El apartado anterior definía el área de la competencia lectora y exponía las hipótesis formuladas para construir dicha definición. El presente apartado describe cómo se representa dicha área, cuestión de suma importancia, ya que su organización y representación determinan el diseño de la prueba y, en última instancia, los datos que pueden recogerse y presentarse sobre las competencias de los alumnos¹.

La lectura es un área multidimensional. Aunque muchos elementos forman parte del constructo, no todos se pueden tener en cuenta ni manejar en una evaluación como PISA. Para diseñar una evaluación es necesario seleccionar los aspectos más importantes que se manejan para su elaboración.

Para PISA, los dos factores principales son, en primer lugar, *garantizar una amplia cobertura* de lo que leen los alumnos y de la finalidad con la que lo hacen, tanto dentro como fuera del centro escolar; y, en segundo lugar, *organizar el área para representar una escala de dificultad*. La evaluación de la competencia lectora en PISA se asienta sobre tres características fundamentales de los ejercicios: la *situación* –la variedad de contextos o finalidad de la lectura; el *texto* –la diversidad del material que se lee; y el *aspecto* –el enfoque cognitivo que determina de qué modo los lectores se implican en un texto. Los tres contribuyen a garantizar una *amplia cobertura* del área de conocimiento. En PISA, las características del texto y las variables de aspecto (pero no las de situación) se manipulan también para influir en la *dificultad* de los ejercicios.

Estas tres características fundamentales de los ejercicios deben hacerse operativas para ser utilizadas en el diseño de la evaluación y, posteriormente, en la interpretación de los resultados. Es decir, deben especificarse los distintos valores que puede adoptar cada una de estas características. Esto permite a los diseñadores de las pruebas clasificar por categorías los materiales con los que están trabajando y los ejercicios que elaboran, de modo que puedan emplearse para organizar la presentación de los datos e interpretar los resultados.

La lectura es una actividad compleja y, por tanto, sus componentes no tienen una existencia independiente, en compartimentos estanco. La asignación de textos y ejercicios a las categorías del marco no significa que éstas estén estrictamente divididas o que los materiales se encuentren distribuidos en celdas sumamente pequeñas establecidas por una estructura teórica. El esquema del marco se facilita para garantizar la cobertura, orientar el desarrollo de la evaluación y determinar los parámetros para la presentación de los resultados basándose en lo que se consideran los rasgos marcados de cada ejercicio.

Situación

El Marco Común Europeo de Referencia (CEFR en sus siglas en inglés), elaborado por el Consejo de Europa (Consejo de Europa, 1996) determina, de forma práctica, la operatividad de las variables de situación. Aunque al principio el objetivo de dicho marco era describir el aprendizaje de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras, al menos, en este sentido, también es relevante para la evaluación de la lengua materna. Las categorías de situación del CEFR son: lectura para uso privado; lectura para uso público; lectura para uso laboral y lectura para uso educativo. Estas categorías se han adaptado para PISA dando lugar a los siguientes contextos: personal, público, profesional y educativo, que se describen en los párrafos siguientes.

La categoría *personal* hace referencia a los textos dirigidos a satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Esta categoría también incluye textos cuyo objetivo es mantener o desarrollar las relaciones personales con otros individuos. En ella se engloban las cartas personales, la ficción, las biografías y los textos informativos, cuya lectura tiene como objetivo satisfacer la curiosidad y forma parte de las actividades de ocio o recreo. En el medio electrónico se incluyen los correos electrónicos personales, los mensajes instantáneos y los blogs tipo diario.

La categoría *público* describe la lectura de textos relacionados con actividades e inquietudes de la sociedad en general. Incluye documentos oficiales así como información sobre acontecimientos públicos. En general, los textos asociados a esta categoría presuponen un contacto más o menos anónimo con otras personas y, por consiguiente, también incluyen blogs tipo foro, sitios web de noticias y anuncios oficiales que se encuentran tanto en Internet como impresos.

Normalmente, el contenido de los *textos educativos* se elabora expresamente con fines instructivos. Los libros de texto impresos y los programas informáticos de aprendizaje interactivo son ejemplos típicos del material creado para este tipo de lectura. Normalmente, la lectura educativa incluye la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Con frecuencia, los materiales no son elegidos por el lector, sino asignados por un profesor. Los ejercicios modelo suelen identificarse con la expresión «leer para aprender» (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

Dentro de uno o dos años, muchos jóvenes de 15 años dejarán la escuela para incorporarse al mercado de trabajo. Un ejercicio típico de lectura para uso *profesional* es aquel que entraña la consecución de alguna tarea inmediata. Podría incluir la búsqueda de un trabajo, bien en la sección de anuncios por palabras de un periódico impreso o a través de Internet; o el seguimiento de las indicaciones del lugar de trabajo. Normalmente, a este tipo de ejercicios modelo se les conoce como «leer para hacer» (Sticht, 1975; Stiggins, 1982). En PISA, los textos escritos con esta finalidad y las tareas basadas en ellos se clasifican como profesionales.

Aunque sólo algunos de los jóvenes de 15 años evaluados tendrán que leer en el trabajo de forma habitual, es importante incluir ejercicios basados en textos relacionados con el entorno laboral, ya que uno de los objetivos fundamentales de PISA es evaluar la preparación de los jóvenes para la vida una vez finalizada la escolaridad obligatoria y su capacidad para afrontar los retos de la vida real utilizando sus conocimientos y destrezas.

PISA emplea el término *situación* dentro de la competencia lectora para definir los textos y los ejercicios asociados a dichos textos, y se refiere a *los contextos y usos para los que el autor elaboró el texto*. Por tanto, el modo de concretar la variable de situación está basado en un público y en un fin supuestos, y no sólo en el lugar donde se desarrolla la actividad lectora. Muchos de los textos que se usan en clase no están expresamente diseñados para ser utilizados en ella. Por ejemplo, un fragmento literario puede leerlo un joven de 15 años en clase de lengua o literatura de forma habitual y, sin embargo, éste ha sido escrito (presumiblemente) para el disfrute y la apreciación personal del lector. Dada su finalidad inicial, PISA clasifica dicho texto como *personal*. Como ha señalado Hubber (1989), algunos tipos de lectura, normalmente asociados a entornos infantiles ajenos a la escuela, como las normas de los clubs y las anotaciones de los juegos, también suelen estar presentes de forma no oficial en los centros educativos. PISA clasifica estos textos como *públicos*. En cambio, los libros de texto se leen tanto en la escuela como en los hogares y el proceso y la finalidad probablemente difieran poco de un entorno a otro. PISA clasifica dichos textos como *educativos*.

Debe tenerse en cuenta que las cuatro categorías se superponen. Por ejemplo, en la práctica, un texto puede estar dirigido tanto a deleitar como a instruir (personal y educativo), o a proporcionar orientación profesional, que es igualmente información general (profesional y público). Aunque el contenido no es una variable expresamente manipulada en este estudio, los textos se seleccionan atendiendo a distintas situaciones con el fin de maximizar la diversidad del contenido que se incluirá en el estudio PISA sobre competencia lectora.

Un forma lógica de distribuir los ejercicios de lectura en la evaluación sería repartiéndolos uniformemente entre las cuatro situaciones. Sin embargo, en el marco de PISA 2000, la situación profesional tiene menos peso por dos motivos. En primer lugar, se estimó conveniente reducir la dependencia potencial del conocimiento profesional específico que puede producirse cuando se seleccionan textos profesionales. En segundo lugar, se esperaba que el mismo tipo de preguntas e instrucciones se pudiesen construir a partir de los textos clasificados en una de las otras situaciones, donde los alumnos de 15 años podrían acceder más fácilmente al contenido. Estos factores siguen siendo relevantes en 2009. La distribución de los ejercicios atendiendo a la situación para evaluar la competencia lectora en formato impreso en PISA 2009 es, por tanto, muy parecida a la del año 2000. La *Tabla 2.1* muestra la distribución aproximada de los ejercicios de lectura en formato impreso y electrónico según la situación. Cabe señalar que los porcentajes que aparecen aquí y en todas las demás tablas de este apartado son sólo aproximados, pues la distribución de los ejercicios en función de las variables del marco no es definitiva en el momento de la publicación.

Tabla 2.1. Distribución aproximada de los ejercicios de PISA 2009 según la situación

Situación	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura impresa	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura electrónica
Personal	30	30
Educativa	25	15
Profesional	15	15
Pública	30	40
Total	100	100

Texto

La lectura precisa de material para que el lector lea. En una evaluación, ese material -un texto (o conjunto de textos) relacionados con una tarea concreta- debe tener coherencia propia. Es decir, el texto debe ser independiente, sin necesidad de material adicional para que tenga sentido para el lector competente². Aunque está claro que existen muchos tipos diferentes de textos y que toda evaluación debe incluir una amplia variedad, no lo está tanto el hecho de que exista una clasificación ideal de los mismos. La incorporación de la lectura electrónica al marco de 2009 complica aún más esta cuestión. PISA 2009 distingue cuatro clasificaciones fundamentales:

1. Medio: impreso y electrónico.
2. Entorno: de autor y basado en mensajes.
3. Formato de texto: continuo, discontinuo, mixto y múltiple.
4. Tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.

La clasificación de cada texto según el medio -impreso o electrónico- constituye la distinción más clara entre ellos. Por debajo de dicha clasificación, las categorías formato de texto y tipo de texto se aplican tanto a los textos impresos como electrónicos. Por otra parte, la clasificación según el entorno sólo se aplica a los textos electrónicos. A continuación se analiza cada una de estas características.

En los siguientes apartados, además de las cuatro características textuales más importantes -medio, entorno, formato de texto y tipo de texto- se utilizan otros términos para describir las características tanto de los textos impresos como electrónicos.

La expresión objeto de texto se emplea para describir el nombre que familiarmente se da a los textos cuando nos referimos a ellos en contextos de la vida diaria: términos como informe, novela, obra de teatro, horario, página de inicio o mensaje de correo electrónico. Los objetos de texto varían en función del medio y del formato de texto. Por ejemplo, los horarios aparecen como textos discontinuos tanto en medios impresos como electrónicos; las páginas de inicio sólo se encuentran en el medio electrónico; los informes pueden aparecer en cualquiera de los dos medios y en distintos formatos.

Los rasgos del texto son las características de la información textual con la que los alumnos han de trabajar en un ejercicio. Estos rasgos incluyen el número de textos o de páginas que los alumnos tienen que leer para responder a cada una de las preguntas, su longitud, complejidad lingüística y la familiaridad que se supone tienen los alumnos con los temas presentados.

Las herramientas y características de navegación ayudan a los lectores a negociar el modo de introducirse en los textos y la manera de moverse entre ellos y en torno a ellos. Las herramientas y características de navegación se analizan a continuación en el contexto de los textos en soporte electrónico. Entre ellas se incluyen los iconos de navegación, las barras de desplazamiento, las pestañas, los menús, los hipervínculos incrustados, las funciones de búsqueda de texto, como Localizar o Buscar, y los dispositivos de representación global del contenido, como los mapas de los sitios. Muchas de estas herramientas y características de navegación son intrínsecas y exclusivas del medio electrónico, y conforman algunos de sus rasgos distintivos. Sin embargo, al igual que muchos de los otros elementos de los textos electrónicos, las herramientas y características de navegación tienen su equivalente en el

medio impreso. Entre las incluidas en este último medio se encuentran las tablas de contenido, los índices, los títulos de los capítulos y apartados, los encabezamientos y pies de página, los números de página, y las notas a pie de página.

Medio

Una categorización de los textos de gran importancia, nueva en el marco de PISA 2009 para la competencia lectora, es la clasificación en función del medio o soporte: impreso o electrónico.

El *texto en soporte impreso* suele aparecer en papel, en forma de hojas, folletos, revistas y libros. La condición física del texto impreso anima (aunque no puede obligar) al lector a abordar el contenido del mismo en un orden concreto. En esencia, los textos impresos tienen una existencia fija o estática. Además, en la vida real y en el contexto de la evaluación, la longitud o la cantidad de texto se hace visible inmediatamente al lector.

El *texto en soporte electrónico* puede definirse como la visualización de un texto a través de una pantalla de cristal líquido (LCD, *Liquid Crystal Display*), plasma, transistor de película fina (TFT, *Thin Film Transistor*) u otros dispositivos electrónicos. No obstante, a efectos de PISA, texto electrónico es sinónimo de *hipertexto*: texto o textos que cuentan con herramientas y características de navegación que hacen posible y de hecho incluso requieren una lectura no secuencial. Cada lector elabora un texto «personalizado» a partir de la información que encuentra en los enlaces seguidos. En esencia, dichos textos tienen una existencia variable y dinámica. Generalmente, en el medio electrónico, sólo se puede ver una parte del texto disponible cada vez y, con frecuencia, se desconoce su extensión.

Figura 2.1. Textos de lectura impresa en PISA

Texto fijo con
límites definidos

Figura 2.2. Textos de lectura electrónica en PISA

Herramientas y características de
navegación



Texto dinámico con
límites poco claros



Textos múltiples

Las Figuras 2.1. y 2.2. muestran la diferencia que existe entre los textos en soporte impreso y electrónico dentro del contexto de la evaluación PISA.

Las *herramientas y características de navegación* juegan un papel particularmente importante en el medio electrónico, al menos, por dos motivos. En primer lugar, debido al reducido tamaño de la visualización, los textos electrónicos vienen acompañados de dispositivos que permiten al lector mover la ventana de lectura por la página del texto: barras de desplazamiento, botones, fichas de índice, etc. Los lectores competentes en materia de textos electrónicos deben estar familiarizados con el uso de estos dispositivos. Asimismo, deben ser

capaces de representar mentalmente el movimiento de la ventana a lo largo de la página del texto y el desplazamiento de una ventana a otra. En segundo lugar, las actividades habituales de lectura electrónica suponen la utilización de textos múltiples, en ocasiones seleccionados de un depósito prácticamente infinito. Los lectores deben estar familiarizados con la utilización de las herramientas de recuperación, indexación y navegación que sirven para enlazar los textos.

Una de las primeras técnicas de indexación utilizadas en los documentos electrónicos fue el menú o listado de los títulos de las páginas, desde el que se invitaba al lector a elegir. El menú electrónico se parece al índice, con la salvedad de que normalmente en él no figuran los números de página. En cambio, el lector selecciona una opción tecleando su número en el menú o haciendo clic directamente sobre la opción del menú o un símbolo que la representa. Como resultado, las páginas se muestran en lugar de la página de menú o, en ocasiones, sobre ella (visualización de varias ventanas). Una consecuencia de la falta de números de página es que, una vez mostrada la página, el lector no tiene ninguna pista directa sobre su posición en el conjunto de páginas que conforman el libro electrónico. En ocasiones dichas pistas se proporcionan a través de símbolos analógicos (por ejemplo, una micropágina dentro de una serie de micropáginas en la parte inferior de la pantalla) o a través de expresiones de tipo de ruta. Los menús pueden jerarquizarse, lo cual implica que la selección de uno de sus elementos genera la aparición de otro menú más específico. Los menús pueden presentarse como páginas independientes, pero también como parte de páginas de texto múltiples. Suelen mostrarse en un marco a la izquierda de la ventana de visualización. El resto de la ventana puede actualizarse, permaneciendo el menú sin variación, lo que se considera útil para que el lector mantenga el sentido de su «ubicación» en el documento. Por tanto, la lectura competente de textos electrónicos requiere la comprensión de menús jerárquicos y de menús de lista directos, así como la capacidad de representar mentalmente las distribuciones no secuenciales de las páginas, tanto jerárquicas como interconectadas.

Una herramienta fundamental de navegación, que ayuda a los lectores a moverse entre varios textos, y uno de los rasgos más característicos de los textos electrónicos es el vínculo de hipertexto, una técnica que apareció en los años 80 del siglo XX para conectar unidades de información en documentos electrónicos extensos (Conklin, 1987; Koved & Shneiderman, 1986; Lachman, 1989; Weyer, 1982). El vínculo de hipertexto o hipervínculo es un trozo de información (una palabra o frase, o un dibujo o icono) que está conectado de forma lógica a otro trozo de información (normalmente una página). Al pulsar sobre un hipervínculo se visualiza una nueva página en lugar de la página mostrada previamente o sobre ella, o bien otra ubicación en la misma página. Los hipervínculos pueden presentarse mediante listas independientes (también denominadas menús) o incrustados en las páginas de contenido. Cuando los hipervínculos están incrustados, suelen señalarse por medio de un color o de una tipografía específica. La utilización de los hipervínculos posibilita la creación de documentos de múltiples páginas interconectadas. A diferencia de las listas o jerarquías, la disposición de las páginas en una estructura en red no está reglada de acuerdo con un conjunto sistemático de convenciones, sino que sigue las relaciones semánticas entre las páginas. Corresponde al autor del documento electrónico de varias páginas determinar cómo se enlazan mediante la inserción de hipervínculos.

La navegación y orientación dentro de estructuras no secuenciales parece basarse en la capacidad del lector para representar mentalmente la estructura superior del hipertexto. Los organizadores globales que representan con exactitud la estructura de las páginas y de los enlaces (por ejemplo, los menús estructurados y los mapas de contenido) suelen ser de cierta ayuda, siempre y cuando utilicen símbolos e imágenes que ya resulten familiares al lector (Rouet & Potelle, 2005).

La lectura, navegación y búsqueda de información competentes en hipertexto requieren que el lector esté familiarizado con hipervínculos explícitos e incrustados, estructuras de página no secuenciales y dispositivos universales de representación del contenido.

Para la evaluación de la lectura electrónica (ERA *Electronic Reading Assessment* en sus siglas en inglés) en PISA 2009 se ha identificado un conjunto de herramientas de navegación y estructuras con el fin de incluirlas sistemáticamente en los instrumentos como un componente importante de la medición de la competencia lectora en materia de textos electrónicos. Dicho conjunto incluye barras de desplazamiento para subir y bajar por las páginas; pestañas para los distintos sitios web; listas de hipervínculos que se muestran en una fila, en una columna o como un menú desplegable; e hipervínculos incrustados, es decir, hipervínculos incluidos en párrafos, tablas de información o una lista de resultados de búsqueda. Los hipervínculos pueden adoptar la forma de iconos o palabras.

La dificultad de un ejercicio está condicionada en parte por las herramientas y características de navegación asociadas a él. La dificultad de los ejercicios es mayor o menor en función del número de herramientas de navegación que sea necesario utilizar, del número de operaciones o pasos requeridos y del tipo de herramientas empleadas. En general, cuanto mayor es el número de operaciones y la complejidad del tipo de herramienta, mayor es la dificultad de la pregunta. La familiaridad, transparencia o visibilidad de las herramientas y características de navegación también afectan a la dificultad. Por ejemplo, normalmente resulta más fácil navegar con un hipervínculo denominado «Pulsar aquí» que con un menú desplegable que sólo se visualiza cuando el cursor se posa sobre él. Algunos ejercicios de lectura electrónica apenas requieren navegación o incluso no requieren ninguna: por ejemplo, cuando se pide a los alumnos que localicen o interpreten la información de una página web donde el texto puede verse en su totalidad.

Entorno

La clasificación *entorno* es una nueva variable del marco de lectura de PISA 2009, donde se aplica únicamente a los textos en soporte electrónico.

Existen textos electrónicos en diferentes entornos, incluido el entorno web, el escritorio y el correo electrónico. Hay otros entornos electrónicos que utilizan texto escrito, como los mensajes de texto de los teléfonos móviles y las agendas electrónicas. No obstante, a efectos de PISA 2009, únicamente se tienen en cuenta los entornos informáticos.

Para evaluar la lectura de los textos electrónicos se han establecido dos grandes clases de entornos electrónicos. La distinción entre ellos se basa en si el lector tiene o no la capacidad de influir en el contenido del sitio. Un entorno *de autor* es aquel en el que el lector es, ante todo, receptivo: el contenido no se puede modificar. Un entorno *basado en mensajes* es aquel en el que el lector tienen la oportunidad de añadir o modificar el contenido.

Los textos de un entorno *de autor* tienen un contenido fijo sobre el que el lector no puede influir. Son entornos independientes, controlados o publicados por una empresa mercantil, un organismo estatal, una organización o institución, o un individuo. Los lectores utilizan estos sitios principalmente para obtener información. Los objetos de texto en un entorno de autor incluyen páginas de inicio, sitios que publicitan eventos o productos, sitios de información gubernamental, sitios educativos con información para los alumnos, sitios de noticias y catálogos de biblioteca *on line*.

Por otra parte, en un *entorno basado en mensajes*, se invita al lector a participar y a contribuir de algún modo. El contenido es hasta cierto punto fluido o cooperativo, en el sentido de que los individuos pueden realizar, de algún modo, aportaciones o modificaciones. Los lectores utilizan estos sitios no sólo para obtener información, sino también como un medio de comunicación. Entre los objetos de texto que se encuentran en un entorno *basado en mensajes* figuran los correos electrónicos, los blogs, las salas de *chat*, los foros y las reseñas en Internet, y los formularios *on line*.

Inevitablemente, el posible abanico de categorías de objeto de texto dentro de cada uno de los entornos electrónicos no está totalmente representado, debido al número limitado de ejercicios en el instrumento de PISA 2009. En cambio, la evaluación incluye una muestra de los objetos de texto con los que probablemente se encuentren los chicos de 15 años y los adultos jóvenes en el contexto educativo, profesional, personal y público.

Al igual que ocurre con muchas de las variables del marco de lectura, las clasificaciones del entorno no están estrictamente divididas. Por ejemplo, un determinado sitio web puede incluir un texto de autor y un apartado en el que se invite al lector a añadir un comentario. Sin embargo, por lo general, cada ejercicio suele basarse, principalmente, o bien en una parte del estímulo que sea de autor o en una parte que esté basada en mensajes, clasificándose en función de la misma. Algunas veces, un ejercicio puede requerir el uso integrado de textos de autor y textos basados en mensajes. Dichos ejercicios se clasifican como *mixtos*. La *Tabla 2.2* muestra el porcentaje de ejercicios en cada categoría de entorno.

Tabla 2.2. Distribución aproximada de los ejercicios electrónicos según el entorno

Entorno	% de ejercicios en la evaluación de la lectura electrónica
De autor	70
Basado en mensajes	25
Mixto	5
TOTAL	100

Los entornos de autor y basados en mensajes no son jerárquicos en dificultad, ni pretenden constituir las bases de las subescalas de presentación de los resultados. La distribución de los ejercicios entre los dos grandes entornos se ha empleado, principalmente, para orientar la elaboración de la prueba, de modo que se cubra una serie de situaciones de lectura que sean relevantes para los jóvenes de 15 años, tanto dentro como fuera del centro educativo.

Formato de texto

Una clasificación importante de los textos, que ocupa el centro de la organización del marco y la evaluación de PISA 2000 es la distinción entre textos continuos y discontinuos. Normalmente, los textos continuos están formados por oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Éstos pueden incluso integrarse en estructuras más amplias, como los apartados, capítulos y libros. Los textos discontinuos suelen organizarse en un formato matricial, basado en combinaciones de listas.

Los textos en formato continuo y discontinuo se presentan tanto en el medio impreso como electrónico. Los textos de formato mixto y múltiple también son frecuentes en ambos medios, especialmente en el electrónico. Cada uno de estos cuatro formatos se explica detalladamente a continuación.

Otros objetos de formato no textual se utilizan también habitualmente junto con los textos impresos y, en particular, con los electrónicos. Los dibujos y las imágenes gráficas aparecen frecuentemente en los textos impresos y pueden considerarse, con razón, parte esencial de los mismos. Los textos electrónicos suelen ir acompañados de imágenes fijas, así como de vídeos, animaciones y archivos de audio, que también pueden considerarse parte integral de los mismos. Al tratarse de una evaluación de la competencia lectora, PISA no se centra en los objetos de formato no textual por separado, aunque cualquiera de ellos puede, en principio, aparecer en PISA formando parte de un texto (verbal). Sin embargo, en la práctica, la utilización de vídeos y animaciones es muy reducida en la evaluación actual. El sonido no se utiliza en absoluto debido a limitaciones de carácter práctico, como la necesidad de auriculares y la traducción del audio.

Textos continuos

Los textos continuos están formados por oraciones que se organizan en párrafos.

Gráfica o visualmente, la organización se produce mediante la separación de partes del texto en párrafos, los sangrados de estos últimos y la distribución del texto en una jerarquía que se indica a través de los encabezamientos, que ayudan a los lectores a reconocer la organización del texto. Estos marcadores también proporcionan pistas sobre los límites del texto, por ejemplo, mostrando el final de un apartado. La localización de la información suele facilitar la utilización de distintos tamaños y tipos de fuente, como la cursiva y la negrita, los bordes y los motivos. El uso de las pistas de formato es una subdestreza esencial de la lectura eficaz.

Asimismo, los marcadores del discurso proporcionan información sobre la organización. Por ejemplo, los marcadores de secuencia (primero, segundo, tercero, etc.) señalan la relación de cada una de las unidades introducidas entre sí e indican el modo en que éstas se relacionan con el texto circundante más largo. Los conectores causales (por tanto, por esta razón, puesto que, etc.) indican relaciones de causa-efecto entre las partes de un texto.

Los reportajes periodísticos, los ensayos, las novelas, los relatos breves, las reseñas y las cartas son ejemplos de objetos de texto en formato de texto continuo en el medio impreso. En el medio electrónico, el grupo de formato de texto continuo incluye reseñas, blogs y reportajes. Los textos electrónicos continuos suelen ser breves, debido a las limitaciones del tamaño de la pantalla y a que requieren una lectura poco sistemática, lo que hace que los textos largos resulten poco atractivos para muchos lectores *on line*.

Textos discontinuos

Los textos discontinuos, también conocidos como documentos, se organizan de forma distinta a los continuos y, por tanto, requieren un enfoque diferente de lectura. Al igual que la oración es la unidad más pequeña de texto continuo, los textos discontinuos están formados por una serie de listas (Kirsch & Mosenthal, 1990). Algunos son listas únicas,

simples, pero la mayoría están constituidos por una combinación de varias listas simples. Este análisis de los textos discontinuos no hace referencia a su uso ni emplea las etiquetas habituales que suelen asignárseles, aunque sí identifica los rasgos fundamentales de la estructura que son comunes a varios textos distintos. Los lectores que entienden la estructura de los textos pueden reconocer más fácilmente las relaciones entre los elementos y comprender qué textos son similares y cuáles diferentes.

Las listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios son ejemplos de objetos de texto discontinuo. Estos objetos de texto aparecen tanto en el medio impreso como electrónico.

Las dos categorías de formato de texto que se muestran a continuación son nuevas en el marco 2009. El reconocimiento de la importancia de integrar información en distintos formatos y entre varios textos, como parte del repertorio del lector, ha llevado a identificar los textos *mixtos* y *múltiples* como formatos de texto bien diferenciados.

Textos mixtos

Muchos textos en soporte impreso y electrónico son objetos únicos, coherentes, formados por un conjunto de elementos en formato tanto continuo como discontinuo. En los textos mixtos bien contruidos, los componentes (por ejemplo, una explicación en prosa que incluye un gráfico o tabla) se apoyan mutuamente a través de nexos de coherencia y cohesión a escala local y global.

El texto mixto en soporte impreso es un formato habitual en revistas, obras de consulta e informes, donde los autores emplean diversas presentaciones para transmitir información. En el medio electrónico, las páginas web de autor suelen ser textos mixtos que combinan listas, párrafos y, con frecuencia, gráficos. Los textos basados en mensajes, como los formularios *on line*, los mensajes de correo electrónico y los foros, también combinan textos de formato continuo y discontinuo.

Textos múltiples

A efectos del marco de lectura de PISA, los textos múltiples son aquellos que han sido generados de forma independiente y tienen sentido por separado; se yuxtaponen para una determinada ocasión o se conectan libremente para los fines de esta evaluación. La relación entre los textos puede no estar clara; pueden ser complementarios o contradecirse. Por ejemplo, una serie de sitios web de distintas empresas, que ofrecen asesoramiento sobre viajes, pueden o no facilitar direcciones similares a los turistas. Los textos múltiples pueden tener un único formato «puro» (por ejemplo, continuo), o pueden incluir textos tanto continuos como discontinuos.

Los ejercicios de la evaluación en soporte impreso siguen clasificándose, en su mayor parte, como continuos o discontinuos. Dos tercios, aproximadamente, de dichos ejercicios se centran en textos continuos y un tercio en textos discontinuos. Aunque en la evaluación PISA 2000 se utilizaron algunos textos mixtos y múltiples, éstos no se clasificaron de forma independiente, sino que se describieron más en función de sus elementos continuos o discontinuos. En la elaboración de los ejercicios para la evaluación PISA 2009 se ha hecho un esfuerzo deliberado por incluir estímulos de textos

impresos mixtos y múltiples, y por introducir ejercicios en los que el lector debe integrar información de partes con diferentes formatos dentro de un texto mixto o entre textos múltiples. En anteriores aplicaciones de PISA, los pocos ejercicios que exigían la integración dentro de textos mixtos o entre textos múltiples se clasificaban en función del formato de texto, tomando como base lo que se creía que correspondía a la parte del estímulo (continuo o discontinuo) que era objeto del procesamiento más significativo. La incorporación de cuatro categorías de formato de texto permite clasificar, a los todavía relativamente escasos ejercicios en soporte impreso que requieren la integración de información entre formatos o entre textos, como mixtos o múltiples, respectivamente.

Tabla 2.3. Distribución aproximada de los ejercicios de PISA según el formato de texto

Formato de texto	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura impresa	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura electrónica
Continuo	60	10
Discontinuo	30	10
Mixto	5	10
Múltiple	5	70
TOTAL	100	100

En comparación, en la evaluación en soporte electrónico, la proporción de ejercicios basados en textos múltiples es mucho mayor. Dado que la evaluación de la lectura electrónica se centra en el hipertexto, el estímulo de casi todas las unidades estará compuesto por textos múltiples y los ejercicios exigirán a los usuarios la lectura de distintos textos (puede tratarse de diferentes sitios web o de páginas distintas que pertenecen al mismo sitio web) presentados en varios formatos, como los párrafos en prosa, las listas de menú, los diagramas y otros gráficos. Por tanto, la gran mayoría de los ejercicios están categorizados como textos múltiples para la variable formato de texto. En la evaluación de la lectura electrónica, el reducido número de ejercicios que sólo requieren el procesamiento local de textos únicos, ya sean continuos, discontinuos o mixtos, se clasifican en consecuencia.

Tipo de texto

Una clasificación distinta de los textos se obtiene atendiendo al tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción. En las anteriores versiones del marco de lectura, estos tipos de texto figuraban como subcategorías del formato de texto continuo. En esta nueva versión, se reconoce que los textos discontinuos (y los elementos de los textos mixtos y múltiples) también tienen una finalidad descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa o instructiva.

Por lo general, los textos, tal y como aparecen en la realidad, se resisten a ser categorizados, pues no suelen redactarse teniendo en cuenta las normas de los tipos de texto y tienden a trascender categorías. Por ejemplo, un capítulo de un libro de texto puede incluir algunas definiciones (exposición), algunas indicaciones sobre cómo resolver determinados problemas (instrucción), una breve explicación histórica del descubrimiento de la solución (narración) y descripciones de algunos objetos típicos implicados en ella (descripción). En el medio electrónico, la distinción es aún más confusa, especialmente en el entorno web, donde la

definición de dónde empieza y termina un texto es en sí misma cuestionable, y cualquier página de material incluye, normalmente, no sólo varios tipos de texto, sino también distintas representaciones que pueden contener palabras, imágenes, animaciones, vídeo y archivos de audio. No obstante, en una evaluación como PISA, resulta útil categorizar los textos según el tipo de texto, tomando como base las características predominantes de los mismos, para garantizar que el instrumento evalúe una serie de textos que representan distintos tipos de lectura.

La siguiente clasificación de los textos utilizada en PISA ha sido adaptada de una publicación de Werlich de 1976.

La descripción es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el espacio. Los textos descriptivos suelen responder a la pregunta *qué*. Las descripciones pueden adoptar diversas formas. Las descripciones impresionistas presentan la información desde el punto de vista de las impresiones subjetivas de las relaciones, cualidades e instrucciones en el espacio. Las descripciones técnicas la presentan desde el punto de vista de la observación objetiva en el espacio. Con frecuencia, estas descripciones utilizan formatos de texto discontinuo, como los diagramas y las ilustraciones. La descripción de un lugar concreto en un folleto o diario de viajes, un catálogo, un mapa geográfico, un horario de vuelos *on line* o la descripción de una característica, función o proceso en un manual técnico son ejemplos de objetos de texto de la categoría *descripción*.

La narración es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. La narración suele responder a las preguntas *cuándo* o *en qué orden*. *Por qué* los personajes de las historias se comportan del modo en que lo hacen es otra pregunta importante a la que suele responder la narración. La narración puede adoptar distintas formas. Las *historias* suponen un cambio desde el punto de vista de la selección subjetiva y el énfasis, registrando acciones y acontecimientos desde el punto de vista de las impresiones subjetivas en el tiempo. Los *informes* implican un cambio desde el punto de vista de un marco situacional objetivo, registrando acciones y acontecimientos que otros pueden verificar. El objetivo de las *noticias* es permitir que los lectores se formen su propia opinión independiente de los hechos y acontecimientos, sin verse influidos por las referencias del reportero a sus propias opiniones. Una novela, una historia corta, una obra de teatro, una biografía, una tira cómica y una crónica periodística de un acontecimiento son ejemplos de objetos de texto de la categoría *narración*.

La exposición es el tipo de texto en el que la información se presenta en forma de conceptos compuestos o de constructos mentales, o de aquellos elementos en los que se pueden analizar conceptos o constructos mentales. El texto proporciona una explicación sobre el modo en que los distintos elementos interrelacionan en un todo dotado de sentido y suele responder a la pregunta *cómo*. Las exposiciones suelen adoptar distintas formas. Los *ensayos expositivos* ofrecen una explicación simple de conceptos, constructos mentales o concepciones desde un punto de vista subjetivo. Las *definiciones* explican de qué modo los términos o los nombres interrelacionan con los conceptos mentales. Al mostrar estas interrelaciones, la definición explica el significado de las palabras. Las *explicaciones* son un tipo de exposición analítica utilizada para mostrar cómo un concepto mental puede estar vinculado a palabras o términos. El concepto está considerado como un todo compuesto, que puede llegar a entenderse descomponiéndose en sus elementos constitutivos y dando un nombre a las interrelaciones entre ellos. Los *resúmenes* son un tipo de exposición sintética utilizados para explicar y transmitir textos de forma más abreviada de la que exige el texto original. Las *actas* constituyen un registro de los resultados de reuniones o presentaciones.

Las *interpretaciones de textos* son un tipo de exposición tanto analítica como sintética que se utiliza para explicar los conceptos abstractos que aparecen en un determinado texto o grupo de textos (de ficción o no ficción). Un ensayo académico, un diagrama que explica un modelo de memoria, una pirámide de población, un mapa conceptual y una entrada en una enciclopedia *on line* son ejemplos de objetos de texto de la categoría *exposición*.

La argumentación es el tipo de texto que presenta la relación entre conceptos o proposiciones. Los textos argumentativos suelen responder a la pregunta *por qué*. Una subclasificación importante de estos textos es la que distingue entre textos persuasivos y de opinión para referirse a las opiniones y puntos de vista. El *comentario* relaciona los conceptos sobre acontecimientos, objetos e ideas con un sistema personal de pensamientos, valores y creencias. La *argumentación científica* relaciona los conceptos sobre acontecimientos, objetos e ideas con sistemas de pensamiento y conocimiento, de forma que las proposiciones resultantes puedan verificarse como válidas o no válidas. Una carta al editor, un anuncio en un cartel, los comentarios en un foro *on line* y una crítica de un libro o película a través de Internet son ejemplos de objetos de texto de la categoría *argumentación*.

La instrucción es el tipo de texto que da indicaciones sobre lo que se debe hacer. Las *instrucciones* ofrecen indicaciones sobre determinadas conductas para llevar a cabo una tarea. Las *normas*, los *reglamentos* y las *leyes* especifican los requisitos de determinados comportamientos basándose en una autoridad impersonal, como la validez práctica o la autoridad pública. Una receta, un conjunto de diagramas donde se muestra un procedimiento para prestar primeros auxilios y las instrucciones para el manejo de *software* digital son ejemplos de objetos de texto de la categoría *instrucción*.

La transacción representa el tipo de texto dirigido a alcanzar un objetivo concreto indicado en el texto, como la petición de que se haga algo, la organización de una reunión o la confirmación de un compromiso social con un amigo. Antes de que se extendiese la comunicación electrónica, este tipo de texto era un elemento importante de algunos tipos de cartas y, como intercambio oral, el principal fin de muchas llamadas de teléfono. Este tipo de texto no estaba incluido en la clasificación de Werlich (1976) utilizada hasta ahora en el marco de PISA.

En PISA, el término transaccional no se utiliza para describir el procedimiento general de extracción de significado de los textos (como en la teoría que analiza la respuesta del lector ante los mismos), sino el tipo de texto redactado para las clases de objetivos aquí descritos. Los textos transaccionales suelen ser de carácter personal, más que público, lo que puede contribuir a explicar por qué parecen no estar representados en los corpus empleados en la elaboración de muchas tipologías de texto. Por ejemplo, este tipo de texto no suele encontrarse en los sitios web que son, con frecuencia, objeto de estudios de lingüística de corpus (por ejemplo, Santini, 2006). En los últimos años, la enorme facilidad para la comunicación personal a través del correo electrónico, los mensajes de texto, los blogs y los sitios web de redes sociales ha dado mucha más relevancia a este tipo de texto como un tipo de texto de lectura. Los textos transaccionales suelen construirse sobre el entendimiento común y, posiblemente privado, entre los interlocutores —aunque está claro que esta característica es difícil de analizar en una evaluación a gran escala. Los correos electrónicos y los mensajes de texto que se intercambian a diario los colegas o amigos para demandar y confirmar planes son ejemplos de objetos de texto de la categoría *transacción*.

La narración ocupa un lugar destacado en muchas evaluaciones nacionales e internacionales. Algunos textos se presentan como descripciones del mundo tal y como es (o era) y, por tanto, alegan atenerse a los hechos o no ser ficticios. Las historias de ficción guardan una relación

más metafórica con el mundo tal y como es, presentándose en forma de relatos que explican cómo podría ser o cómo parece ser. En otros estudios de lectura a gran escala, en especial los dirigidos a alumnos en edad escolar, como la Evaluación Nacional sobre el Progreso Educativo (NAEP), el Estudio de Competencia Lectora de la IEA (IEARLS) y el Programa sobre el Estudio Internacional de la Competencia Lectora (PIRLS) de la IEA, los textos se clasifican, principalmente, en textos de ficción o literarios, y en textos de no ficción (*La lectura como experiencia literaria* y *La lectura como búsqueda de información y ejecución de una tarea* en NAEP; *Experiencia literaria* y *Adquirir y utilizar información* en PIRLS). Esta distinción se hace cada vez más borrosa pues los autores emplean formatos y estructuras típicas de los textos factuales cuando escriben sus obras de ficción. La evaluación PISA sobre la competencia lectora incluye tanto textos factuales como de ficción, y textos cuya pertenencia a una u otra categoría puede no estar clara. Sin embargo, PISA no pretende medir las diferencias en competencia lectora entre un tipo de texto y otro. En PISA, los textos de ficción se clasifican como narración. El porcentaje de textos narrativos en soporte impreso en PISA 2009 es similar al de PISA 2000, en torno al 15%. Los textos narrativos en soporte electrónico tienden a ser no verbales, ocupando su lugar las animaciones y las películas. Por tanto, en la evaluación de la lectura electrónica no se han especificado textos narrativos.

Aspecto

Mientras que las herramientas y características de navegación son los rasgos visibles o físicos que permiten a los lectores negociar el modo de introducirse en los textos y la manera de moverse en torno a ellos y entre ellos, los *aspectos* son las estrategias *mentales*, enfoques o fines que los lectores utilizan para negociar el modo de introducirse en los textos y la manera de moverse en torno a ellos y entre ellos.

Son cinco los aspectos que guían la elaboración de los ejercicios que evalúan la competencia lectora:

- La obtención de información.
- El desarrollo de una comprensión global.
- La elaboración de una interpretación.
- La reflexión y valoración del contenido de un texto.
- La reflexión y valoración de la forma de un texto.

Como no es posible incluir suficientes preguntas en la evaluación PISA para presentar cada uno de los cinco aspectos en una subescala independiente, éstos se organizan en tres grandes categorías para mostrar los resultados relativos a la competencia lectora:

- Acceder y obtener.
- Integrar e interpretar
- Reflexionar y valorar.

Los ejercicios de *obtención de información*, que centran al lector en distintos datos dentro del texto, se asignan a la escala *acceder y obtener*.

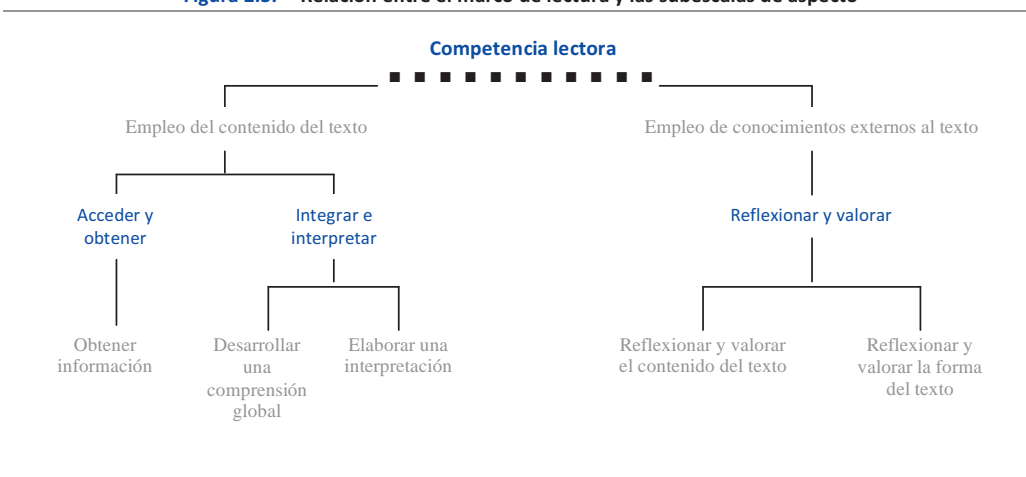
Los ejercicios de *desarrollo de una comprensión global* y *elaboración de una interpretación* centran al lector en las relaciones dentro del texto. Los ejercicios dirigidos a todo el texto exigen que los lectores desarrollen una comprensión global y los que se centran en las

relaciones entre partes del texto requieren la elaboración de una interpretación. Los dos se agrupan bajo el nombre *integrar e interpretar*.

Los ejercicios que abordan los dos últimos aspectos: *reflexión sobre el contenido de un texto* y *reflexión sobre la forma de un texto*, se agrupan en una única categoría de aspecto denominada *reflexionar y valorar*. En ambos tipos de ejercicios el lector debe recurrir, principalmente, a conocimientos externos al texto y relacionarlos con lo que está leyendo. Los ejercicios que implican una *reflexión sobre el contenido* se preocupan por los elementos conceptuales del texto, y aquellos que suponen una *reflexión sobre la forma* se ocupan de sus estructuras y rasgos formales.

La *Figura 2.3.* muestra la relación entre los cinco aspectos seleccionados para la elaboración de la prueba y los tres grandes aspectos de presentación de los resultados.

Figura 2.3. ■ Relación entre el marco de lectura y las subescalas de aspecto



A continuación, se ofrece una explicación detallada de las tres grandes categorías de aspecto, que engloban tanto los ejercicios en soporte impreso como electrónico.

Acceder y obtener

Acceder y obtener supone acudir al espacio de información que se facilita y navegar por él para localizar y obtener uno o más datos diferentes. Los ejercicios de acceder y obtener pueden abarcar desde la localización de los requisitos exigidos por un empleador en un anuncio de trabajo hasta la obtención de un número de teléfono con varios prefijos o de un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho.

En la vida diaria, los lectores, por lo general, necesitan obtener información y para ello deben leer rápidamente, buscar, localizar y seleccionar los datos relevantes en algún espacio de información (por ejemplo, una página de texto continuo, una tabla o una lista de datos). La información requerida se encuentra, con más frecuencia, en una única ubicación, aunque en algunos casos puede aparecer en dos o más oraciones, en varias celdas de una tabla o en distintas partes de una lista.

Para los ejercicios de evaluación sobre obtener información, los alumnos deben establecer una correspondencia entre los datos que figuran en la pregunta y una información sinónima o expresada de forma idéntica en el texto y utilizarla para encontrar la nueva información solicitada. En estos ejercicios, la *obtención de información* se basa en el propio texto y en información explícita incluida en el mismo, y los alumnos deben localizarla basándose en los requisitos o en las características especificadas de forma explícita en las preguntas. El alumno tiene que detectar o identificar uno o más elementos esenciales de una pregunta, como por ejemplo, los personajes, el lugar/tiempo, y el contexto, y a continuación buscar una correspondencia que puede ser literal o sinónima.

Los ejercicios sobre obtención de información pueden suponer distintos grados de ambigüedad. Por ejemplo, se puede pedir al alumno que seleccione información explícita, como por ejemplo, una indicación temporal o espacial en un texto o tabla. Una versión más difícil del mismo tipo de ejercicio podría incluir la localización de información sinónima. En ocasiones esto puede suponer el uso de destrezas de clasificación o exigir que se discrimine entre dos datos similares. Los distintos niveles de competencia se pueden medir variando de forma sistemática los elementos que determinan la dificultad del ejercicio.

Mientras que la *obtención* describe el proceso de selección de la información exigida, el *acceso* explica el proceso de llegada al lugar, al espacio de información donde se encuentra la información requerida. En el caso de algunas preguntas, sólo es necesario obtener información, especialmente en el medio impreso, donde ésta se ve de forma inmediata y donde el lector sólo tiene que seleccionar el material relevante en un espacio de información claramente definido. Por otra parte, ciertas preguntas en soporte electrónico requieren algo más que acceso a la información: por ejemplo, hacer clic en un enlace incrustado para abrir una página web (en un espacio de información muy reducido) o hacer clic para seleccionar un elemento en una lista de resultados de búsqueda. No obstante, en PISA, ambos procesos están presentes en la mayor parte de los ejercicios de *acceder y obtener*. En el medio impreso dichas preguntas podrían obligar a los lectores a utilizar características de navegación como los títulos o leyendas para encontrar el apartado oportuno del texto antes de localizar la información relevante. En el medio electrónico, una pregunta de *acceder y obtener* podría suponer la navegación por distintas páginas de un sitio web o la utilización de menús, listas o pestañas para localizar la información relevante.

Tanto en soporte impreso como electrónico, el proceso de acceso y obtención de información implica destrezas asociadas con la selección, recopilación y obtención de datos. Las preguntas de acceder y obtener en el medio electrónico pueden, además, obligar a los alumnos a navegar para encontrar una determinada página web (por ejemplo) con el fin de hallar la información especificada, posiblemente, utilizando distintas herramientas de navegación y pasando por varias páginas. Se puede pedir a los alumnos que hagan clic sobre un enlace concreto o que elijan un elemento de un menú desplegable. Abrir un sitio web usando un hipervínculo, abrir una o más páginas nuevas dentro de un sitio web o desplazarse hacia abajo en una página y hacer clic en un hipervínculo son algunos ejemplos. Para acceder a un elemento concreto, los alumnos tendrán que tomar decisiones de interés temático. Tendrán que determinar si un enlace o sitio proporciona la información requerida desde el punto de vista de la relevancia o el interés temático. La dificultad vendrá determinada por distintos factores, incluido el número de páginas o enlaces que han de utilizarse, la cantidad de información que procesar en cualquiera de las páginas dadas y la especificidad y el carácter explícito de las instrucciones del ejercicio.

Integrar e interpretar

Integrar e interpretar supone procesar lo que se lee para que un texto tenga sentido interno.

La interpretación hace referencia al proceso de elaboración del significado a partir de algo que no se ha mencionado. Puede suponer el reconocimiento de una relación no explícita o requerir, a escala más local, que se infiera (deduzca a partir de pruebas y razonamientos) la connotación de una frase u oración. Un lector, cuando interpreta, está identificando las ideas o implicaciones que subyacen a todo o a parte del texto. Este enfoque incluye una amplia variedad de actividades cognitivas. Por ejemplo, en un ejercicio, puede que sea necesario inferir la relación existente entre dos partes del texto, procesarlo para elaborar un resumen de las ideas principales, deducir la diferencia entre los elementos principales y secundarios o encontrar un ejemplo concreto en el texto de algo descrito con anterioridad en términos generales.

La integración se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto. Puede abarcar desde el reconocimiento de la coherencia local entre dos oraciones adyacentes, hasta la comprensión de la relación entre varios párrafos, o el reconocimiento de las relaciones existentes entre múltiples textos. En cada caso, la integración supone la conexión de varios datos para elaborar el significado, ya sea identificando similitudes y diferencias, realizando comparaciones de nivel o comprendiendo las relaciones causa-efecto.

Tanto la interpretación como la integración son necesarias para *desarrollar una comprensión global*. Un lector debe considerar el texto como un todo o desde una perspectiva general. Los alumnos pueden demostrar una comprensión inicial identificando el tema o mensaje principal, o la finalidad o aplicación general del texto. Entre los ejemplos se incluyen los ejercicios en los que se pide al lector que seleccione o invente un título o una conclusión para el texto, que explique el orden de instrucciones sencillas o que identifique los principales elementos de un gráfico o tabla. Otros incluyen ejercicios en los que el alumno debe describir al personaje principal o el escenario de una historia, identificar el argumento de un texto literario o explicar la finalidad o utilidad de un mapa o gráfico.

Dentro de este aspecto, algunos ejercicios podrían requerir la identificación, por parte del alumno, de un determinado fragmento de texto cuando se expresa, de forma explícita, el tema o idea principal. Otros ejercicios podrían exigir que el alumno se centrara en más de una parte del texto, por ejemplo, si el lector tiene que deducir el tema a partir de la repetición de una determinada categoría de información. La selección de la idea principal implica establecer una jerarquía de ideas y elegir la más general y dominante. Un ejercicio de este tipo indica si el alumno puede distinguir entre las ideas clave y los detalles secundarios o si puede reconocer el tema principal en una oración o título.

Tanto la interpretación como la integración están también presentes en la *elaboración de una interpretación*, en la que los lectores deben ampliar sus impresiones iniciales generales, de modo que puedan desarrollar una comprensión más profunda, específica o completa de lo que han leído. Muchos ejercicios de esta categoría exigen una comprensión lógica: los lectores deben procesar la organización de la información en el texto. Para ello, deben demostrar que comprenden la cohesión del texto, aunque no puedan explicar de forma explícita en qué consiste. En algunos casos, la elaboración de una interpretación puede demandar del lector el procesamiento de una secuencia de tan sólo dos oraciones basándose en la cohesión local. La presencia de marcadores de cohesión, como puede ser la utilización de «en primer lugar» y

«en segundo lugar» para indicar una secuencia, podría incluso facilitar este proceso. En casos más complicados (por ejemplo, para indicar relaciones de causa-efecto) podría no aparecer ninguna marca explícita.

Otros ejercicios incluyen la comparación y el contraste de información, así como la identificación y enumeración de pruebas. Los ejercicios de *comparar* y *contrastar* requieren que el alumno agrupe dos o más datos del texto. En dichos ejercicios, para procesar información explícita o implícita a partir de una o más fuentes, el lector debe, con frecuencia, inferir una determinada relación o categoría.

Al igual que estos ejercicios de integración, los de *elaboración de una interpretación* pueden incluir la extracción de una conclusión a partir de un contexto más concreto: por ejemplo, la interpretación del significado de una palabra o frase que da un determinado matiz al texto. Asimismo, este proceso de comprensión se evalúa en ejercicios en los que se pide al alumno que deduzca la intención del autor y que señale en qué se basa para deducir dicha intención.

En los medios impresos tradicionales, la información podría localizarse en un único párrafo, a través de distintos párrafos o apartados del texto o entre dos o más textos. En los medios electrónicos, la integración puede ser más compleja. En un entorno web, por ejemplo, la información puede estar relacionada de forma no secuencial a través de una serie de hipervínculos. Mientras que la integración puede adoptar una mayor complejidad en los medios electrónicos, dichos medios también proporcionan las herramientas que pueden facilitar el proceso de integración. Por ejemplo, las vistas en un programa de procesamiento de textos pueden manipularse, de modo que la información de distintas ubicaciones pueda verse de forma simultánea, lo que facilita las comparaciones. Con el fin de facilitar la integración de información, las personas asumen una mayor responsabilidad para saber y comprender qué información puede usarse y qué herramientas pueden emplearse para verla.

El modo en que sintetizamos la información también se transforma en el medio electrónico. Por supuesto que sintetizamos información en el medio impreso pero, normalmente, esto ocurre dentro del texto continuo que ha sido elaborado para nosotros. La lectura electrónica es diferente, en el sentido de que son los lectores los que en realidad elaboran los textos que leen al seleccionar los enlaces que siguen, recopilar distintos textos y sintetizar los aspectos fundamentales de cada uno de ellos durante el proceso de comprensión. La síntesis es también diferente en el sentido de que los lectores suelen saltarse más información de la que leen en cualquiera de las páginas; las unidades de texto que los lectores encuentran útiles en cualquier página suelen ser bastante reducidas y rara vez leen toda la información de una página web.

Un ejercicio de *integrar e interpretar* en soporte electrónico puede requerir que se navegue por varias páginas de un sitio web, que se combine información de sitios diferentes o que se realicen inferencias a partir de la información de una sola página. Al igual que ocurre en la lectura impresa, los ejercicios incluirán procesos de comparación, contraste, localización de evidencias, establecimiento de influencias, generalización y análisis de las sutilezas del lenguaje. La dificultad vendrá determinada por distintos factores, incluida la cantidad de datos a integrar y el número de lugares en los que se encuentran, así como la complejidad verbal y la familiaridad con el tema tratado en el texto.

Tal y como se mencionó anteriormente, la *interpretación* hace referencia al proceso de elaboración del significado a partir de algo que no se ha mencionado de forma explícita. El reconocimiento o identificación de una relación no explícita requiere un acto de interpretación: por ello, la interpretación está tal vez siempre implicada en algún punto del

proceso de integración descrito anteriormente. La relación entre los procesos de integración e interpretación puede considerarse, por tanto, como íntima e interactiva. La integración supone, en primer lugar, la inferencia de una relación dentro del texto (un tipo de interpretación) y, posteriormente, la reunión de datos, permitiendo así, la elaboración de una interpretación que constituye un nuevo todo integrado.

Reflexionar y valorar

Reflexionar y valorar consiste en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información facilitada en él con los propios marcos de referencia conceptuales y de la experiencia.

Las preguntas de *reflexionar* pueden definirse como aquellas en las que se pide a los lectores que consulten sus propias experiencias o conocimientos para comparar, contrastar o formular hipótesis. Las preguntas de *valorar* son aquellas en las que se pide a los lectores que realicen una valoración recurriendo a criterios externos al texto.

La reflexión y valoración del contenido de un texto obliga al lector a relacionar la información de un texto con conocimientos procedentes de fuentes externas. Los lectores también deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto cotejándolas con sus propios conocimientos del mundo. Con frecuencia se les pide que expresen y defiendan sus propios puntos de vista. Para ello, los lectores deben ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y se pretende decir en un texto. A continuación deben contrastar esa representación mental con sus conocimientos y creencias basándose en información previa o en información hallada en otros textos. Los lectores deben recurrir a pruebas del propio texto y contrastarlas con otras fuentes de información, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto.

Los ejercicios de la evaluación que representan esta categoría de procesamiento incluyen la aportación de pruebas o argumentos externos al texto, la evaluación de la relevancia de determinados datos o evidencias, o el establecimiento de comparaciones con las normas (criterios) morales o estéticos. El ejercicio podría pedir al alumno que aportase o identificase otros datos para reforzar el argumento de un autor o que valorase si son suficientes las pruebas o la información facilitada en el texto.

El conocimiento externo al que tiene que conectarse la información textual puede proceder de los propios conocimientos del alumno o de ideas presentadas de forma explícita en la pregunta. En el contexto de PISA, se pretende que cualquier conocimiento externo que se necesite esté dentro del abanico de experiencias que se espera posean los jóvenes de 15 años. Por ejemplo, se supone que es probable que los jóvenes de 15 años estén familiarizados con la experiencia de ir al cine, un contexto al que se recurre en las preguntas relacionadas con el estímulo *Macondo*, que se analiza más adelante.

La reflexión y valoración de la forma de un texto obliga a los lectores a distanciarse del texto, a contemplarlo de forma objetiva y a valorar su calidad y relevancia. El conocimiento implícito de la estructura del texto, el estilo típico de los distintos tipos de textos y registros juegan un papel importante en estos ejercicios. Estas características, que constituyen las bases del oficio de un escritor, ocupan un lugar destacado a la hora de comprender los principios inherentes a los ejercicios de esta naturaleza. La valoración del éxito de un autor al describir ciertos rasgos o persuadir al lector depende no sólo del conocimiento sustantivo, sino también de la capacidad para detectar las sutilezas del lenguaje, por ejemplo, comprender cuándo la elección de un adjetivo puede influir en la interpretación.

Entre los ejemplos de ejercicios de evaluación característicos de la *reflexión y valoración de la forma de un texto* se incluye el establecimiento de la utilidad de un texto concreto para un determinado fin y la valoración del uso que un autor hace de rasgos textuales concretos para alcanzar un objetivo específico. Asimismo, se puede invitar al alumno a describir o comentar el uso que el autor hace del estilo y a identificar su finalidad y actitud.

Mientras que los tipos de reflexión y valoración requeridos en la evaluación del medio impreso también son necesarios en el medio electrónico, la valoración en este último medio se centra en aspectos ligeramente diferentes.

En el proceso de publicación impresa los textos suelen pasar por varios niveles de edición y filtrado. Sin embargo, en la web, cualquiera puede publicar cualquier cosa. Es más, la homogeneidad de los formatos del texto electrónico (ventanas, marcos, menús, hipervínculos) tiende a difuminar las diferencias entre los tipos de textos. Estos nuevos rasgos del texto electrónico aumentan en el lector la necesidad de ser consciente de la autoría, exactitud, calidad y credibilidad de la información. Mientras que en el texto impreso se suele disponer de indicaciones claras sobre la fuente (por ejemplo, a través de la práctica habitual que consiste en mencionar al autor en el libro, y que a veces se acompaña de las credenciales, el nombre del editor y la fecha y el lugar de publicación) en los textos electrónicos esa importante información no se encuentra siempre disponible. Por tanto, los lectores de textos en soporte electrónico tienen que ser más activos a la hora de valorar y razonar sobre las características de las fuentes. A medida que las personas tienen acceso a un universo cada vez más amplio de información en entornos conectados en red, la importancia del papel desempeñado por la evaluación aumenta. Mientras que la información publicada en formato impreso transmite una sensación de legitimidad procedente del supuesto proceso de revisión y edición, las fuentes de la información *on line* son más variadas, abarcando desde las fuentes acreditadas hasta los comentarios de desconocida o dudosa autenticidad. Dicha información debe valorarse en función de la exactitud, la fiabilidad y la pertinencia. Es importante reconocer que el proceso de valoración ocurre continuamente y, por tanto, es un elemento fundamental de la lectura electrónica. Una vez que el lector ha localizado la información relativa a la pregunta o problema, el análisis crítico de dicha información se convierte en algo esencial. Aunque está claro que el análisis crítico de la información se lleva a cabo en el medio impreso, éste es incluso más importante en Internet. Además, se trata de una competencia que pocos adolescentes parecen poseer, pues se les engaña con facilidad mediante información falsa que aparece en la red y no siempre poseen estrategias para analizar su autenticidad (véase, por ejemplo, Leu & Castek, 2006).

Los lectores competentes en el medio electrónico saben cómo valorar la información que puede ser dudosa. También saben cómo utilizar un motor de búsqueda para recopilar información adicional sobre un sitio con sólo realizar una búsqueda por su título u otros términos, como por ejemplo, «broma» «¿verdadero?» «¿exacto?». El análisis crítico, una destreza necesaria para la comprensión de la lectura en soporte impreso, se transforma de modo importante en el medio electrónico, necesitándose nuevas competencias de lectura *on line*. Por ejemplo, la disponibilidad de recursos de Internet en los centros ha animado a los profesores a incluir entre sus estrategias didácticas trabajos que comprenden la búsqueda de documentación. Para llevar a cabo dichos trabajos, los alumnos tienen que ser buenos no sólo en la comprensión de lo que leen, sino también en la búsqueda de información. Esto puede compararse con una clase más tradicional basada en documentos, donde el profesor elegía de antemano un documento, lo copiaba y lo distribuía para leerlo y estudiarlo en profundidad.

Según Rieh (2002), los usuarios de Internet tienden a realizar dos tipos de juicios bien distintos: juicios de predicción y juicios de evaluación. Una pregunta de *reflexionar y valorar* puede suponer la realización de un juicio de predicción sobre el sitio al que ir a partir de una serie de posibilidades, basándose en la relevancia, autenticidad y autoridad. Una vez en un sitio, el lector que esté respondiendo a una pregunta de *reflexionar y valorar* puede tener que realizar un juicio *de evaluación*: se puede pedir a los alumnos que valoren un sitio o enlace en función de la autoridad, fiabilidad, credibilidad y veracidad de la información. Por ejemplo, puede que tengan que valorar si la información es oficial y fidedigna, si se trata de una opinión personal que carece de base o de propaganda diseñada para influir en el lector.

Algunas preguntas pueden requerir que se reflexione y valore el contenido de un sitio de forma similar a la utilizada comúnmente en la lectura impresa: por ejemplo, cuando los alumnos dan una respuesta personal a ideas y opiniones usando conocimientos y experiencias previas. Al igual que ocurre con las preguntas de evaluación en soporte impreso, la dificultad de las preguntas de *reflexionar y valorar* viene determinada por distintos factores, incluida la cantidad y el carácter explícito de la información para apoyar una reflexión y valoración, y hasta qué punto dicha información es de dominio público.

Todo juicio crítico requiere, en cierta medida, que el lector tenga en cuenta su propia experiencia; por otra parte, determinados tipos de reflexión no exigen una valoración (por ejemplo, la comparación de la experiencia personal con algo descrito en un texto). Por tanto, la valoración podría considerarse un subconjunto de la reflexión.

Los aspectos de la lectura en el medio impreso y electrónico

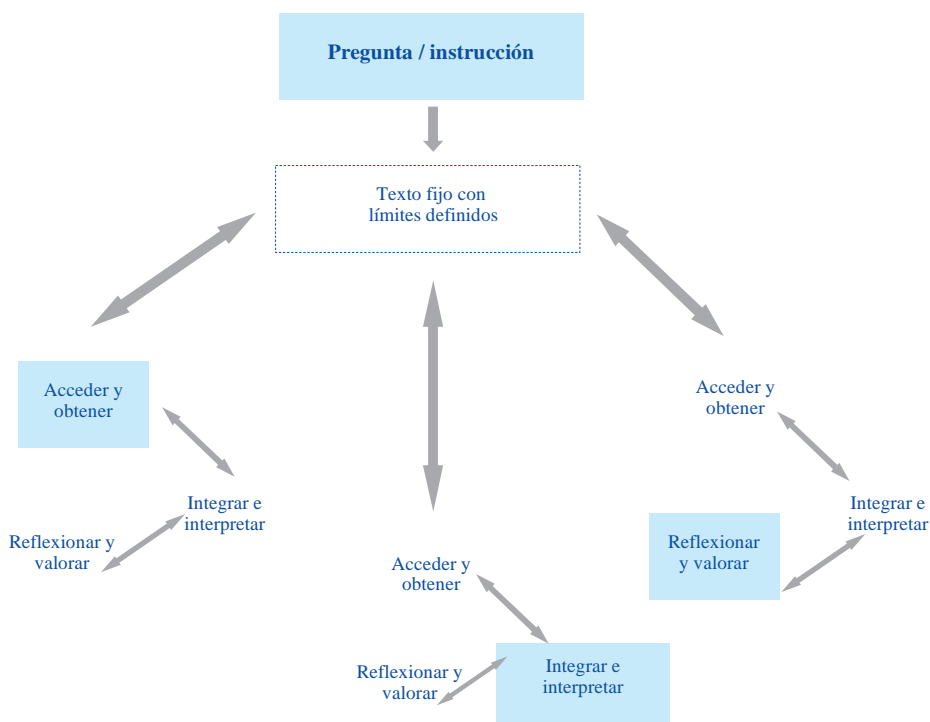
Los tres grandes aspectos definidos para la competencia lectora en PISA no se conciben como totalmente separados e independientes, sino más bien como interrelacionados e interdependientes. De hecho, desde una perspectiva cognitiva del procesamiento puede considerárseles semijerárquicos: no es posible interpretar o integrar información sin haberla obtenido antes y no se puede reflexionar sobre ella o valorarla sin haber realizado algún tipo de interpretación. Sin embargo, PISA se centra en la elaboración de un marco de *evaluación* que orientará la construcción de una evaluación dirigida a hacer operativa y posteriormente medir la competencia en distintos aspectos del área de lectura. La descripción de los aspectos de lectura del marco distingue los enfoques de la lectura que se exigen para los diferentes contextos y finalidades, y que después se reflejan en los ejercicios de evaluación que hacen hincapié en un aspecto u otro. Se espera que todos los lectores, independientemente de su competencia global, sean capaces de demostrar un cierto nivel de competencia en cada uno de los aspectos de la lectura (Langer, 1995), ya que se considera que todos ellos forman parte del repertorio de todos los lectores en cada nivel del desarrollo.

Dado que los aspectos casi nunca o nunca son totalmente separables, la asignación de un ejercicio a un aspecto suele ser una cuestión de sutil discriminación que implica una valoración de las características principales (más importantes) del ejercicio y del enfoque habitual previsto para el mismo. Las *figuras 2.4. y 2.5.* ilustran cómo los aspectos se hacen operativos en los distintos ejercicios, en el medio impreso y electrónico, respectivamente. Los recuadros alrededor de los nombres de los aspectos muestran en qué hace hincapié el ejercicio, mientras que la presencia de los otros aspectos en cada punto del ejercicio reconoce que es probable que todos los aspectos (como procesos cognitivos) jueguen algún papel en cada ejercicio.

En la mayoría de los casos, la identificación del aspecto de cada ejercicio de lectura de PISA -el ejercicio es la pregunta o instrucción que ve el alumno- dependerá del objetivo del ejercicio.

Por ejemplo, la obtención de un dato mencionado de forma explícita en una página web (como averiguar el número de usuarios de Internet en todo el mundo) puede implicar una serie complicada de pasos que exigen evaluar la relevancia de varios resultados dentro de una página de búsqueda, comparar y contrastar descripciones, y decidir qué fuente, de entre varias, es probablemente la más fidedigna. No obstante, si la tarea última, averiguar el número de usuarios de Internet en todo el mundo, se menciona de forma explícita una vez llegados a la página de destino, dicho ejercicio se clasifica como *acceder y obtener*. Éste es el enfoque adoptado en PISA, por lo que respecta a la lectura impresa, para clasificar cada ejercicio según el aspecto.

Figura 2.4. ■ Relación entre el ejercicio, el texto y los aspectos en el medio impreso

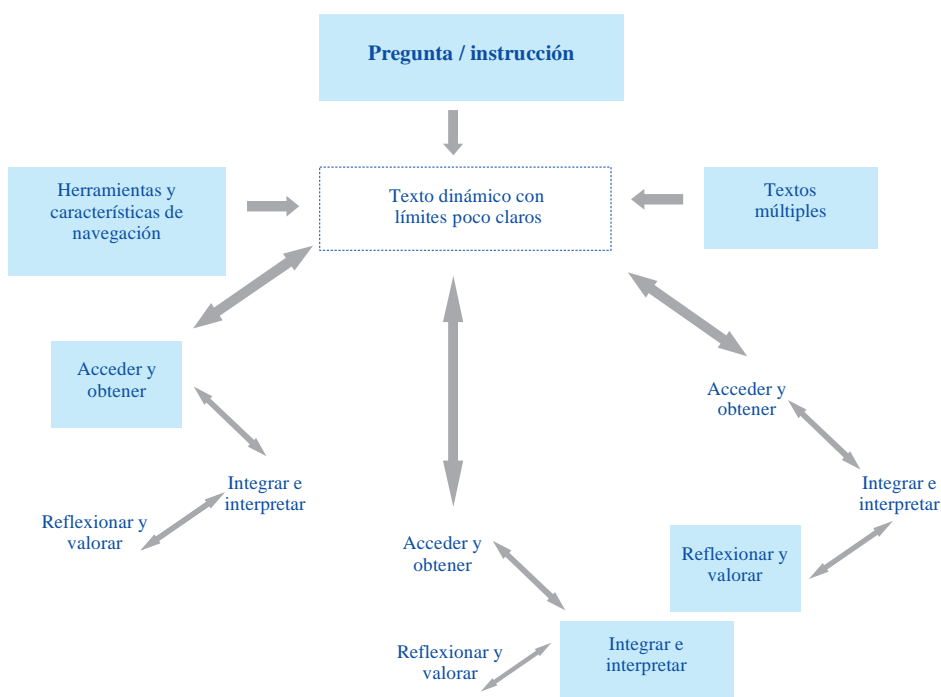


Ejercicios de lectura electrónica complejos - simulación de la complejidad de la lectura en la vida real

Tanto en el medio impreso como electrónico, los ejercicios que simulan la lectura en la vida real pueden incluir, de forma usual, la búsqueda de información en lo que es, fundamentalmente, un espacio ilimitado. En el mundo impreso podríamos ir a una biblioteca, buscar en un catálogo, mirar en los estantes y a continuación, una vez localizado lo que parece ser el libro o libros adecuados, echarle un vistazo al índice y hojear las páginas antes de seleccionar uno o varios recursos. En el medio electrónico el proceso análogo se experimenta sentándose ante una pantalla de ordenador y accediendo a una base de datos o a Internet. Ésta es una tarea en la que el espacio geográfico y el tiempo están mucho más acotados, pero los procesos de clasificación, selección, valoración e integración son, en numerosos aspectos,

similares a la búsqueda de información en el medio impreso. Restricciones de tipo práctico han supuesto que evaluaciones de la lectura, como PISA, no puedan medir la competencia de los alumnos en la búsqueda de recursos impresos. Por consiguiente, hasta ahora, la evaluación a gran escala de la lectura se ha limitado, generalmente, a ejercicios que implican la lectura de textos bastante breves y claramente clasificados. En cambio, en el medio electrónico, este tipo de evaluaciones pueden medir fielmente la competencia para acceder, seleccionar y obtener información a partir de una amplia variedad de recursos posibles. Por ello, en tanto que el procesamiento cognitivo en los dos medios sea análogo, la evaluación de la lectura electrónica posibilita la medición de algo que hasta el momento no se había podido medir en una evaluación a gran escala.

Figura 2.5. ■ Relación entre el ejercicio, el texto y los aspectos en el medio electrónico

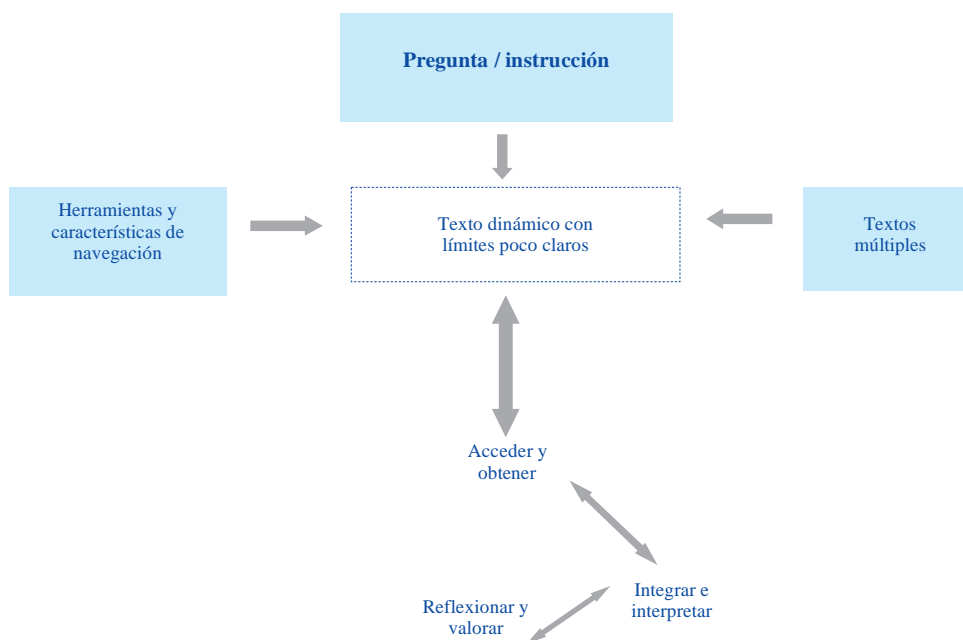


Un aspecto importante que se ha señalado sobre la diferencia entre la lectura en el medio impreso y electrónico es la falta de indicaciones claras para el lector en este último medio. En el medio impreso, la disposición y organización de un (único) texto le vienen dadas al lector por la ordenación que el autor hace de las páginas, capítulos o apartados de mayor extensión. El lector puede elegir una ruta diferente, pero de todos modos la disposición física del texto ya indica un camino. En cambio, en el hipertexto, el lector carece de indicaciones o, por decirlo de forma más positiva, el lector tiene un control mucho mayor de la selección y del orden de la lectura. De hecho, el lector se ve obligado a ejercer el control.

Para simular en el medio electrónico la libertad (o independencia forzada) de la lectura en la vida real, parte de la evaluación de la lectura electrónica se ha diseñado en forma de *ejercicios de lectura complejos*. Aquí, no es sólo el conjunto de textos lo que está relativamente sin definir, sino que la secuencia óptima de pasos a seguir para llevar a cabo el ejercicio tampoco se ha determinado de antemano. Son ejercicios que se aprovechan de la compresión y economía de los recursos de lectura electrónicos. También exigen el empleo de las distintas

destrezas: acceder y obtener, interpretar e integrar, y reflexionar y valorar. Por tanto, el ejercicio no puede asignarse a un único aspecto. El estatus de igualdad de los tres aspectos y su relación con los textos de lectura dinámicos se muestra en la *Figura 2.6*.

Figura 2.6. Relación entre el ejercicio, el texto y los aspectos en los ejercicios de lectura complejos



Aunque los tres aspectos no suelen operar de forma totalmente independiente unos de otros, ya sea en los ejercicios de lectura impresa o electrónica, es posible elaborar ejercicios relativamente sencillos que hacen claramente hincapié en uno de ellos. En cambio, en los ejercicios complejos, el proceso no está tan bien definido. El lector asimila el ejercicio y a continuación se enfrenta al problema de interpretar, extrapolar y valorar el texto directamente visible (por ejemplo, la página de inicio de un sitio web) para encontrar la información relevante. Para ello, un lector con experiencia en el medio electrónico utiliza conocimientos sobre las estructuras de acceso y las estructuras típicas de los sitios (al igual que un lector con experiencia en el medio impreso emplea conocimientos sobre las estructuras y características textuales genéricas). Sin embargo, no es sólo una cuestión de conocimientos: un lector competente en materia de textos electrónicos también tiene que teorizar y establecer relaciones lógicas e interpretativas entre los textos múltiples vistos y no vistos. En un ejercicio auténtico y complejo en el medio electrónico, el lector tiene que procesar la información visible de forma inmediata y hacer extrapolaciones a partir de ella: realizar valoraciones, sintetizar y acceder a la información en una secuencia integrada y recurrente.

Con el fin de mantener la tendencia y mostrar el equilibrio de los aspectos aplicables en el entorno de la evaluación, la distribución por aspecto en la evaluación de la lectura en soporte impreso sigue siendo similar a la de PISA 2000. No obstante, en la evaluación de la lectura electrónica, los ejercicios se reparten de forma más equitativa entre los tres aspectos tradicionales y el nuevo aspecto compuesto: *complejo*. La distribución aproximada de los ejercicios según el aspecto, en el medio electrónico e impreso, se muestra en la *Tabla 2.4*.

Tabla 2.4. Distribución aproximada de los ejercicios de PISA 2009 según el aspecto

Aspecto	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura impresa	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura electrónica
Acceder y obtener	25	25
Integrar e interpretar	50	35
Reflexionar y valorar	25	20
Complejo	0	20
TOTAL	100	100

Resumen de la relación entre los textos y ejercicios de lectura en formato impreso y electrónico

La *Tabla 2.5.* presenta algunas de las similitudes y diferencias fundamentales entre la lectura en el medio impreso y electrónico. Una de las finalidades de la tabla es describir las similitudes y diferencias intrínsecas entre ambos tipos de lectura. En muchos casos, las entradas bajo los epígrafes Lectura impresa y Lectura electrónica son idénticas. En otros lugares, las descripciones subrayan algunas de las diferencias esenciales entre la lectura en los dos medios.

Una segunda finalidad de la tabla es ilustrar las similitudes y diferencias entre lo que PISA *evalúa* en ambos medios. En algunos casos, se trata de una cuestión de prominencia y énfasis: los corchetes indican que a ese rasgo se le da una importancia relativamente pequeña en la evaluación PISA. En otros casos, la diferencia es más manifiesta. Aunque algunos rasgos están presentes en ambos medios, no pueden o no se evalúan en PISA. Dichos rasgos se muestran en una escala de grises. Representar fielmente las áreas de conocimiento es uno de los principios que regulan la elaboración de los marcos de PISA y los ejercicios de evaluación que los hacen operativos. No existe una manera concreta de hacerlo y, en cierto sentido, las decisiones tomadas y las elecciones realizadas son arbitrarias, aunque basadas en los mejores juicios de expertos internacionales en lectura. El modo en que se describe y hace operativo el área de conocimiento, en este y en otros sentidos, viene determinado por una combinación de cuestiones conceptuales, empíricas y políticas. Lo que se pretende al determinar la extensión del área de conocimiento apuntado anteriormente es explicar las bases sobre las que construir una evaluación para PISA 2009 que capture la esencia de la competencia lectora. Una evaluación de este tipo generará, a su vez, una serie de datos a partir de los cuales se presentará de forma global, significativa y relevante la competencia lectora de los jóvenes de 15 años.

Tabla 2.5. Similitudes y diferencias entre la lectura impresa y electrónica, según las características principales del marco

	Lectura impresa	Lectura electrónica
Situaciones	Personal. Pública. Profesional. Educativa.	Personal. Pública. Profesional. Educativa.
Textos: entornos	No pertinente.	De autor. Basado en mensajes.
Textos: formatos	Continuo. Discontinuo. [Mixto.] [Múltiple.]	[Continuo.] [Discontinuo.] [Mixto.] Múltiple.
Textos: tipo de texto	Argumentación. Descripción. Exposición. Narración. Instrucción. Transacción.	Argumentación. Descripción. Exposición. Narración. Instrucción. Transacción.
Aspectos (1)	<p>Acceder y obtener</p> <p>Buscar Orientarse y navegar en un espacio de información concreto. p. ej., <i>ir a la biblioteca, buscar en un catálogo, encontrar un libro.</i></p> <p>Utilizar herramientas y estructuras de navegación p. ej., <i>índice, números de página, glosario.</i></p> <p>Seleccionar y secuenciar información. - escaso control por parte del lector. - una secuencia de lectura lineal.</p>	<p>Acceder y obtener</p> <p>Buscar Orientarse y navegar en un espacio de información abstracto. p. ej., <i>introducir una URL, motores de búsqueda del usuario.</i></p> <p>Utilizar herramientas y estructuras de navegación p. ej., <i>menús, hipervínculos incrustados.</i></p> <p>Seleccionar y secuenciar información. - elevado control por parte del lector. - secuencias múltiples de lectura lineal.</p>
Aspectos (2)	<p>Integrar e interpretar</p> <p>Integrar a un nivel de exigencia bajo: se ven fragmentos considerables de texto de forma simultánea.</p> <p>(Una o dos páginas).</p> <p>Elaborar una interpretación. Desarrollar una comprensión global.</p>	<p>Integrar e interpretar</p> <p>Integrar a un nivel de exigencia alto: se ven fragmentos reducidos de texto de forma simultánea.</p> <p>(Limitado por el tamaño de la pantalla).</p> <p>Elaborar una interpretación. Desarrollar una comprensión global.</p>
Aspectos (3)	<p>Reflexionar y valorar</p> <p>Valorar previamente la información. p. ej., <i>utilizar el índice, ojear pasajes, comprobar la credibilidad y utilidad.</i></p> <p>[Valorar la credibilidad de la fuente. -normalmente menos importante debido al -filtrado y a la preselección en el proceso de edición.]</p> <p>Valorar la verosimilitud del contenido. Valorar la coherencia y consistencia. Formular hipótesis. Reflexionar a partir de la experiencia personal.</p>	<p>Reflexionar y valorar</p> <p>Valorar previamente la información. p. ej., <i>utilizar menús, ojear páginas web, comprobar la credibilidad y utilidad.</i></p> <p>Valorar la credibilidad de la fuente. -normalmente más importante debido a la ausencia de filtrado y preselección en un entorno abierto.</p> <p>Valorar la verosimilitud del contenido. Valorar la coherencia y consistencia. Formular hipótesis. Reflexionar a partir de la experiencia personal.</p>
Aspectos (4)	<p>Complejo</p> <p>La variedad de fuentes a consultar está relativamente sin definir. El orden de los pasos dentro del ejercicio no está indicado. p. ej., <i>la localización, valoración e integración de información procedente de múltiples textos impresos.</i></p>	<p>Complejo</p> <p>La variedad de fuentes a consultar está relativamente sin definir. El orden de los pasos dentro del ejercicio no está indicado. p. ej., <i>la localización, valoración e integración de información procedente de múltiples textos electrónicos.</i></p>

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

El apartado anterior explicaba resumidamente el marco conceptual de la lectura. Los conceptos del marco deben, a su vez, estar representados en ejercicios y preguntas para recopilar datos sobre la competencia lectora de los alumnos.

La elaboración de ejercicios en el medio impreso

La distribución de los ejercicios entre las principales variables del marco: situación, texto y aspecto, se analizaba en el apartado anterior. En el presente apartado se estudian algunas de las otras cuestiones más importantes para elaborar y hacer operativa la evaluación: los factores que influyen en la dificultad de las preguntas y hasta qué punto es complicada su manipulación; la elección de los formatos de respuesta, y algunas cuestiones sobre la codificación y la puntuación.

Factores que influyen en la dificultad de las preguntas

El objetivo de la evaluación PISA en materia de lectura es supervisar e informar sobre la competencia lectora de los jóvenes de 15 años cuando están próximos al final de la educación obligatoria. Cada ejercicio de la evaluación está diseñado para recoger un dato concreto sobre dicha competencia mediante la simulación de una actividad de lectura que cualquier lector, adolescente o adulto, podría realizar tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Los ejercicios de lectura de PISA abarcan desde actividades de comprensión sencillas hasta actividades bastante sofisticadas que exigen profundos y múltiples niveles de comprensión. La dificultad de cualquier ejercicio de lectura depende de la interacción entre diversas variables. Según los trabajos de Kirsch y Mosenthal (véase, por ejemplo, Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990), la dificultad de las preguntas se puede manipular aplicando conocimientos de las siguientes variables de aspecto y formato de texto.

En los ejercicios de *acceder y obtener*, la dificultad viene condicionada por la cantidad de datos que el lector debe localizar, el número de inferencias exigidas, el volumen e importancia de la información de carácter similar, y por la longitud y complejidad del texto.

En los ejercicios de *integrar e interpretar*, la dificultad se ve afectada por el tipo de interpretación requerida (por ejemplo, hacer una comparación es más sencillo que encontrar una diferencia); por la cantidad de datos a tener en cuenta; por el nivel e importancia de la información de carácter similar en el texto; y por la naturaleza del texto: cuanto menos familiar y más abstracto sea el contenido y cuanto más largo y complejo sea el texto, mayor será la probabilidad de que el ejercicio sea más difícil.

En los ejercicios de *reflexionar y valorar*, la dificultad viene dada por el tipo de reflexión o valoración exigidas (los tipos de reflexión, de menor a mayor dificultad, son: relacionar; explicar y comparar; formular hipótesis y valorar); por la naturaleza de los conocimientos que

el lector tiene que aplicar al texto (un ejercicio es más difícil si el lector tiene que recurrir a conocimientos limitados y especializados en vez de a conocimientos generales y universales); por la relativa abstracción y longitud del texto; y por la comprensión profunda que debe tenerse del texto para llevar a cabo el ejercicio.

En los ejercicios relacionados con los *textos continuos*, lo que influye en la dificultad es la longitud del texto; el carácter explícito y la transparencia de su estructura; el nivel de claridad con el que las partes se relacionan con el tema general; y la existencia de rasgos textuales, como los párrafos o los títulos, y de marcadores del discurso, como las palabras que determinan la sucesión de los hechos.

En los ejercicios relacionados con los *textos discontinuos*, lo que influye en la dificultad es la cantidad de información presente en el texto; la estructura de la lista (las listas simples son más sencillas de negociar que las más complejas); si los componentes están ordenados y organizados de forma explícita, por ejemplo con etiquetas o un formato específico; y si la información que se necesita se encuentra en el cuerpo del texto o en un lugar aparte, como por ejemplo, en una nota a pie de página.

Formatos de respuesta

La forma en que se recopilan los datos *-formato de respuesta-* varía en función de lo que se considera adecuado dado el tipo de dato que se esté recogiendo, y también en función de las restricciones de tipo práctico de una evaluación a gran escala. Al igual que ocurre en cualquier evaluación de gran magnitud, el abanico de formatos de pregunta viables es limitado, siendo los formatos más manejables los de preguntas de elección múltiple y de respuesta construida corta (donde los alumnos escriben su propia respuesta).

Diferentes estudios basados en los datos de PISA sugieren que el formato de respuesta tiene un efecto significativo en el rendimiento de los distintos grupos: por ejemplo, alumnos con diferentes niveles de capacidad (Routitsky & Turner, 2003); alumnos de distintos países (Grisay & Monseur, 2007); y chicos y chicas (Lafontaine & Monseur, 2006). Dada esta diferencia, Lafontaine y Monseur advierten de que al medir las tendencias a lo largo del tiempo, es importante mantener, de una aplicación a otra, una proporción similar de ejercicios con formato de elección múltiple y de respuesta construida. Otro factor a tener en cuenta en el contexto de la competencia lectora es que las preguntas de respuesta construida abierta son especialmente importantes para el aspecto reflexionar y valorar, donde normalmente se pretende evaluar la calidad del pensamiento más que la conclusión en sí. Por último, los alumnos de los diferentes países están más o menos familiarizados con distintos formatos de respuesta. Lo más probable es que la inclusión de preguntas de distintos formatos proporcione cierto equilibrio entre formatos más o menos familiares para todos los alumnos, con independencia de la nacionalidad.

En resumen, para garantizar la adecuada cobertura de los niveles de capacidad en los distintos países, la imparcialidad dadas las diferencias observadas entre países y entre los sexos, y una evaluación válida del aspecto reflexionar y valorar, tanto las preguntas de elección múltiple como las de respuesta construida abierta se siguen utilizando en las evaluaciones de lectura de PISA. Cualquier cambio significativo en la distribución de los tipos de preguntas de lectura impresa podría afectar también a la medición de las tendencias. No obstante, por razones de economía y para beneficiarse de la capacidad de la codificación automática que ofrece el medio electrónico, se ha incluido, en la evaluación de la lectura electrónica, un mayor porcentaje de preguntas que no requieren la valoración de un codificador.

Las *Tablas 2.6.* y *2.7.* muestran los requisitos de codificación para los ejercicios en soporte impreso y electrónico, respectivamente. La distribución se muestra con relación a los tres aspectos de la competencias lectora establecidos para el medio impreso y los cuatro aspectos descritos para la evaluación de la lectura electrónica. Las preguntas que requieren la valoración de un experto incluyen respuestas construidas abiertas y respuestas construidas cortas. Entre las preguntas que no requieren la valoración de un codificador se encuentran las de elección múltiple, elección múltiple compleja y respuesta construida cerrada. Estas últimas obligan al alumno a generar una respuesta, pero requieren una valoración mínima por parte del codificador. Por ejemplo, un ejercicio en el que se pide al alumno que copie una única palabra del texto, donde sólo una es aceptable, se clasificaría como una pregunta de respuesta construida cerrada. Dichas preguntas imponen una carga de coste menor en términos operativos y, por tanto, desde un punto de vista práctico, pueden agruparse con preguntas de elección múltiple.

Tabla 2.6. Distribución aproximada de los ejercicios según el requisito de codificación de PISA 2009: medio impreso

Aspecto	% de ejercicios que requieren la valoración de un experto en la codificación	% de ejercicios que no requieren la valoración de un experto en la codificación	% de la prueba
Acceder y obtener	11	14	25
Integrar e interpretar	14	36	50
Reflexionar y valorar	18	7	25
TOTAL	43	57	100

Tabla 2.7. Distribución aproximada de los ejercicios según el requisito de codificación de PISA 2009: medio electrónico

Aspecto	% de ejercicios que requieren la valoración de un experto en la codificación	% de ejercicios que no requieren la valoración de un experto en la codificación	% de la prueba
Acceder y obtener	0	25	25
Integrar e interpretar	0	35	35
Reflexionar y valorar	15	5	20
Complejo	15	5	20
TOTAL	30	70	100

Las tablas indican que aunque las preguntas que requieren la valoración de un codificador y las que no la requieren se distribuyen entre los aspectos, esta distribución no es uniforme. El aspecto reflexionar y valorar, en ambos medios, y los ejercicios complejos, en la evaluación de la lectura electrónica, se evalúan a través de un elevado porcentaje de preguntas de respuesta construida que requieren la valoración de un codificador experto.

Codificación y puntuación

Los códigos se aplican a las preguntas de la prueba bien mediante un proceso más o menos automático de captura de la opción elegida por el alumno para una respuesta de elección múltiple o por medio de un juez (codificador experto) de carne y hueso que selecciona el código que mejor capta el tipo de respuesta dada por un alumno a una pregunta que requiere una respuesta construida. El código, del tipo que sea, se convierte, a continuación, en una puntuación para esa pregunta. La puntuación es relativamente sencilla en el caso de las preguntas de elección múltiple u otras preguntas con formato de respuesta cerrada, como por ejemplo, la selección de un elemento de un menú desplegable en el medio electrónico: o bien el alumno ha elegido la repuesta designada como correcta o no la ha elegido, de modo que la pregunta se puntúa con un 1 o con un 0, respectivamente.

Los modelos de puntuación parcial permiten puntuar de forma más compleja las preguntas de respuesta construida. Algunas respuestas, aunque incompletas, son mejores que otras. Puesto que las respuestas incompletas indican un mayor nivel de competencia lectora que las inexactas o incorrectas, reciben una puntuación parcial. A continuación, dichas preguntas se puntúan de forma politómica, es decir, hay una puntuación máxima, una o varias puntuaciones parciales y ninguna puntuación. Los modelos psicométricos para dicha puntuación politómica están claramente establecidos y, en algunos aspectos, son preferibles a la puntuación dicotómica (puntuación máxima o sin puntuación), ya que utilizan más información de las respuestas. Sin embargo, la interpretación de la puntuación politómica es más compleja, pues cada ejercicio ocupará varias posiciones en la escala de dificultad: una para la respuesta a la que le corresponde la puntuación máxima y otras para cada una de las respuestas a las que corresponde una puntuación parcial. En PISA, la puntuación parcial se emplea para algunas de las preguntas de respuesta construida más complejas.

Existe una amplia variedad de ejercicios de respuesta construida. Algunos requieren una escasa valoración por parte del codificador; entre ellos se incluyen los ejercicios en los que se pide al lector que únicamente marque partes del texto para indicar una respuesta o que enumere algunas palabras. Otros requieren una valoración considerable por parte del codificador, como por ejemplo, cuando se pide al lector que explique la idea principal de un texto usando sus propias palabras.

Los tres ejemplos que se muestran a continuación ilustran algunas de las variables más importantes abordadas en la elaboración de las preguntas de lectura impresa, entre ellas, la situación, el formato de texto, el tipo de texto y el aspecto. Asimismo, muestran una serie de formatos de respuesta y características de la codificación y puntuación. Las tres preguntas se incluyeron en el instrumento de lectura de PISA que se aplicó en la prueba piloto de PISA 2009. La primera y la tercera también se aplicaron en el estudio principal de PISA del año 2000.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 1

MACONDO

Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a asombrarse. Se trasnocaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que llevó Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesionante tultum costó tiempo y trabajo acostumbrarse. Se indignaron con las imágenes vivas que el próspero comerciante don Bruno Crespi proyectaba en el teatro con taquillas de bocas de león, porque un personaje muerto y sepultado en una película y por cuya desgracia se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente. El público que pagaba dos centavos para compartir las vicisitudes de los personajes, no pudo soportar aquella burla inaudita y rompió la silletería. El alcalde, a instancias de don Bruno Crespi, explicó mediante un bando que el cine era una máquina de ilusión que no merecía los desbordamientos pasionales del público. Ante la desalentadora explicación, muchos estimaron que habían sido víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos, de modo que optaron por no volver a ir al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas, para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios.

Macondo es un fragmento en prosa de la novela *Cien años de soledad*, del escritor colombiano Gabriel García Márquez. Se clasifica dentro de la situación personal, ya que fue escrita para el entretenimiento y disfrute del lector. En PISA, la unidad de Macondo se presenta en un breve párrafo cuya finalidad es orientar al lector: «El texto que aparece en la página anterior está tomado de una novela. En esta parte del relato, el ferrocarril y la electricidad acaban de llegar al pueblo ficticio cuyo nombre es Macondo donde hace poco tiempo que se ha inaugurado el primer cine». El texto se centra en la reacción de las gentes ante la apertura del cine. Aunque el escenario histórico y geográfico del fragmento resulta exótico para la mayoría de los lectores, ir al cine entra dentro de las experiencias de los jóvenes de 15 años y las respuestas de los personajes son, al mismo tiempo, extrañas y humanamente familiares. Dentro de la categoría de formato de texto *continuo*, Macondo es un ejemplo de escritura narrativa ya que muestra, como es habitual en este tipo de textos, por qué los personajes de las historias se comportan del modo en que lo hacen, registrando acciones y acontecimientos desde el punto de vista de las impresiones subjetivas.

La unidad de Macondo incluye ejercicios que cubren los aspectos de *integrar e interpretar* y *reflexionar y valorar*. A continuación aparece uno de los ejercicios, otros pueden consultarse en el *Anexo A1*. La numeración de los ejercicios es idéntica a la utilizada en los cuadernillos de la prueba entregados a los alumnos.

Pregunta 3: *MACONDO*

Al final del fragmento, ¿por qué decidieron los habitantes de Macondo no volver al cine?

- A. Querían divertirse y distraerse, pero descubrieron que las películas eran realistas y tristes.
- B. No podían pagar el precio de las entradas.
- C. Querían reservar sus emociones para los acontecimientos de la vida real.
- D. Buscaban implicarse emocionalmente pero las películas les parecieron aburridas, poco convincentes y de mala calidad.

La respuesta correcta es la C.

Este ejercicio requiere integrar e interpretar información para su comprensión global. Para puntuar, los alumnos tienen que sintetizar elementos que aparecen a lo largo del texto para identificar por qué los personajes de la historia se comportaron, al final, como lo hicieron. Al seleccionar la opción C deben rechazar determinados motivos que podrían explicar de forma creíble por qué las gentes podrían decidir no ir al cine, y que están representados por distractores que se basan más en ideas preconcebidas que en el texto.

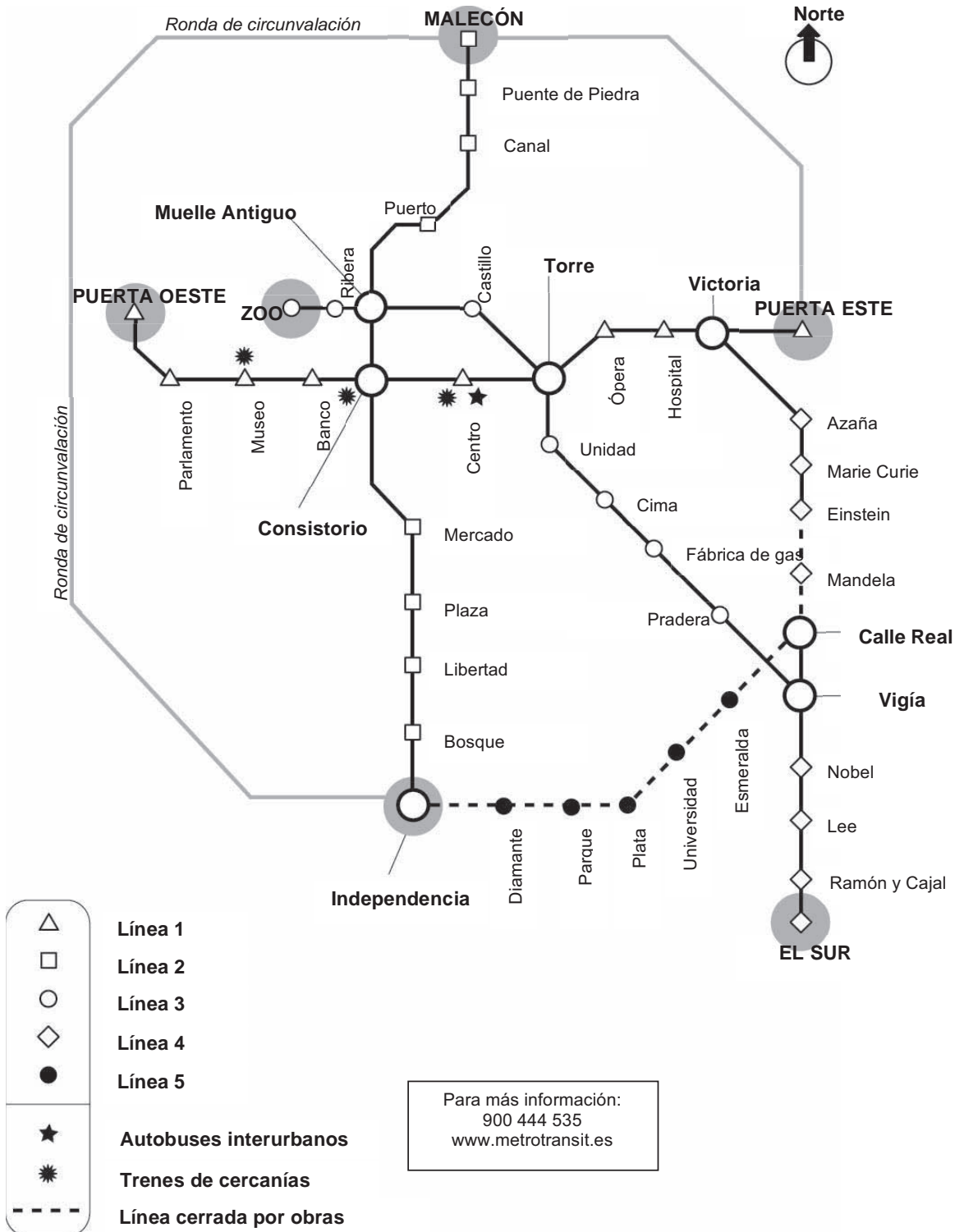
La *Tabla 2.8.* resume las características del marco de la pregunta sobre *Macondo*.

Tabla 2.8. Características del marco del ejercicio de ejemplo: *Macondo*

Situación	Personal
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Formato de pregunta	Elección múltiple

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 2

METROTRANSIT



La unidad **Metrotransit**, incluida en la prueba piloto de PISA 2009, presenta un gráfico extraído de un documento público: el plano de una red de transporte urbano en forma de diagrama. Los nombres de los lugares son ficticios y se pidió a los países participantes que los adaptasen en sus versiones nacionales. El texto es discontinuo y podría presentarse como una lista combinada de estaciones clasificadas en función de la línea, características y localización en la red. Aunque es relativamente sencillo, incluye un elemento que lo complica: una leyenda de símbolos, necesaria para obtener la máxima puntuación en la siguiente pregunta.

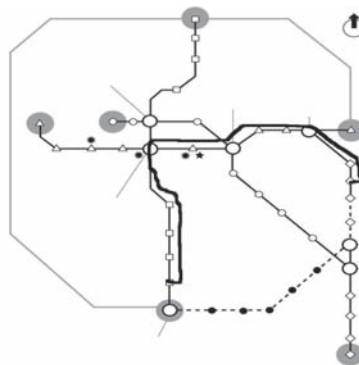
Pregunta 4: **METROTRANSIT**

Tienes que encontrar el camino más corto en metro desde la estación de Marie Curie hasta la estación del Bosque.

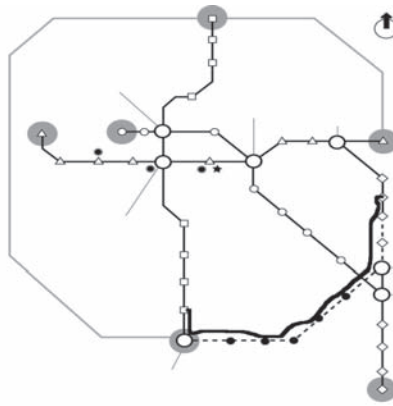
Dibuja en el plano el camino que seguirías.

Este ejercicio de *acceder y obtener* obliga a los alumnos a localizar y ordenar múltiples datos -los nombres de las estaciones- para planificar una ruta. El ejercicio reproduce una experiencia real que exige leer con atención un texto discontinuo. La pregunta se elaboró para garantizar que el uso de información condicional, es decir, información externa a la parte principal de un texto, debe procesarse para realizar el ejercicio con éxito. Por tanto, para obtener la máxima puntuación, los alumnos deben emplear la información de la leyenda: la parte de la red que está cerrada por obras. Los alumnos que tienen presente esta información se dan cuenta de que el que es, aparentemente, el camino más corto, ya no puede utilizarse. El utilizar información condicional aumenta de forma significativa la dificultad de las preguntas. Únicamente alrededor de un tercio de los alumnos que participaron en la prueba piloto obtuvo la máxima puntuación en esta pregunta. No obstante, más de la mitad del resto de los estudiantes, que trazaron una ruta utilizando las estaciones de la Línea 5, obtuvo una puntuación parcial, pues demostraron que en todos los casos, excepto en uno (aunque uno clave, en términos prácticos), habían comprendido y podían utilizar la información que habían obtenido. A continuación se muestran ejemplos de respuestas a las que corresponde una puntuación máxima y parcial.

Respuesta que obtiene la máxima puntuación



Respuesta que obtiene una puntuación parcial



En PISA, la mayoría de las preguntas de lectura en formato impreso requieren una respuesta de elección múltiple o textual. El formato de respuesta corta de esta pregunta, que implica el trazado de una ruta en un plano, muestra que la variedad de tipos de respuesta puede, no obstante, cambiar hasta cierto punto, en función del formato que parece ser más apropiado para el ejercicio concreto. Todo ello condicionado, desde luego, por las limitaciones de carácter práctico de una prueba de lápiz y papel a gran escala.

La *Tabla 2.9.* resume las características del marco de la pregunta *Metrotransit*.

Tabla 2.9. Características del marco del ejercicio de ejemplo: *Metrotransit*

Situación	Pública
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Formato de pregunta	Respuesta corta

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 3

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Hay mucha gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, mientras nosotros nos preocupamos más de los avances futuros. Dejamos atrás a esa gente intentando olvidarlos y seguir adelante. Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara en beneficio del necesitado y no del codicioso, se podría aliviar el sufrimiento de millones de personas.

Ana

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el universo, queriendo alargar la mano y tocar las estrellas, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que existe, anhelando saber... ¿Estamos solos?

La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento y el conocimiento es lo que mueve nuestro mundo. Mientras que los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores amplían nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro.

Beatriz

Nos cargamos las selvas tropicales porque hay petróleo en el subsuelo, excavamos minas en terreno sagrado para obtener uranio. ¿Destruiríamos también otro planeta sólo por conseguir la solución a problemas creados por nosotros mismos? ¡Por supuesto!

La exploración del espacio confirma la poderosa creencia de que los problemas del hombre pueden solucionarse mediante nuestra siempre creciente dominación del medio ambiente. Los seres humanos seguirán creyendo que tienen derecho a abusar de los recursos naturales como los ríos y las selvas tropicales, si saben que siempre queda otro planeta a la vuelta de la esquina esperando ser explotado.

Hemos hecho suficiente daño a la tierra. Deberíamos dejar tranquilo el espacio exterior.

Diego

Los recursos de la tierra están desapareciendo a gran velocidad. La población de la tierra está creciendo a un ritmo desenfrenado. La vida no puede mantenerse si continuamos viviendo de este modo. La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono. Las tierras fértiles se están agotando y pronto nuestros recursos alimentarios se reducirán. Ya hay casos de hambre y enfermedades causados por la superpoblación.

El espacio es una enorme región vacía que podemos usar en nuestro beneficio. Apoyando la exploración del espacio, podremos encontrar un día un planeta donde vivir. De momento, esto parece impensable, pero la idea de viajar por el espacio parecía imposible en el pasado. Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos muestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo. Debemos aprender a pensar no sólo en esta generación sino en las generaciones futuras.

Félix

Ignorar lo que la exploración del espacio tiene que ofrecer sería una gran pérdida para la humanidad. Las posibilidades de alcanzar una mayor comprensión del universo y sus orígenes son demasiado valiosas para desaprovecharlas. El estudio de los cuerpos celestes ya ha aumentado nuestra comprensión de los problemas medioambientales y del posible futuro de la Tierra si no aprendemos a gestionar nuestras actividades.

También hay beneficios indirectos de la investigación para los viajes espaciales. La creación de la tecnología láser y otros tratamientos médicos puede atribuirse a la investigación espacial. Substancias como el teflón han sido descubiertas gracias al interés de la humanidad por los viajes espaciales. Por lo tanto, las nuevas tecnologías creadas para la investigación espacial pueden tener beneficios inmediatos para todo el mundo.

Teresa

El estímulo de la unidad **Opiniones de los estudiantes** consta de cinco textos argumentativos breves sobre la investigación espacial. Puesto que se basa en escritos de alumnos de último curso, el texto se clasifica como *educativo* desde el punto de vista de la situación. Todos los fragmentos breves que conforman el estímulo de esta unidad son continuos, pero como se generaron de forma independiente y aparecen yuxtapuestos a efectos de la evaluación, la categoría de formato es textos *múltiples*. El estímulo está clasificado como argumentativo, pues los textos presentan proposiciones y pretenden convencer al lector sobre un determinado punto de vista.

Algunos ejercicios basados en este estímulo eran preguntas de *integrar e interpretar*, que representan la lectura activa habitual, pues simulan los procesos en que pueden implicarse los lectores al comparar y contrastar opiniones de distintos autores sobre un tema. Otra estrategia habitual de la lectura activa al enfrentarse a uno o más argumentos escritos es la de comparar la propia opinión con la de los autores. El siguiente ejercicio muestra ese tipo de actividad que requiere reflexionar sobre una determinada información y valorarla. En el *Anexo A1* pueden consultarse otros ejercicios. La numeración es idéntica a la utilizada en los cuadernillos de la prueba entregados a los alumnos.

Pregunta 6: OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿con cuál de los estudiantes estás más de acuerdo?

Nombre del estudiante:

Utilizando tus propias palabras, explica las razones de tu elección haciendo referencia a tu propia opinión y a las principales ideas expuestas por el estudiante.

.....
.....
.....
.....

En este ejercicio, los alumnos deben recurrir a sus propios conocimientos y opiniones para valorar los argumentos presentados por los estudiantes, comparando el contenido más que la forma de los textos. Dentro de la categorización de cinco aspectos, este ejercicio se clasifica como *reflexión sobre el contenido de un texto*. Para puntuar en esta pregunta, los alumnos tienen que demostrar, implícita o explícitamente, que han comprendido la idea central del argumento presentado por el escritor de su elección y justificar, asimismo, su opinión, bien exponiendo su propio argumento que lo apoye, o resumiendo o interpretando el argumento del escritor elegido.

La puntuación máxima se obtenía independientemente del estudiante designado por el alumno, siempre y cuando se satisficiesen los criterios resumidos anteriormente. Algunas respuestas típicas, que obtuvieron la máxima puntuación, fueron:

- ♦ *Ana - Siento que debería tener cuidado con lo que está pasando en nuestro propio mundo antes de que gastemos todo nuestro dinero en la exploración espacial. Entiendo la importancia de algunas exploraciones, pero pienso que la enfermedad y el hambre necesitan solucionarse antes en este mundo.*

- ♦ *Diego - Estoy de acuerdo con él porque está comprometido con el medioambiente y piensa que deberíamos dejar el espacio solo.*

- ♦ *Félix - Estoy de acuerdo con Félix porque a menos que ayudemos a afrontar la extinción, no habrá otro lugar para ir después de que nos hayamos cargado la Tierra.*

Las respuestas que no obtuvieron puntuación con frecuencia citaban parte de uno de los textos sin más, mientras que en el ejercicio se pedía a los alumnos que utilizarasen sus propias palabras. Otras respuestas que no obtuvieron puntuación fueron las respuestas imprecisas o las que ofrecían una opinión general sin referencia a uno de los textos (por ejemplo, «Diego. Pensemos en la realidad»).

La *Tabla 2.10.* resume las características del marco de la pregunta *Opiniones de los estudiantes.*

**Tabla 2.10. Características del marco del ejercicio de ejemplo:
Opiniones de los estudiantes**

Situación	Educativa
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Argumentación
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

Ampliación del potencial descriptivo de las escalas de PISA mediante la manipulación de la dificultad de las preguntas

En PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006 se observó que, aunque el nivel de competencia de los alumnos se puede determinar de forma precisa, existe una carencia de información descriptiva sobre lo que los alumnos situados en los extremos -en particular en la parte baja de la distribución- saben y pueden hacer como lectores. Esto es así porque pocos ejercicios de PISA se sitúan entre los extremos muy fácil y en muy difícil, que es donde se localiza el nivel de competencia de un número significativo de alumnos en todos los países participantes. Por ello, en la elaboración de los ejercicios para PISA 2009 se hizo hincapié en la inclusión de algunas preguntas muy fáciles y otras muy difíciles. Además de incrementar el potencial descriptivo de la escala, la mayor correspondencia entre las dificultades de las preguntas y las distribuciones del rendimiento de los alumnos en cada país, puede mejorar la fiabilidad de las estimaciones del parámetro poblacional. Asimismo, la experiencia de la prueba para cada alumno, en especial para los que rinden a un nivel muy bajo, será más gratificante.

La elaboración de preguntas para los niveles más bajos de competencia se llevó a cabo manipulando elementos del marco descriptivo de PISA como sigue:

- Utilizando textos más breves y sencillos.
- Garantizando una correspondencia literal más directa de los términos entre la pregunta y el texto.
- Proporcionando más indicaciones sobre la ubicación de la información relevante en el texto para resolver la pregunta.
- Abordando experiencias personales y familiares a la hora de reflexionar y valorar las preguntas de contenido, en lugar de cuestiones remotas y abstractas.
- Abordando características concretas al reflexionar y valorar las preguntas de carácter formal.

Los dos ejemplos incluidos a continuación muestran los ejercicios diseñados explícitamente para abordar el rango de dificultad en materia de lectura en PISA. La primera es una pregunta muy sencilla y la segunda muy difícil; ambas se aplicaron en la prueba piloto de PISA 2009.

AVISO EN EL SUPERMERCADO

Alerta de Alergia a los Cacahuetes
Galletas Rellenas de Chocolate

Fecha de la alerta: 4 de febrero.

Nombre del fabricante: Fine Foods Ltd.

Información sobre el producto: Galletas rellenas de chocolate, 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y consumir preferentemente antes del: 1 de julio).

Detalles: algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuetes no deben comer estas galletas.

Actuación por parte del consumidor: si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información.

Este **aviso público** está formado por un texto muy breve que tiene una función de uso cotidiano: advertir a los consumidores del posible peligro de un producto y aconsejarles sobre su devolución para que les reembolsen el dinero. Aunque el formato del estímulo refleja las normas internacionales de los avisos para la retirada de productos, muchos alumnos pueden no haber visto este tipo de aviso. No obstante, el contenido de la advertencia está expuesto con claridad y se ha utilizado un número mínimo de palabras. Las galletas rellenas de chocolate fueron el producto elegido por ser muy conocidas y por su supuesto atractivo. Tal y como se mencionó anteriormente, para la elaboración de las preguntas muy fáciles se buscaron estímulos breves y sencillos con contenido familiar. Con esto no se pretendía sólo aligerar la carga cognitiva de las preguntas, sino también presentar textos que no intimidasen a los alumnos con escasa competencia lectora, pues incluso pueden desistir de intentar leer algo que les parezca muy difícil o muy largo. La clasificación que corresponde al formato de texto del *Aviso en el supermercado* es discontinua, pues consta de una lista de rasgos definidos. Por lo que respecta al tipo de texto, el aviso es instructivo: ofrece indicaciones sobre qué hacer si se ha comprado el producto.

De las cinco preguntas aplicadas a este estímulo en la prueba piloto, cuatro fueron respondidas correctamente por más del 80% de los alumnos. A continuación, se reproduce la más sencilla de todas, en la que bastante más del 90% de los alumnos obtuvo la máxima puntuación. El resto de las preguntas se pueden consultar en el *Anexo A1*. La numeración de las mismas es idéntica a la utilizada en los cuadernillos entregados a los alumnos.

Pregunta 3: AVISO EN EL SUPERMERCADO

¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

.....

Para responder a esta pregunta correctamente, el alumno tiene que localizar un único dato que se menciona en el texto, utilizando correspondencia sinonímica entre las indicaciones del ejercicio y el texto (empresa/fabricante). El hecho de que el texto en su totalidad sea muy breve y de que la información necesaria se encuentre casi al inicio del mismo, hace más fácil el ejercicio. El formato de respuesta correspondiente al ejercicio es el de respuesta construida cerrada, puesto que sólo una respuesta (con un escaso número de alternativas: *Fine Foods* o *Fine Foods Ltd.*) obtiene la máxima puntuación.

La *Tabla 2.11*. resume las características del marco de la pregunta *Aviso en el supermercado*.

Tabla 2.11. Características del marco del ejercicio de ejemplo: Aviso en el supermercado

Situación	Pública
Formato de texto	Discontinuos
Tipo de texto	Instrucción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Formato de pregunta	Respuesta construida cerradas

El ejemplo 5, último ejemplo de las preguntas de lectura incluidas en este apartado, se diseñó para facilitar la descripción de la competencia de los alumnos en la parte más alta de la escala.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 5

LA DEMOCRACIA EN ATENAS**PARTE A**

Tucídides fue un historiador y militar que vivió en el siglo V a. C., durante la época de la Grecia clásica. Nació en Atenas. Durante la guerra del Peloponeso (del 431 a. C. al 404 a. C.), entre Atenas y Esparta, estuvo al mando de una flota cuya misión era proteger la ciudad de Anfípolis, en Tracia. No consiguió llegar a la ciudad a tiempo. Ésta cayó en manos del general espartano, Brásidas, lo que condenó a Tucídides a veinte años de exilio. Esta circunstancia le dio la oportunidad de recoger información bastante completa de los dos bandos en conflicto y la posibilidad de investigar para su obra *Historia de la guerra del Peloponeso*.

Tucídides está considerado como uno de los grandes historiadores de la Antigüedad. Se centra más en las causas naturales y en la conducta de cada individuo que en el destino o en la intervención de los dioses para explicar la evolución de la historia. En su obra, los hechos no se presentan como meras anécdotas, sino que se explican tratando de descubrir los motivos que llevaron a los protagonistas a actuar del modo en que lo hicieron. El énfasis que Tucídides pone en la conducta de los individuos le lleva a veces a introducir discursos ficticios: éstos le ayudan a exponer las motivaciones de los personajes históricos.

PARTE B

Tucídides atribuye al dirigente ateniense Pericles (siglo V a. C.) el siguiente discurso en honor de los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

Nuestro sistema de gobierno no copia las leyes de los estados vecinos; nosotros somos más un ejemplo para otros que imitadores de los demás. Nuestro sistema se denomina democracia, ya que el gobierno no depende de unos pocos, sino de una mayoría. Nuestras leyes garantizan iguales derechos para todos en las cuestiones privadas, mientras que el prestigio en la vida pública depende más de los méritos que de la clase social.

Tampoco la clase social impide a nadie llegar a ejercer cualquier cargo público (...). Y, al tiempo que no interferimos en las cuestiones privadas, respetamos la ley en los asuntos públicos. Obedecemos a quienes ponemos a desempeñar cargos públicos y obedecemos las leyes, en especial las dirigidas a la protección de los oprimidos y las leyes no escritas que supone una verdadera vergüenza infringir.

Además, nos hemos procurado muchos placeres para el espíritu. Los juegos y sacrificios que celebramos durante todo el año y la elegancia de nuestras casas particulares constituyen una fuente diaria de placer que nos ayuda a olvidar cualquier preocupación; mientras que los numerosos habitantes de la ciudad atraen a Atenas productos de todo el mundo, de modo que a los atenienses los frutos de otros pueblos les son tan familiares como los suyos propios.

[La democracia en Atenas](#) consta de dos textos relativamente cortos pero densos. El primero es expositivo, aunque el primer párrafo, considerado de forma independiente, podría describirse mejor como una narración, pues ofrece información sobre la época en que algo ocurrió, refiriéndose a una serie de acontecimientos en la vida de una persona. Sin embargo, respecto a la *Parte A*, se observa que el párrafo biográfico sirve de introducción al segundo párrafo, más importante, y que sitúa a Tucídides en el contexto de las ideas, describiendo su originalidad como historiador. Por tanto, la *Parte A*, en su conjunto, ofrece una explicación de conceptos o constructos mentales, que es una característica de los textos expositivos.

La *Parte B* presenta un ejemplo de uno de los «discursos ficticios» escritos por Tucídides, a los que se hace referencia en la *Parte A*. La *Parte B* es un texto argumentativo: las palabras supuestamente pronunciadas por Pericles en un discurso de persuasión política. Parte del desafío de leer el estímulo en su conjunto consiste en comprender la relación entre los dos textos: no se menciona de forma explícita, pero puede inferirse de la última oración de la *Parte A* y de la introducción de la *Parte B*. Otros rasgos que hacen probable que este estímulo resulte relativamente difícil a los jóvenes de 15 años es lo alejado que está de su experiencia cotidiana, la abstracción del lenguaje y el registro formal del escrito de Tucídides. Por otra parte, resulta razonable suponer que la mayoría de los alumnos, al término de la escolarización obligatoria, están bastante familiarizados con la historia como concepto y tienen alguna noción - aunque no necesariamente articulada- de lo que podría ser la democracia. Se estimó que estos posibles conocimientos les facilitar el contexto necesario para abordar [La democracia en Atenas](#).

Las preguntas relacionadas con este estímulo, que se administraron en la prueba piloto de PISA 2009, reflejan dos aspectos: *acceder y obtener e integrar e interpretar*. Unas preguntas se centran en una u otra parte y otras requieren una comprensión integrada de las dos. La que aquí se muestra se basa, sobre todo, en la *Parte B*. El resto de las preguntas se pueden consultar en el *Anexo A1*. La numeración de las mismas es idéntica a la utilizada en los cuadernillos de la prueba entregados a los alumnos.

Pregunta 3: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

Uno de los objetivos del discurso de la parte B era honrar a los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

¿Cuál era OTRO de los objetivos de este discurso?

.....

Ésta es una de las preguntas más difíciles que se administraron en la prueba piloto de PISA 2009. Está codificada como una pregunta de puntuación parcial, donde la puntuación máxima sólo la obtuvieron, como era de esperar, los lectores más competentes de la muestra. Para lograr la máxima puntuación, la respuesta tiene que identificar el objetivo del discurso de Pericles relacionándolo con su contexto, que se facilita, en parte, en el texto expositivo y de forma más directa en el propio discurso y en su introducción. Por tanto, la respuesta que consigue la máxima puntuación debe estar basada en una comprensión completa y detallada de ambos textos y utilizar un elevado nivel de inferencia en un contexto no familiar, manejando un cierto grado de ambigüedad (sobre la autoría del discurso). Las respuestas incluidas en esta categoría hacen referencia a la motivación política de Pericles mencionando, posiblemente, objetivos como el de persuadir a los soldados para continuar la lucha, consolar

a las familias de los muertos, alimentar el orgullo de los ciudadanos de Atenas o resaltar las virtudes de Atenas en comparación con Esparta u otras ciudades. A continuación se muestran ejemplos de respuestas que obtienen la máxima puntuación.

- *Hacer que las personas estuviesen orgullosas de Atenas.*
- *Explicar las ventajas de la democracia ateniense.*
- *Hacer que las personas crean que Atenas aún va bien, a pesar de que ahora mismo están en apuros.*
- *Reforzar las actitudes y pensamientos positivos.*
- *Hacer que las personas se vuelvan agresivas contra los espartanos.*

Por otro lado, las respuestas que consiguen la máxima puntuación podían hacer referencia al nivel más abstracto de significado implícito en la Parte A: el objetivo de Tucídides de comprender, por ejemplo, la psicología o modo de pensar de Pericles:

- *Explicar la motivación de Pericles como personaje histórico.*

Las respuestas que obtienen la máxima puntuación no tienen por qué ser largas o elaboradas; no obstante, en la prueba piloto, algo más de la cuarta parte de las mismas estaban incluidas en esta categoría. Aproximadamente una quinta parte de los participantes en la prueba piloto fueron capaces de demostrar una comprensión parcial del texto, indicando que su principal contenido era la democracia, pero sin señalar la intención persuasiva. Respuestas como las que se muestran a continuación recibieron una puntuación parcial:

- *Introducir la democracia.*
- *Explicar la democracia a las personas.*

La elaboración de ejercicios en el medio electrónico

En este apartado se analizan algunas de las cuestiones más importantes relativas a la elaboración y establecimiento de la operatividad de la evaluación de la lectura en el medio electrónico: la relación entre la navegación y el procesamiento del texto; el análisis de los ejercicios con el fin de controlar la dificultad de las preguntas; los formatos de respuesta y algunos aspectos en torno a la codificación y a la puntuación. El apartado finaliza con una nota sobre cómo se controla el progreso de los alumnos durante la evaluación de la lectura en soporte electrónico.

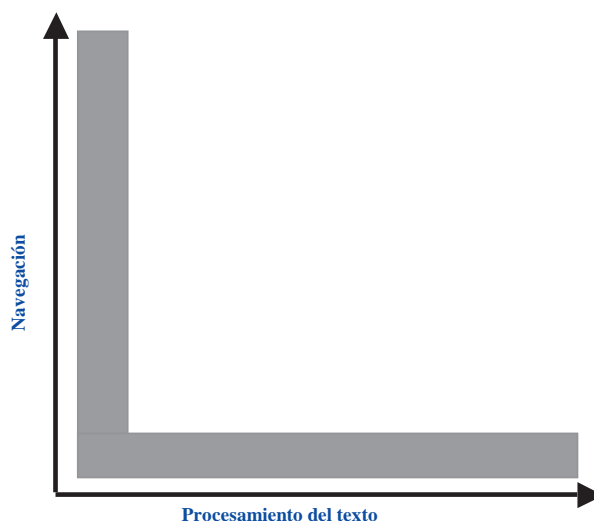
Relación entre navegación y procesamiento del texto en la evaluación de la lectura electrónica

Muchas de las destrezas y conocimientos necesarios para la lectura de textos en soporte electrónico son los mismos que para la lectura en formato impreso, pero en cada medio, la lectura también requiere unas destrezas y unos conocimientos específicos, en particular, sobre las convenciones que forman parte del contexto lector. Si saber pasar las páginas y sujetar un libro son conocimientos esenciales para los lectores de textos impresos, los conocimientos sobre determinadas técnicas y características de navegación forman parte de lo que es ser competente en el medio electrónico. Tales destrezas y conocimientos deben considerarse

«competencias TIC» en conjunción con la competencia lectora. Tanto la lectura de un texto, en su acepción tradicional, como la capacidad para navegar en el medio electrónico están consideradas parte esencial de la competencia lectora en este último medio.

Todos los ejercicios incluidos en la evaluación de la lectura electrónica obligan a los alumnos a leer, pero las tareas individuales requieren porcentajes variables tanto de procesamiento de texto como de navegación. Dentro de los ejercicios de lectura en soporte electrónico, la relación entre el procesamiento mental destinado a decisiones en materia de navegación y el destinado al procesamiento del texto se muestra en la *Figura 2.7.*, que se incluye a continuación.

Figura 2.7. Relación entre navegación y procesamiento del texto en los ejercicios de lectura electrónica



Imaginemos que cada ejercicio ocupa un lugar dentro del área del gráfico. El eje horizontal representa la carga cognitiva impuesta por el *procesamiento del texto* y el vertical la carga cognitiva impuesta por la *navegación*. En cualquier ejercicio de lectura digital habrá una mayor o menor carga en los elementos de navegación y de procesamiento del texto. Algunos ejercicios son muy sencillos y la carga requerida es escasa. Este tipo de ejercicio aparecería en la parte inferior izquierda del gráfico, cerca del origen. Un segundo tipo de ejercicio exige que el lector se enfrente a un texto completamente visible en la pantalla, con lo cual la navegación requerida es escasa o nula. Este tipo de ejercicio, con fuerte carga de procesamiento de texto y escasa en navegación, aparecería en la zona sombreada de la parte inferior del gráfico. Un tercer tipo de ejercicio podría exigir varios pasos navegación entre varios sitios, con sólo unas pocas palabras en cada página. Este tipo de ejercicio, que requiere ante todo navegación y una mínima negociación del texto, se situaría en algún punto de la zona sombreada del gráfico que corre paralela al eje vertical. Por último, un cuarto tipo de ejercicio que implicaría un porcentaje considerable de navegación y procesamiento de texto (en cuanto a cantidad y/o complejidad) se representaría en la zona no sombreada del gráfico. Cuanto más lejos del origen de coordenadas esté situado un ejercicio, mayor será su dificultad.

Como muestra la zona no sombreada de la *Figura 2.7.*, en la mayoría de los ejercicios de lectura en soporte electrónico la carga de navegación y de capacidad de procesamiento del texto es bastante grande. Un número relativamente bajo de ejercicios depende poco o nada de la navegación y, en cambio se centran en el procesamiento directo del texto. Es necesario,

sin embargo, incluir algunos ejercicios que reflejen este tipo de lectura en la evaluación, ya que representan un tipo de demanda real presente en el entorno electrónico. De no hacerlo, se perderían los elementos comunes que existen tanto en la lectura digital como en la impresa. En cambio, un reducido porcentaje de ejercicios dependen, ante todo, de la navegación y requieren un escaso o nulo procesamiento del texto. La inclusión de algunos de estos ejercicios, donde el lector tiene que moverse en el medio electrónico utilizando un repertorio de conocimientos y destrezas sobre las convenciones del medio y pensando en las relaciones entre los objetos de texto y las herramientas de navegación, también se considera una aportación válida para un cierto volumen de lectura electrónica.

Análisis de los ejercicios de lectura en soporte electrónico

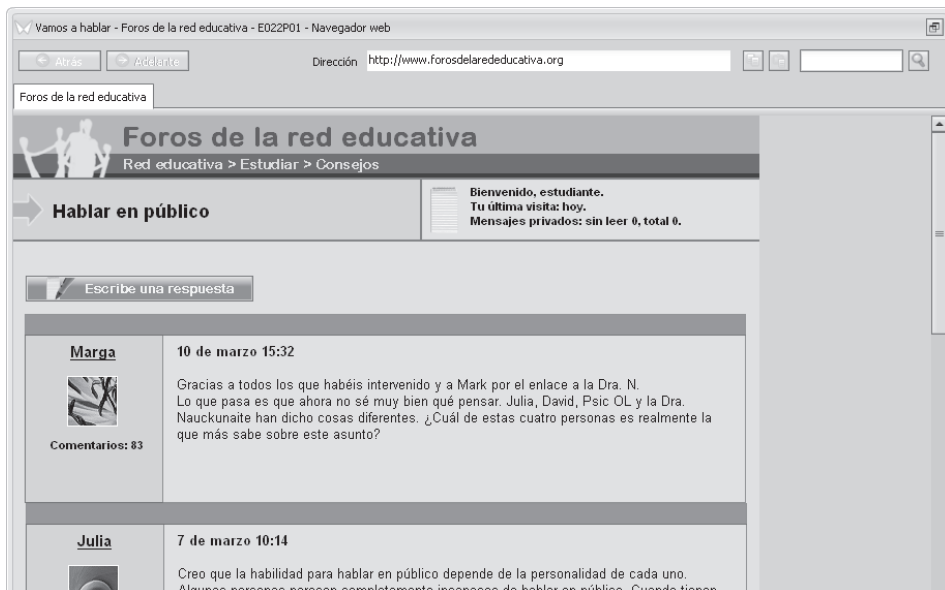
Con el fin de captar la complejidad de los pasos que el lector tiene que dar para llegar a la respuesta exigida de forma explícita, los diseñadores de la prueba utilizaron un sistema de análisis para describir el procesamiento del texto y los elementos de navegación de cada ejercicio.

Para cualquier ejercicio de dificultad media en soporte electrónico, lo más probable es que el lector disponga de varias formas posibles de proceder. Para describir y analizar los subejercicios, los diseñadores de la prueba concibieron una serie de pasos, óptimamente eficiente pero global, donde cada uno de ellos venía marcado por una *acción*. La acción podía ser pulsar sobre un determinado enlace o botón de función, una respuesta textual en el área del navegador o del ejercicio, una selección a partir de una serie de alternativas en un formato de elección múltiple o simplemente desplazarse.

En el análisis, para cada subejercicio llevado a cabo con una acción, se tabularon las siguientes variables: complejidad del texto, texto/herramienta de navegación empleados, aspecto y descripción, y acción. Cada parte del ejercicio podía, por tanto, describirse y, potencialmente, era posible predecir la dificultad del ejercicio en su conjunto. A continuación se incluye un ejemplo de ejercicio de lectura electrónica que se administró en la prueba piloto y que muestra este tipo de análisis.

UNIDAD DE LECTURA ELECTRÓNICA: VAMOS A HABLAR

PANTALLA 1A



Esta unidad se basó en un foro de discusión *on line* sobre los retos de hablar en público. La discusión la inicia Marga en la parte inferior de la pantalla del foro de discusión (que se muestra más adelante en la pantalla 1E), hace referencia a su terror a hablar en público delante de la clase, y pide ayuda y consejo. El tema de la discusión, enmarcado en una situación educativa, es un ejemplo de contexto que resultaría familiar a la mayoría de los alumnos de PISA. Su formato y tipo de texto guarda parecido con el estímulo [Opiniones de los estudiantes](#) mostrado anteriormente, ya que está clasificado como texto múltiple, de varios autores, y argumentativo en cuanto a estructura retórica. Sin embargo, a diferencia de Opiniones de los estudiantes, [Vamos a hablar](#) presenta una situación interactiva en la que cada participante responde directamente a los demás. Se trata de un tipo de intercambio nuevo y más rápido, que se ha convertido en una forma habitual de comunicación que va en aumento. En este tipo de texto múltiple, la comprensión de cada texto depende del seguimiento de la cadena de participantes.

La página del foro de discusión es bastante larga: consta de ocho entradas. Para leer la primera es necesario desplazarse hacia abajo. Las pantallas 1B-1E muestran lo que ve el lector cuando se desplaza en esa dirección.

PANTALLA 1B

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador web

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa

Julia 7 de marzo 10:14
Comentarios: 22

Creo que la habilidad para hablar en público depende de la personalidad de cada uno. Algunas personas parecen completamente incapaces de hablar en público. Cuando tienen que hacerlo, les tiemblan la voz y las manos. Sin embargo, otros pueden debatir sobre un tema con soltura, de forma que a los oyentes les resulte interesante. Estas personas parecen capaces de hacerlo de maravilla, aunque no hayan tenido tiempo de prepararlo! Yo creo que no tiene sentido intentar cambiar la forma de ser de uno mismo.

Psicólogo O.L. 28 de febrero 22:51
Comentarios: 41

Nuestra actitud a la hora de hablar en público depende en gran medida de nuestra edad. La edad en la que resulta más fácil hablar en público es a los tres años. Con esa edad hablamos con naturalidad de un modo incesante, empleando diversas palabras nuevas elaboradas por nosotros mismos. Creamos y experimentamos con el lenguaje, sin preocuparnos por el vocabulario. La parte emocional del habla también surge con mucha fluidez – nadie se ríe, llora o se muestra desesperado tan expresivamente como lo hace un niño pequeño. ¿Por qué somos tan atrevidos a esa edad? Porque no nos juzgamos a nosotros mismos, no reflexionamos sobre nosotros mismos y no arrastramos ninguna experiencia dolorosa. Es en el instituto cuando de repente nos damos cuenta de que, en el momento en el que nos llaman para hablar frente a toda la clase, somos incapaces de hacerlo.

PANTALLA 1C

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador web

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa

a nosotros mismos, no reflexionamos sobre nosotros mismos y no arrastramos ninguna experiencia dolorosa. Es en el instituto cuando de repente nos damos cuenta de que, en el momento en el que nos llaman para hablar frente a toda la clase, somos incapaces de hacerlo.

Andrés 3 de febrero 21:07
Comentarios: 82

Soy una persona normal. No padezco ningún problema fisiológico ni psicológico. Entonces, ¿por qué justo cuando tengo que hablar en público, el corazón me empieza a palpar y parece que se me va a salir del pecho? Desde luego, intento tranquilizarme, pero sin mucho éxito. Me temo que si no me enfrento a este problema y no lo supero, tendré que vivir con él durante el resto de mi vida.

Marcos 28 de enero 13:28
Comentarios: 24

Sí, estoy de acuerdo con todo lo que dices. No puedes evitarlo. He encontrado un artículo útil en la Red, de una tal [Doctora Nauckunaite](#). Échale un vistazo.

PANTALLA 1D

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador web

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa

Marcos 28 de enero 13:28
 Comentarios: 24
 Si, estoy de acuerdo con todo lo que dices. No puedes evitarlo. He encontrado un artículo útil en la Red, de una tal [Doctora Nauckunaite](#). Echale un vistazo.

Laura 27 de enero 13:12
 Comentarios: 3
 No creo que sea una buena idea evitar hablar en público – es mejor intentarlo y superar tu miedo en el proceso. No puedes estar toda la vida evitando hablar en público. Aunque te asuste mucho hablar en público, hay cosas que puedes hacer para dominar tu miedo.

David 15 de enero 16:40
 Comentarios: 82
 Yo ensayo en casa los discursos importantes. Los leo en voz alta empleando las ayudas visuales que utilizaré cuando pronuncie el discurso en público. Así, no solo es menos probable que me quede en blanco mientras hablo, sino que mi discurso también se verá reforzado por las ayudas visuales. Es importante que no leas simplemente el discurso

PANTALLA 1E

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador web

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa

Marga 15 de enero 15:32
 Comentarios: 18
 visuales que utilizare cuando pronuncie el discurso en publico. Así, no solo es menos probable que me quede en blanco mientras hablo, sino que mi discurso también se verá reforzado por las ayudas visuales. Es importante que no leas simplemente el discurso directamente de tus apuntes. Tienes que poder hablar con fluidez, mirando tus apuntes sólo de vez en cuando. La práctica te ayudará a superar tu miedo. Igualmente te ayudará saber que conoces muy bien el tema sobre el que hablas.

Marga 15 de enero 15:32
 Comentarios: 18
 He hablado varias veces delante de toda mi clase. La última vez fue horrible. Me olvidé de todo y solté todo el discurso murmurando lo más rápido que pude. La próxima semana tengo que hablar otra vez delante de toda mi clase. No puedo soportar la idea de todas esas personas centrandó su atención exclusivamente en mí. ¿Cómo puedo evitar hablar en público?

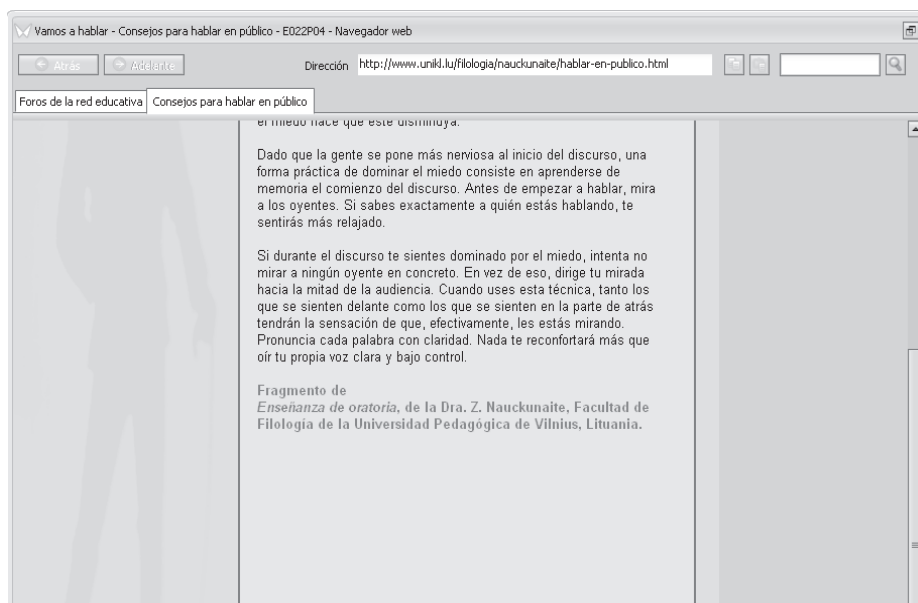
Escribe una respuesta

Además de la página de inicio, la unidad incluye sólo otro estímulo, al que se accede haciendo clic sobre el enlace en uno de los blogs que lo recomienda como «consejo del experto». La segunda pantalla, que corresponde al asesoramiento ofrecido por la Dra. Nauckunaite, también requiere desplazarse.

PANTALLA 2A



PANTALLA 2B



Esta unidad de lectura en soporte electrónico, administrada en la prueba piloto de PISA 2009, incluía diversos ejercicios en los que los alumnos debían comprender cómo estaba organizado el sitio web, identificar las ideas principales tanto en el conjunto como en cada entrada individual, y reconocer la existencia de opiniones encontradas. El ejercicio final invitaba a los alumnos a leer la última entrada (la primera que aparece en la página del foro de discusión), en la que Marga había leído, en una situación hipotética, toda la información suministrada y ahora está solicitando un último consejo que resuma todo lo anterior. Dicho ejercicio se reproduce a continuación.

Ejercicio: VAMOS A HABLAR

Mira el comentario de Marga del 10 de marzo. Haz clic en «Escribe una respuesta» y escribe una respuesta a Marga. En tu respuesta, responde a su pregunta sobre qué participante, en tu opinión, sabe más sobre este tema. Justifica tu respuesta.

Haz clic en «Envía la respuesta» para añadir tu respuesta al foro.

Éste es un ejercicio que requiere que se localicen e integren varios datos. En la segunda entrada del blog, Marga pide al lector que analice y compare cuatro textos breves (los de Julia, David, el Psicólogo O.L. y la Dra. Nauckunaite). También exige una valoración de las opiniones desde el punto de vista de las credenciales profesionales o de la calidad y persuasión intrínsecas a los argumentos. Se clasifica como una pregunta *compleja*, pues se basa de forma notable en los tres aspectos: *acceder y obtener, integrar e interpretar, y reflexionar y valorar*.

Una dimensión añadida a la exigencia del ejercicio es que el alumno debe demostrar cierta competencia en el manejo de la estructura formal y de las convenciones de navegación desplazándose, haciendo clic en un enlace incrustado en el texto y pulsando en otro enlace (botón) para escribir una respuesta. Una vez que el alumno ha pulsado en *Escribe una respuesta*, aparece la pantalla que se muestra a continuación, con un área en la que puede introducirse la respuesta.

PANTALLA 3

La codificación de esta pregunta en la prueba piloto de PISA 2009 se basó en la respuesta textual introducida por los alumnos en el área *Escribe una respuesta*. (Debe tenerse en cuenta que se podía obtener la máxima puntuación sin hacer clic en *Envía la respuesta* —este detalle se añadió para darle autenticidad). Sin embargo, en la elaboración de la pregunta, las exigencias relativas al procesamiento del texto y a la navegación se manipularon deliberadamente para diseñar el ejercicio de modo que el espacio de información de la evaluación se cubriese al máximo. La *Tabla 2.12*. muestra una versión simplificada de cómo puede analizarse el ejercicio *Vamos a hablar* desde el punto de vista del procesamiento del texto y de los elementos de navegación.

Tabla 2.12. Análisis de un ejercicio de evaluación de la lectura en soporte electrónico: *Vamos a hablar*

Paso	Página de inicio / Procesamiento del texto requerido / Nivel de dificultad del texto	Características / herramientas de navegación requeridas	Descripción del aspecto / procesamiento del texto	Acción
1	Pantalla.1A. Un texto argumentativo breve. Nivel: medio.	Barra de desplazamiento.	Interpretar: desarrollar una comprensión de la pregunta que Marga plantea en su mensaje del 10 de marzo. Acceder: inferir que se puede acceder a los mensajes de las cuatro entradas a las que Marga hace alusión en su mensaje desplazándose, siendo ya visible el nombre del primer bloguero («Julia»).	Desplazarse hacia abajo.
2	Pantalla.1B. Dos textos argumentativos breves. Nivel: medio.	Barra de desplazamiento.	Obtener: seleccionar dos nombres en el mensaje de Marga («Julia» y el «Psicólogo O.L.»). Interpretar: desarrollar una comprensión global de las ideas principales expresadas en las entradas de Julia y del Psicólogo O.L. Acceder: inferir que se puede acceder a las entradas de los otros blogueros requeridos desplazándose.	Desplazarse hacia abajo.
3	Pantalla.1C. Dos palabras destacadas en un texto argumentativo breve. Nivel: bajo.	Enlace incrustado.	Acceder y obtener: localizar el enlace de la Dra. Nauckunaite incrustado en el blog de Marcos.	Hacer clic en el enlace incrustado del blog de Marcos.
4	Pantalla.2A. Texto formal integrado por elementos expositivos e instructivos. Nivel: medio-alto.	Barra de desplazamiento.	Interpretar: desarrollar una comprensión global de las ideas principales expresadas en la primera parte de la página de la Dra. Nauckunaite. Acceder: inferir que el artículo continúa por debajo de la parte inferior de la pantalla.	Desplazarse hacia abajo.

5	<p>Pantalla.2B.</p> <p>Texto formal integrado por elementos expositivos e instructivos.</p> <p>Nivel: medio-alto.</p>	Botón Atrás.	<p>Interpretar: desarrollar una comprensión global de las ideas principales expresadas en la segunda parte de la página de la Dra. Nauckunaite.</p> <p>Acceder: volver a la página del foro de discusión utilizando el botón Atrás (la dirección de la navegación se facilita de forma explícita en el ejercicio).</p>	Hacer clic en el botón Atrás .
6	<p>Pantalla.1A-1E.</p> <p>Ocho textos argumentativos breves (echar una ojeada rápida para ver de qué tratan).</p> <p>Pantalla.1E.</p> <p>Uno de dos textos argumentativos breves.</p> <p>Nivel: medio</p>	Barra de desplazamiento.	<p>Acceder: inferir que hay que seguir desplazándose para localizar la última entrada mencionada en el correo de Marga.</p> <p>Obtener: seleccionar un nombre en el mensaje de Marga (David).</p> <p>Interpretar: desarrollar una comprensión global de la idea principal expresada en la entrada de David.</p>	Desplazarse hacia abajo.
7	<p>Pantalla.1E.</p> <p>Botón Escribe una respuesta.</p> <p>Nivel: muy bajo.</p>	Botón Escribe una respuesta.	Acceder: acceder a la página para contestar a Marga.	Hacer clic en Escribe una respuesta.
8	<p>Pantalla.3.</p> <p>Cuadro de texto con el botón Escribe una respuesta [recordar los tres textos argumentativos breves de las pantallas 1A, 1B y 1C, y el texto formal integrado por elementos expositivos e instructivos de las pantallas 2A y 2B.]</p> <p>Nivel: muy alto.</p>	Ninguna.	Reflexionar y valorar: realizar una valoración del texto más fidedigno, combinando conocimientos previos con información de los tres textos argumentativos breves y del texto expositivo/instructivo más largo.	Responder introduciendo texto .
9 (Opcional)	<p>Pantalla.3.</p> <p>Botón Envía la respuesta.</p>	Botón Envía la respuesta.	No pertinente.	Hacer clic en Envía la respuesta.

Para este ejercicio se han descrito nueve pasos bien diferenciados (el último opcional). Sin embargo, a excepción del paso n.º 8, el orden de los mismos podía modificarse para lograr el mismo resultado. Por ejemplo, el paso n.º 1 podía ir seguido del n.º 3; o la secuencia podía comenzar con el paso n.º 7 (pero usando el botón *Escribe una respuesta* que aparece en la pantalla 1A y, a continuación, el botón *Atrás* para volver a la página principal del foro). Existen otras muchas variaciones posibles de la secuencia. Como muestra este ejercicio, incluso con este número relativamente reducido de páginas enlazadas, los lectores en el medio electrónico construyen, hasta cierto punto, su propio texto por lo que respecta al orden en que acceden y procesan la información. La realización del paso n.º 8 para obtener la máxima puntuación supone contar con unas buenas habilidades de navegación para leer textos electrónicos (pasos 1 a 7) y también sólidas destrezas de procesamiento de textos, pues la respuesta requiere procesamiento, integración y valoración de muchos textos, cuya exigencia, al menos en uno de ellos, es bastante alta (pasos 4 y 5).

Un análisis tan meticuloso de los ejercicios responde, como mínimo, a cuatro objetivos. *En primer lugar*, el análisis contribuye a que los diseñadores de la prueba garanticen que los

elementos del marco queden reflejados en los ejercicios en su justa medida. *En segundo lugar*, ayuda a predecir la dificultad de los ejercicios sistemáticamente, de forma que se logre una gradación adecuada de dificultades de las preguntas en todo el instrumento. *En tercer lugar*, el análisis se utiliza para sustentar la elaboración de una escala (o escalas) de competencia definida, para presentar los resultados de la evaluación de la lectura electrónica correspondiente a PISA 2009. *En cuarto lugar*, el análisis fomentará, potencialmente, la investigación en este campo, articulando el significado del término competencia en el ámbito de la lectura electrónica en base a pruebas empíricas.

Un quinto objetivo, la puntuación analítica del procesamiento de los textos y de los elementos de navegación, sigue siendo una posibilidad para la evaluación por ordenador que no se hará operativa en el principal análisis de PISA 2009. La combinación de los datos de los ocho pasos descritos en la *Tabla 2.12*. podría usarse para determinar un procedimiento de codificación de puntuación parcial para el ejercicio, donde podrían otorgarse puntuaciones inferiores simplemente por acceder (por ejemplo) a la página de la Dra. Nauckunaite, incluso aunque el alumno no obtuviese ninguna puntuación por la respuesta requerida en la introducción. En cambio, podría plantearse la posibilidad de otorgar la máxima puntuación sólo a aquellas respuestas que hubiesen completado los ocho pasos (con independencia del orden).

De esta forma y con la presente codificación, este ejercicio podría realizarse con un esfuerzo mínimo tanto de procesamiento de texto como de navegación (por ejemplo, completando únicamente los pasos 1, 7 y 8). Sin embargo, siguiendo esta misma lógica, el ejercicio *Opiniones de los estudiantes* podría completarse leyendo únicamente las últimas frases correspondientes al fragmento de Ana. Con frecuencia especulamos sobre cómo los alumnos abordan los ejercicios desde el punto de vista cognitivo. La prueba por ordenador ofrece la posibilidad de comprender de forma mucho más precisa los procesos cognitivos desarrollados por los lectores, indicados por las rutas seleccionadas al navegar por los textos. En PISA 2009, la tecnología utilizada en la evaluación de la lectura electrónica tiene capacidad para suministrar información sobre las páginas visitadas y las herramientas de navegación empleadas, el orden de las acciones y el tiempo dedicado a cada pregunta. Sin duda, la información recogida en la evaluación de la lectura electrónica proporcionará una base sólida para la investigación. No obstante, dado que la evaluación por ordenador a gran escala se encuentra en su fase inicial de desarrollo, la puntuación correspondiente a este ciclo se limitará a los métodos establecidos.

En la evaluación de la lectura electrónica, las preguntas se pueden codificar de forma automática o por expertos. Si se tienen en cuenta los aspectos prácticos, la fiabilidad y (en especial) el coste, es preferible aumentar el porcentaje de preguntas codificadas automáticamente y reducir aquéllas que requieren un experto. Por otro lado, puesto que la lectura electrónica está siendo conceptualizada como parte del marco general de lectura, es importante mantener ciertas similitudes entre los instrumentos electrónicos e impresos por lo que respecta al formato de la pregunta. Por consiguiente, aproximadamente el 30% de las preguntas de lectura electrónica requieren la codificación de un experto. La distribución de los ejercicios de lectura en soporte electrónico atendiendo al requisito de codificación y al aspecto puede consultarse en la *Tabla 2.7*.

Entre las preguntas codificadas automáticamente se incluyen las que son de elección múltiple, la selección de enlaces de menús desplegables y la pulsación de botones de radio en el área del navegador.

Entre las preguntas codificadas por expertos se encuentra cualquiera que implique una respuesta elaborada, cuya codificación requiere un cierto grado de valoración. En PISA 2009, el

formato de pregunta para este tipo de respuesta es textual, bien en un entorno simulado, como un mensaje de correo electrónico o un blog (como en el ejemplo *Vamos a hablar* mostrado anteriormente), o en el área de respuesta más obvia del ejercicio de la prueba. Entre las respuestas que requieren una codificación por parte de codificadores expertos se encuentran aquellas en las que se pide a los alumnos que comparen y contrasten información entre varios textos, que justifiquen una elección demostrando que satisface las condiciones prescritas, o que valoren la credibilidad de una fuente. Por lo general, dichas preguntas sólo se utilizan cuando no existe una alternativa satisfactoria (es decir, no hay una alternativa adecuada de puntuación automática).

Control de la presentación de los ejercicios en la evaluación de la lectura electrónica

Tal y como muestran las capturas de pantalla del ejercicio *Vamos a hablar*, la interfaz de una unidad de lectura electrónica (un conjunto de preguntas relacionadas con un estímulo común) tiene dos áreas bien diferenciadas: el área del ejercicio, en la parte inferior de la pantalla, donde se sitúa la pregunta o instrucción, y el área del navegador en la parte superior de dicha pantalla, donde se localiza el estímulo. La tarea que aparece en el área del ejercicio permanece fija durante el tiempo que dura la pregunta, mientras que el alumno puede navegar por el área del navegador para acceder a distintas páginas web o aplicaciones simuladas durante la realización del ejercicio.

En la evaluación de la lectura electrónica, tanto las unidades como las preguntas que las integran se presentan en un orden fijo o de paso bloqueado. Este último procedimiento implica que los alumnos no pueden volver a una pregunta o unidad una vez que han pasado a la siguiente. Cada vez que los alumnos pulsan el botón *Siguiente*, un cuadro de diálogo les advierte de que están a punto de pasar a la siguiente pregunta y de que no podrán volver a la anterior. En ese momento, los alumnos pueden confirmar que quieren continuar o cancelar la acción y volver a la pregunta sobre la que estaban trabajando.

Una ventaja de este enfoque es que maximiza la independencia de las preguntas dentro de las unidades y entre ellas, pues los alumnos no pueden encontrar en las tareas posteriores pistas que podrían ayudarles a responder a las primeras preguntas. Dicho de forma más positiva, las últimas preguntas pueden revelar las respuestas de otras anteriores sin permitir que se modifiquen las respuestas dadas previamente. Por tanto, esta característica permite usar de forma óptima un estímulo cuya producción es costosa.

Otra característica del diseño de presentación del ejercicio es que todos los alumnos ven la misma página al inicio de una pregunta dada, independientemente del lugar en el que finalizaron la pregunta anterior. Esta característica contribuye a la independencia de la pregunta, pues los alumnos, estén donde estén al final de la pregunta anterior, tienen garantizado que no dispondrán de ninguna ventaja o desventaja con respecto a la nueva pregunta. Esta característica de diseño también se ha aplicado para reducir la frustración, tanto la de los alumnos que podrían perderse en un entorno web simulado como la de aquellos que, de otro modo, habrían tenido que volver sobre sus pasos.

Aunque sólo 19 de los países y economías que participan en PISA han aplicado en 2009 la opción internacional de lectura de textos en soporte electrónico, lo aprendido sobre las características de esta área de conocimiento y sobre los retos y oportunidades operativas encontradas al aplicar una evaluación por ordenador a gran escala, será compartido por todos los países de la OCDE y las economías asociadas, y contribuirá a construir mejores conocimientos para aplicarlos a evaluaciones PISA futuras.

ELEMENTOS MOTIVADORES Y CONDUCTUALES DE LA COMPETENCIA LECTORA

El compromiso con la lectura y la metacognición, analizados muy brevemente en versiones anteriores del marco, ocupan ahora, en el ciclo PISA 2009, un lugar más destacado y son objeto de un análisis más detallado, reconociéndose así su importancia en relación con la competencia lectora.

El compromiso con la lectura

Por qué es importante el compromiso con la lectura

El desarrollo de la competencia lectora no se limita al desarrollo de destrezas y conocimientos, sino que también incluye la motivación, la actitud y el comportamiento. Las investigaciones actuales reconocen que estos elementos son factores clave del rendimiento en lectura (véase Guthrie & Wigfield, 2000; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Estudios empíricos han confirmado la relación entre las prácticas y el rendimiento en lectura, tanto en la población adulta como en la de estudiantes (Campbell, Voelkl & Donahue, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000; OCDE y STATCAN, 2000). Los resultados de PISA 2000 demuestran que, en todos los países participantes, los niveles de compromiso de los alumnos con la lectura correlacionaban positiva y significativamente con su competencia lectora. De hecho, el compromiso con la lectura presentaba la mayor correlación media con el rendimiento, superando incluso la correlación media entre la competencia lectora y el estatus socio-económico (OCDE 2002). En conjunto, éstos y otros resultados muestran el importante papel que el compromiso con la lectura puede jugar en la reducción de algunas de las diferencias de rendimiento observadas entre los distintos subgrupos de cada país participante. En PISA 2009, se aboga por la inclusión e incluso ampliación de una medida así.

El marco de lectura de PISA 2009 incluye la lectura de textos en soporte electrónico como una parte importante del constructo. Para abordar el objetivo de medir el compromiso, tanto con la lectura electrónica como con la lectura en soporte papel, se propone un marco unificado. Dicho marco incluye dos constructos; el compromiso individual y el contexto educativo.

Las bases del concepto de compromiso se encuentran en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). Según esta teoría, los individuos alcanzan un mayor grado de desarrollo cuando son capaces de decidir por sí mismos. En dicha situación, poseen valores y objetivos que están en consonancia con su cultura y, al mismo tiempo, se siguen mostrando competentes y seguros para dirigir sus propios actos. Un lector que decide por sí mismo está intrínsecamente motivado, con lo cual se remite a la lectura por la lectura en sí y por su propio valor, lee mucho por distintos motivos e intereses, y se apropia de temas y autores favoritos. Los valores, las creencias y los fines que defiende este tipo de lector con relación a la lectura le permiten perseguir metas y actividades educativas, profesionales, personales y sociales.

Definición y medición del compromiso individual con la lectura en PISA

Pisa 2009 define del siguiente modo el compromiso individual con la lectura:

El compromiso individual con la lectura hace referencia a los elementos motivadores y a las características conductuales de la lectura de los alumnos.

El interés, la autonomía percibida y la interacción social son constructos destacados en las publicaciones empíricas sobre el compromiso individual con la lectura. Entre las características conductuales se incluye la cantidad y extensión de las actividades de lectura.

Las investigaciones actuales sugieren que los lectores comprometidos tienen intereses definidos y temas de lectura favoritos (interés); valoran el hecho de controlar lo que leen y emprenden actividades de lectura por iniciativa propia (autonomía); cuentan con una red social para ampliar sus competencias y compartir sus conocimientos y experiencias (disposición social); y leen mucho y a menudo (comportamiento).

En PISA 2009, estas cuatro características (interpretadas a grandes rasgos) se hacen operativas:

- *Interés por la lectura* —disposición para leer textos literarios e informativos por placer y para satisfacer la curiosidad.
- *Autonomía percibida* —control percibido y auto-dirección de las propias actividades lectoras, elecciones y comportamientos.
- *Interacción social* —metas sociales de la lectura y de la competencia interactiva.
- *Prácticas de lectura* —compromiso conductual referido a la cantidad y a los tipos de actividades de lectura.

En concreto, las prácticas de lectura se definen como la *frecuencia de participación en actividades de lectura de contenidos variados en distintos medios según revelan los propios implicados*. Lo importante es que los lectores pueden abordar distintos tipos de textos de formas diferentes. Podrían leer para tener más conocimientos e información; para tener experiencia literaria; para llevar a cabo una tarea específica, como la obtención de algún dato; o para comunicarse desde el punto de vista social. Aunque estas experiencias no se excluyen necesariamente entre sí, pueden reflejar diferencias reales en el modo en que los alumnos podrían interactuar con un texto determinado y en su implicación con textos en soporte impreso o electrónico. Por ejemplo, muy pocas personas reconocen «acurrucarse» junto a un portátil para leer ficción -prefieren mucho más utilizar materiales impresos- para este tipo de lectura. Por otro lado, muchos afirman utilizar las tecnologías informáticas con fines sociales, dando gran importancia al correo electrónico, el envío de mensajes de texto, los *chat*, la correspondencia, los servidores de lista, los blogs y los tabloneros de anuncios comunitarios. Los textos electrónicos parecen utilizarse principalmente para fines sociales.

Tal y como se explica en PISA, en los niveles más bajos de compromiso con la lectura, los alumnos dedican poco tiempo a leer por placer o interés, leen una reducida variedad de textos y apenas están motivados para leer, ya sea por su cuenta o en un contexto social.

Por otra parte, los lectores muy comprometidos con la lectura, dedican un considerable porcentaje de tiempo a leer por placer. Leen una amplia variedad de textos, tanto en el medio impreso como electrónico, aunque los tipos concretos de textos que leen variarán, normalmente, en función del sexo y de la nacionalidad (OCDE 2002). Para estas personas, la lectura no sólo es valiosa e interesante por naturaleza, sino que también reconocen el importante papel que juega en sus relaciones sociales.

La importancia del contexto educativo en el compromiso con la lectura

Puesto que el objetivo de PISA 2009 es apoyar las políticas educativas, es esencial incluir variables que respondan a las decisiones de carácter normativo. Una variable relevante para las políticas es el aula y el contexto escolar en el compromiso con la lectura.

La autodeterminación en el ámbito de la lectura se desarrolla cuando los individuos cuentan con personas significativas (importantes para ellos) que apoyan los valores y conductas relacionadas con la lectura. Inicialmente, son los padres quienes transmiten el valor de la lectura al hijo que está creciendo. La lectura se orienta desde el exterior. Poco a poco, los individuos interiorizan los objetivos y valores que otros les han comunicado y se convencen de que la lectura es algo valioso. Pueden identificar la lectura como algo beneficioso para su formación y futura participación en la sociedad, aunque puede que no sea uno de sus pasatiempos favoritos. Por último, la lectura llega a ser importante para la persona y se convierte en una de las fuentes preferidas de estimulación mental y satisfacción emocional.

En el caso de los estudiantes, el camino hacia la autodeterminación en el ámbito de la lectura depende del apoyo de las personas significativas. Un contexto favorable garantiza la competencia lectora y aumenta la autonomía para dirigir las propias actividades de lectura. Cuando el contexto familiar y escolar transmiten al individuo una sensación de confianza (competencia percibida) y autonomía (ser responsable de uno mismo) con respecto a la lectura, la persona evoluciona hacia una lectura intrínsecamente motivada y autodeterminada.

Por lo que respecta a la competencia lectora, el profesor es una de esas «personas significativas» para el individuo. Gran cantidad de estudios señalan que los docentes que fomentan el sentido de propiedad y competencia en los alumnos les capacitan para convertirse en lectores activos con excelentes resultados en esta materia. En cambio, los profesores que descuidan estas prácticas instructivas minan los esfuerzos de los alumnos por auto-dirigirse, lo que se traduce en unos estudiantes desconectados de la lectura que no mejoran su rendimiento en esta materia (Guthrie, 2008).

En resumen, el contexto educativo de las prácticas instructivas determina en gran medida el nivel de compromiso con la lectura de los alumnos. Dada la relación demostrada entre compromiso y rendimiento, la recopilación de información sobre el apoyo recibido en el aula para el compromiso con la lectura es, por tanto, de gran relevancia para las políticas educativas.

Definición y medición del contexto educativo en el compromiso con la lectura en PISA

Pisa 2009 define del siguiente modo el apoyo recibido en el aula para el compromiso con la lectura:

El compromiso con la lectura en el aula hace referencia a la percepción que tienen los alumnos del apoyo recibido del profesor, la clase y la escuela para los elementos motivadores y las características conductuales de su lectura.

Dos características del compromiso con la lectura en el aula que se hacen operativas en el estudio PISA 2009 son la relevancia y el apoyo a la autonomía. Estas características se alinean, respectivamente, con las del interés por la lectura y la autonomía en el constructo del compromiso individual con la lectura.

Relevancia. El interés por la lectura lo facilitan aquellos contextos del aula y del centro escolar que subrayan la importancia que tienen los textos para los conocimientos y experiencias previas de los alumnos (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Cuando los alumnos leen un material directamente relacionado con sus intereses personales, su comprensión es mayor que si su lectura estuviese motivada sólo por el deseo de puntuar en una prueba (Vansteenkiste, Lens&Deci, 2006). Los materiales de lectura relacionados con la experiencia inmediata o con actividades de laboratorio se comprenden mejor que aquellos que no son tan relevantes (Guthrie *et al.*, 2006). Asimismo, los textos clasificados como «interesantes» se leen más a fondo que otros (Schiefele, 1999).

Apoyo a la autonomía. La autonomía percibida, que es el principal factor de la motivación intrínseca, se incrementa con las oportunidades de elección y control en el aula (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Los profesores disponen de una amplia variedad de estrategias para negociar con los alumnos (Flowerday & Schraw, 2000). Cuando los profesores han recibido una formación para compartir el control, por ejemplo, dando a elegir el texto o solicitando la participación de los alumnos en la toma de decisiones, el compromiso de éstos con la clase aumenta (Reeve, 2004).

Recopilación de información sobre el compromiso con la lectura

Las preguntas que contribuyen a medir el compromiso individual con la lectura se distribuyen entre las preguntas relacionadas con la motivación por la lectura (interés, autonomía e interacción social) y con las prácticas de lectura, tanto en el medio impreso como electrónico. Las preguntas que contribuyen a medir el entorno educativo en el compromiso con la lectura se enmarcan en el contexto de las preguntas sobre las actividades de clase.

Las preguntas que miden el compromiso con la lectura se incluyen en el Cuestionario del alumnado y por tanto, también se hace alusión al constructo en el Marco del cuestionario (*Capítulo 3*). Las preguntas se enumeran en el *Anexo B* y adoptan la forma de preguntas generales en las que los alumnos indican su comportamiento en los contextos descritos. Para recopilar sus respuestas se ha utilizado una escala tipo Likert (De acuerdo/En desacuerdo) o una pregunta sobre la frecuencia con la que algo se lleva a cabo (Nunca/Varias veces a la semana).

La metacognición en la lectura

Por qué es importante la metacognición

Al igual que el compromiso, la metacognición correlaciona significativamente con la competencia lectora y responde a la enseñanza y al aprendizaje. Varios estudios han descubierto una relación entre la competencia lectora y la metacognición (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001; Brown, Palincsar & Armbruster, 2004). Se cree que la enseñanza explícita o formal de estas estrategias mejora la comprensión de los textos y la utilización de la información. Más en concreto, se ha llegado a la conclusión de que el lector se independiza del profesor cuando ha adquirido estas estrategias de procesamiento de textos y las aplica sin mucho esfuerzo. Mediante la utilización de estas estrategias, el lector puede interactuar de forma eficaz con el texto, al concebir la lectura como una tarea de resolución de problemas que requiere el empleo del pensamiento estratégico y al pensar estratégicamente sobre la resolución de problemas de comprensión lectora.

Según la conclusión general del informe de la Comisión Nacional de Lectura de EE.UU. (2000), la escasa competencia lectora se puede mejorar mediante la enseñanza explícita de destrezas metacognitivas. Es decir, cuando a los lectores les enseñan estrategias cognitivas y metacognitivas, el aumento de su nivel de comprensión lectora es mucho mayor que el de aquellos alumnos con los que se han seguido procedimientos de instrucción convencionales (Pressley, Graham & Harris, 2006; Pressley *et al.*, 1989; Rosenshine & Meister, 1994; Rosenshine, Meister & Chapman, 1996).

En PISA 2009, la recopilación de datos sobre aquellos aspectos de la metacognición cuya relación con la competencia lectora está demostrada, pueden proporcionar la clase de información utilizada para mejorar la competencia lectora y cumplir, así, uno de los objetivos de PISA: facilitar a los responsables políticos las estrategias que sirven para mejorar los resultados educativos de los alumnos.

Definición de metacognición en la lectura

Metacognición en la lectura hace referencia al reconocimiento y a la capacidad de utilizar una serie de estrategias adecuadas al procesar textos. Para aprender de los textos el lector tiene que participar activamente en su lectura, realizando inferencias, cubriendo huecos y generando macroestructuras (conceptualizaciones de la estructura global del texto) y elaboraciones. La participación en dichas actividades estratégicas supone ser consciente de la estructura del texto y de cómo ésta facilita la comprensión. Es importante utilizar de forma estratégica los conocimientos sobre la lengua y los textos, y los conocimientos temáticos para: identificar la información relevante, restablecer de forma selectiva información textual previa, obtener o restablecer información de la memoria a largo plazo, o llevar a cabo las tres tareas (Baker & Brown, 1984; Borkowski & Turner, 1990; Körkel & Schneider, 1992). También implica el conocimiento de las distintas exigencias de procesamiento asociadas a diferentes tipos de tareas y cómo aplicar dicho conocimiento.

Básicamente, el conocimiento cognitivo y metacognitivo relativo al uso de las estrategias cognitivas en general y de las estrategias de lectura en particular, se define como aquellas actividades mentales o conductuales que ayudan a quien está aprendiendo, a alcanzar objetivos cognitivos. Normalmente, estas estrategias requieren mucho esfuerzo y son potencialmente deliberadas y controlables (Flavell, Miller & Miller, 1993). Por ejemplo, se puede enseñar a un lector a generar preguntas sobre un texto a medida que lo lee. Estas preguntas son del tipo por qué, qué, cómo, cuándo o dónde. Al formularse tales preguntas e intentar responderlas, el lector procesa el texto de un modo más activo. Otras estrategias relevantes para lograr los objetivos de la lectura son las diferentes formas de señalar y resumir la información importante de un texto (identificación de las ideas principales); la frecuente supervisión de la comprensión y autoanálisis; y un repertorio de estrategias para abordar las dificultades del texto (aclaración).

Medición de la metacognición en la lectura en PISA

En PISA, el concepto de competencia lectora engloba una amplia variedad de textos, contextos y enfoques de la lectura cuyo objetivo es ofrecer una amplia cobertura de las muchas formas en que la lectura es importante para los individuos y las sociedades del siglo XXI. El constructo metacognición y las preguntas propuestas para su inclusión en PISA 2009 se centran, específicamente, en leer para aprender, es decir, en la lectura dentro del ámbito educativo (véase *textos educativos* bajo el epígrafe *Situación*).

Una persona que utiliza de forma inteligente una estrategia concreta, debe tener un cierto conocimiento metacognitivo de la misma, y se espera que dicho conocimiento sea menor en una persona que no la usa. En otras palabras, existe una correlación entre los conocimientos metacognitivos adecuados y el uso eficaz de las estrategias. El conocimiento metacognitivo es una condición *sine qua non* para un aprendizaje reflexivo y estratégico. Por tanto, no resulta sorprendente que se hayan descubierto relaciones sólidas y significativas entre el conocimiento metacognitivo, la conducta estratégica en un ejercicio de procesamiento de textos y el recuerdo del texto (p. ej., Baker & Brown, 1984; Borkowski & Turner, 1990; Körkely & Schneider, 1992). Sin embargo, la relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión del texto en una situación determinada está limitada por la motivación real del alumno para leer o invertir esfuerzos.

Existen pruebas empíricas que indican que hay una correlación entre los conocimientos metacognitivos adecuados y el uso eficaz de estrategias afines, por una parte, y la competencia lectora, por otra. A los alumnos alemanes que participaron en la evaluación PISA 2000 se les aplicó un instrumento para medir el conocimiento metacognitivo sobre la comprensión del texto y se descubrió una correlación de $r = 0,51$ entre la escala combinada de lectura y la medida del conocimiento metacognitivo de los alumnos (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001). La investigación basada en PISA 2003, donde también se aplicó un enfoque análogo, reveló una correlación similar entre el conocimiento metacognitivo y la competencia lectora (Schlagmüller & Schneider, 2006). En PISA 2009 se aplica un instrumento de medición equivalente.

Recopilación de información sobre la metacognición

En la evaluación PISA 2009, se presenta a los alumnos una serie de situaciones de lectura donde se les pide que valoren la calidad y utilidad de las distintas estrategias de lectura y de comprensión de textos para alcanzar el objetivo pretendido.

El orden de clasificación de las estrategias para cada situación se compara con uno «óptimo» desarrollado por expertos en el campo del procesamiento de textos (investigadores en lectura, profesores y psicólogos educativos). La correspondencia entre las clasificaciones de los expertos y alumnos se refleja en una puntuación en el área de la metacognición que indica en qué grado son conscientes los alumnos de las mejores maneras de almacenar la información de un texto y de entender los objetivos de memoria y comprensión. Para lograr una puntuación alta en la prueba de metacognición, los alumnos deben activar los conocimientos sobre los recursos cognitivos, la naturaleza del ejercicio y las estrategias que facilitan la comprensión, el recuerdo y la recuperación de información.

A continuación se ofrece un ejemplo de ejercicio metacognitivo que se aplicó en la prueba piloto de PISA 2009.

- P.** Tarea de lectura: Quieres ayudar a un alumno de 12 años a entender un texto de tres páginas sobre los animales y plantas del bosque.

¿Hasta qué punto consideras útiles las siguientes estrategias para ayudar a un alumno de 12 años a entender el texto de tres páginas?

Posible estrategia		Puntuación					
		Nada útil				Muy útil	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a)	Primero, el alumno de 12 años escribe un resumen del texto. Después, comprobamos juntos si el resumen recoge todos los puntos más importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Pido al alumno de 12 años que lea el texto en alto dos veces y que luego lo copie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Después de que el alumno de 12 años haya leído el texto en alto, comentamos las palabras difíciles que no haya entendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Le facilito un segundo texto sobre el mismo tema y lo leemos juntos inmediatamente después de leer el primero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Leo el texto en alto mientras el alumno de 12 años subraya las palabras que no entiende. Después le aclaro lo que no haya entendido. Luego él escribe un resumen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	El alumno de 12 años lee el texto en alto y le corrijo cada vez que comete un error. Luego le explico el significado de las palabras que no haya leído correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Correctores expertos consideran que las estrategias a), c) y e) son más eficaces que las estrategias b), d) y f) a la hora de ayudar a un alumno más joven a entender la información que aparece en un libro de texto. Por consiguiente, cuanto más se aproxime un alumno a la clasificación dada por los expertos para las estrategias de esta pregunta -a), c), e) > b), d), f)- mayor puntuación obtendrá. Por ejemplo, un alumno que clasificase las seis estrategias del

modo siguiente: a)6, b)3, c)5, d)3, e)6 y f)1, obtendría una puntuación alta en dicha pregunta. En cambio, un alumno que pusiese en primer lugar la estrategia f) recibiría una puntuación baja. En la prueba piloto, el rendimiento en esta pregunta reveló una fuerte correlación con el rendimiento en la evaluación cognitiva de la lectura. En otras palabras, por lo general, los alumnos que obtuvieron una puntuación alta en este ítem metacognitivo lograron una buena calificación en el conjunto de la evaluación de la lectura en PISA.

PRESENTACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

PISA presenta los resultados según unas escalas de competencia interpretables en términos políticos. En PISA 2000, cuando la lectura fue la principal área de conocimiento, los resultados de la evaluación de la competencia lectora se resumieron en una única escala compuesta de esta competencia, con una media de 500 y una desviación típica de 100. Además de la escala compuesta, el rendimiento de los alumnos también se representó mediante cinco subescalas: tres subescalas de proceso o aspecto (obtención de información, interpretación de textos y reflexión y valoración) y dos subescalas de formato de texto (continuo y discontinuo) (OCDE, 2001, 2002). Estas cinco subescalas permiten comparar los valores medios y las distribuciones entre subgrupos y países en función de los distintos elementos del constructo *competencia lectora*. Aunque existe una correlación alta entre estas subescalas, la presentación de los resultados en cada una de ellas revela interacciones interesantes entre los países participantes. En caso de producirse dichas interacciones, es posible analizarlas y relacionarlas con el currículo y los métodos de enseñanza empleados. En algunos países, la pregunta fundamental puede ser cómo mejorar la enseñanza del currículo vigente. En otros, puede no ser sólo cómo enseñar, sino también qué enseñar.

Tanto en PISA 2003 como en PISA 2006, cuando la lectura fue un área de conocimiento secundaria y se aplicó un menor número de preguntas de lectura a los alumnos participantes, se presentó una única escala de tendencia de competencia lectora basada en la escala general compuesta (OCDE, 2004). En PISA 2009, la lectura es de nuevo la principal área de conocimiento, al igual que lo fue en el año 2000. Por tanto, es posible anticipar un modelo de presentación de los resultados en el que se utilicen una serie de subescalas y también una escala compuesta.

Interpretación y utilización de los datos

Los ejercicios de lectura se elaboran y administran, en cada país participante, a muestras representativas de alumnos de 15 años, para garantizar que la evaluación ofrezca la cobertura más amplia posible del área de conocimiento tal y como aquí se define. Sin embargo, los alumnos no deben responder a todo el conjunto de ejercicios. El estudio está diseñado para que cada alumno participante responda a un subconjunto de ejercicios, procurando al mismo tiempo que cada uno de los ejercicios se administre, en cada país, a muestras representativas de alumnos.

Los ejercicios de lectura se clasifican a lo largo de una escala que indica, de forma progresiva, el nivel de dificultad para los alumnos y el nivel de competencia exigido para responder a cada

pregunta correctamente. La escala resume tanto la competencia de una persona en función de su capacidad, como la complejidad de una pregunta en función de su dificultad.

Los ejercicios de lectura utilizados en PISA varían enormemente en cuanto a situación, formato de texto y exigencias del ejercicio se refiere, y también difieren en dificultad. Estas diferencias se recogen en lo que se conoce como mapa de preguntas. Este mapa ofrece una representación visual de las destrezas lectoras de los alumnos en distintos puntos de la escala. El mapa incluye una breve descripción de un conjunto escogido de ejercicios de evaluación liberados, junto a sus valores en la escala. Estas descripciones tienen en cuenta las destrezas concretas que la pregunta va a evaluar y, en el caso de los ejercicios abiertos, los criterios empleados para valorar la pregunta de forma correcta. El análisis de las descripciones permite comprender mejor la variedad de procesos exigidos a los alumnos y las competencias que tienen que demostrar en distintos puntos de la escala de lectura. Se elaborará un mapa (o mapas) de preguntas para explicar el significado del término progreso a lo largo de la escala (o escalas) desarrolladas para PISA 2009.

Niveles de competencia lectora

Al igual que en cada país se elige una muestra de alumnos para representar a la población nacional de estudiantes de 15 años, cada ejercicio de lectura representa una clase de ejercicios del área de conocimiento de lectura. Los ejercicios situados en la parte inferior de la escala y subescalas de lectura difieren de los situados en la parte alta. La dificultad está determinada, en parte, por la longitud, estructura y complejidad del propio texto. Sin embargo, aunque la estructura del texto es en parte responsable de la dificultad de una pregunta, lo que el lector tiene que hacer con el texto, tal y como lo indica la pregunta o las instrucciones, interactúa con el texto y afecta a la dificultad global. Se ha identificado un conjunto de variables que pueden influir en la dificultad de cualquier ejercicio, entre las que se incluyen la complejidad y sofisticación del proceso mental según el aspecto (obtención, interpretación o reflexión), la cantidad de información que el lector tiene que asimilar y la familiaridad o especificidad de los conocimientos a los que el lector debe recurrir tanto dentro como fuera del texto. En un intento por captar esta progresión de complejidad y dificultad en PISA 2000, la escala de lectura compuesta y cada una de las subescalas fueron divididas en cinco niveles:

Nivel	Puntuaciones en la escala PISA
5	Más de 625
4	553 a 625
3	481 a 552
2	408 a 480
1	335 a 407
Por debajo del nivel 1	Menos de 335

Estos niveles parecen ser un modo eficaz de analizar la progresión de las exigencias de la competencia lectora dentro de la escala compuesta y en cada subescala.

La escala resume tanto la competencia de una persona en función de su capacidad como la complejidad de una pregunta en función de su dificultad. La representación de alumnos y preguntas en una escala muestra la idea de que es más probable que los alumnos realicen con éxito los ejercicios descritos en el mismo nivel (o nivel inferior) de la escala y menos probable

que lleven a cabo de forma satisfactoria los que se muestran en una parte más alta de la misma.

Está previsto que estos niveles, tal y como se definieron para PISA 2000, se mantengan en la escala compuesta empleada para medir tendencias. En PISA 2009, nuevas preguntas contribuirán a mejorar las descripciones de los niveles de rendimiento existentes y a facilitar las descripciones de aquellos situados por encima y por debajo de los establecidos para PISA 2000.

Puesto que en la actualidad la escala de competencia lectora carece de un valor máximo en la parte alta, puede decirse que hay ciertas dudas sobre los límites superiores de competencia en el caso de los alumnos con un nivel de rendimiento excepcionalmente alto. Sin embargo, lo más probable es que esos alumnos sean capaces de realizar ejercicios caracterizados por el nivel más elevado. En el caso de los alumnos que se encuentran en la parte más baja de la escala de competencia lectora existe un problema aún mayor: aunque es posible medir la competencia lectora de los alumnos que rinden por debajo del nivel 1, lo que no se puede es describir dicha competencia. El nivel 1 comienza en 335, no obstante, se calcula que un cierto y significativo porcentaje de alumnos de cada país se sitúa por debajo de dicha puntuación en la escala. Al elaborar el nuevo material de PISA 2009 se ha hecho un esfuerzo por diseñar preguntas que midan destrezas lectoras y conocimientos situados por debajo del actual nivel 1. El objetivo es describir cuáles son dichas destrezas y conocimientos y, si es posible, definir uno o más niveles por debajo del nivel 1. (Véanse los dos primeros párrafos del apartado *Ampliación del potencial descriptivo de las escalas de PISA mediante la manipulación de la dificultad de las preguntas*).

Presentación de los resultados de lectura en PISA 2009

El nuevo marco de lectura amplía el área de conocimiento para incluir tanto los textos impresos como los electrónicos. Por consiguiente, la presentación de los resultados se complica ligeramente. Será importante mantener las escalas originales, tanto la compuesta como las subescalas, para medir las tendencias basadas en los textos impresos. Serán las mismas escalas que se utilizaron para presentar los resultados de PISA 2000 y serán relevantes para todos los países participantes.

La *Tabla 2.13.*, que figura a continuación, muestra las escalas y subescalas propuestas para la lectura en soporte impreso, que proporcionará datos de tendencia para PISA 2000, 2003, 2006 y 2009. Las celdas están numeradas del 1 al 5 para facilitar el análisis. Debe tenerse en cuenta que cada ejercicio se clasificará tanto por aspecto como por formato de texto.

Tabla 2.13. Presentación de los resultados de los instrumentos de lectura impresa

Aspecto	Acceder y obtener (anteriormente denominado <i>Obtención de información</i>)	1
	Integrar e interpretar (anteriormente denominado <i>Interpretación de textos</i>)	2
	Reflexionar y valorar (anteriormente denominado <i>Reflexión y valoración</i>)	3
Formato de texto	Continuo	4
	Discontinuo	5

Las celdas 1, 2 y 3 representan grupos de ejercicios clasificados en función del aspecto. Estas tres celdas incluyen todos los ejercicios de lectura en soporte impreso. Se elaborará una escala compuesta (1+2+3) para describir el rendimiento en todo el conjunto de preguntas impresas, y se obtendrán subescalas basadas en los ejercicios para cada uno de los aspectos (subescalas independientes basadas en 1, 2 y 3, respectivamente).

Las celdas 4 y 5 representan ejercicios clasificados como continuos y discontinuos, respectivamente. Se obtendrán subescalas de la escala compuesta (1+2+3) tomando como base estos dos formatos de texto. Un escaso número de ejercicios de lectura en soporte impreso se clasificará como mixto o múltiple según el formato de texto; no obstante, dicho número es demasiado reducido para constituir subescalas independientes (véase la *Tabla 2.2.*). Por tanto, los ejercicios basados en textos mixtos y múltiples no estarán presentes en las subescalas de formato de texto, pero sí en la escala compuesta impresa y en las subescalas de aspecto.

La escala compuesta basada en (1+2+3) y las subescalas (1, 2, 3, 4 y 5) se equiparán estadísticamente con las escalas y subescalas elaboradas para PISA 2000 y, por consiguiente, constituirán las bases para la presentación de tendencias. Aunque tendrán nombres distintos, las subescalas de aspecto serán directamente comparables con las subescalas de aspecto presentadas en PISA 2000.

Para aquellos países que han elegido aplicar la evaluación de la lectura electrónica, se creará una escala adicional basada exclusivamente en ejercicios de lectura electrónica, iniciando, por tanto, una nueva línea de tendencia. Además, la posibilidad de elaborar una escala global de lectura para PISA, que combine información de las evaluaciones de lectura en soporte impreso y electrónico, se investigará analizando los datos del estudio principal. Si se demuestra la validez de la combinación de datos de las evaluaciones de lectura en soporte impreso y electrónico, la posibilidad de elaborar subescalas de aspecto entre los medios se contemplará también dentro de los países. No obstante, puede quedar patente que la correlación entre los resultados en los ejercicios no sea lo suficientemente alta como para respaldar la elaboración de una escala y unas subescalas globales. Este tipo de resultado será también de gran interés para los países participantes, impulsando otras investigaciones sobre qué elementos de la lectura en los dos medios recurren a distintas interpretaciones y conocimientos e indicando, tal vez, niveles diferenciales de competencia entre subgrupos (por ejemplo, varones y mujeres).

La *Tabla 2.14.* presenta los elementos de las evaluaciones de la lectura en soporte impreso y electrónico que podrían combinarse de distintas maneras para formar escalas y subescalas.

Tabla 2.14. Presentación de los resultados entre los instrumentos de lectura impresa y electrónica

Aspecto	Lectura impresa	Lectura electrónica
Acceder y obtener	1	6
Integrar e interpretar	2	7
Reflexionar y valorar	3	8
Complejo		9

Las celdas numeradas del 1 al 3 representan el mismo conjunto de preguntas que las numeradas de igual manera en la *Tabla 2.13*. Las celdas que van del (6 al 8) representan el conjunto de preguntas de lectura en soporte electrónico que pueden clasificarse en función de un solo aspecto: acceder y obtener, integrar e interpretar, o reflexionar y valorar. La celda número 9 representa ejercicios de lectura electrónica complejos: aquellos que combinan los tres aspectos de forma inextricable.

Para los países que participan en la opción internacional de lectura electrónica, además de la escala impresa compuesta y de las cinco subescalas impresas descritas anteriormente, se elaborará una escala basada en los ejercicios de las celdas 6 a la 9. Asimismo, se investigará lo siguiente: una escala de lectura compuesta entre el medio impreso y el electrónico (1+2+3+6+7+8+9); una subescala compuesta de acceder y obtener (1+6); una escala compuesta de integrar e interpretar (2+7) y una escala compuesta de reflexionar y valorar (3+8). La elaboración de la escala y subescalas de medios combinados dependerá del respaldo empírico dado a la teoría que defiende que hay una correlación alta entre la competencia lectora en soporte impreso y electrónico, y dentro de cada aspecto de la lectura entre los dos medios.

No se elaborarán subescalas separadas para la lectura electrónica al margen de la impresa, pues habrá un número demasiado reducido de preguntas sobre las que basar una presentación coherente de las mismas.

CONCLUSIÓN

Una tarea fundamental de PISA es facilitar información a los responsables políticos sobre las tendencias en el tiempo. En este contexto, se debe dar prioridad al análisis de tendencias en cualquier programa de presentación de resultados y, en PISA 2009, esto se garantizará mediante la elaboración de una escala y subescalas basadas por completo en ejercicios de lectura impresa. Se elaborará un conjunto de escalas distinto para informar sobre la evaluación de la lectura electrónica y, allí donde sea posible, para presentar los resultados combinados de las evaluaciones de la lectura en soporte impreso y electrónico, proporcionando, por tanto, las bases para el establecimiento de nuevas líneas de tendencia para los ciclos futuros. Al anticipar una serie de opciones para la presentación de los resultados, el marco y la evaluación de la lectura en PISA se diseñan para facilitar una serie de datos capaces de fundamentar ampliamente el trabajo de los responsables políticos, educadores e investigadores.

El constructo *competencia lectora*, que se ha descrito en este documento, mantiene muchos de los principios y rasgos operativos de PISA 2000, a la vez que introduce nuevas perspectivas sobre esta competencia. Una importante novedad en PISA 2009 es la incorporación de los componentes relativos a la motivación y a la conducta en la definición y descripción de la competencia lectora. Por tanto, en PISA, la noción de competencia lectora va más allá de la simple medición de la capacidad de un alumno para descodificar y entender información literal. En PISA, la competencia lectora también implica comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, tanto para alcanzar metas personales como para participar de forma activa en la sociedad.

Notas

1. El análisis en este apartado hace referencia tanto a la lectura en el medio impreso como electrónico, a menos que se indique lo contrario.
2. Esto no excluye el uso de varios textos en un ejercicio, aunque cada uno de ellos debe tener coherencia propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artelt, C., U. Schiefele y W. Schneider** (2001), Predictors of reading literacy, *European Journal of Psychology of Education*.
- Assor, A., H. Kaplan y G. Roth** (2002), "Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork", *British Journal of Educational Psychology*.
- Baker, L. y A.L. Brown** (1984), "Metacognitive skills and reading", en P. D. Pearson *et al.* (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394), Longman, Nueva York.
- Banco Mundial** (2007), Base de datos del Banco Mundial. Extraído el 10 de julio de 2007 de: <http://devdata.worldbank.org/data-query/>
- Binkley, M. y P. Linnakyl** (1997), "Teaching reading in the United States and Finland", en M. Binkley, K. Rust y T. Williams (eds.), *Reading literacy in an international perspective*, Ministerio de Educación de EE. UU., Washington DC.
- Borkowski, J. G. y L. A. Turner** (1990), Transsituational characteristics of metacognition, en W. Schneider y F. E. Weinert (eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (pp. 159-176), Springer, Nueva York.
- Brown, A. L., Bransford, Ferrera y Campione** (eds.) (1983), *Learning, remembering, and understanding* (vol. III), Wiley, Nueva York.
- Brown, A. L., A. S. Palincsar y B.B. Armbruster** (2004), "Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations", en R. B. Ruddell y N. J. Unrau (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, Newark, 5ª ed., (pp. 780-809).
- Bruner, J.** (1990), *Acts of meaning*. Cambridge, Harvard University Press, MA.
- Campbell, J. R., K. E.Voelkl y P. L. Donahue** (1997), *NAEP 1996 trends in academic progress*, Ministerio de Educación de EE. UU., Washington DC.
- Comisión Europea** (2001), *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Nacional de Lectura** (2000), *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*, Oficina de Publicaciones del Gobierno de los Estados Unidos, Washington DC.
- Conklin, J.** (1987), "Hypertext: an introduction and survey", *Computer*, vol. 20, pp.17-41.
- Consejo de Educación.** (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*, Bruselas: Unión Europea.
- Consejo de Europa** (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Estrasburgo: CC LANG (95) 5 Rev. IV.
- Coulombe, S., J-F. Tremblay y S. Marchand** (2004), *Literacy Scores, Human Capital, and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada, Ottawa.
- Cunningham, A. E. y K. E. Stanovich** (1998), "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later, *Developmental Psychology*, vol. 33, pp. 934-945.

- Dechant, E.** (1991), *Understanding and teaching reading: An interactive model*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Dole, J., et al.** (1991), "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction", *Review of Educational Research*, vol. 16 (2), pp. 239-264.
- Elley, W. B.** (1992), *How in the world do students read*, The International Association for the Evaluation of Educational Assessment, La Haya.
- Elwert, G.** (2001), Societal literacy: Writing Culture and Development, en D. Olson y N. Torrance (eds.), *The making of literate societies*, Blackwell, Oxford, pp. 54-67.
- Fastrez, P.** (2001), Characteristic(s) of hypermedia and how they relate to knowledge. *Education Media International*, 38, pp. 101-110.
- Flavell, J. H., P. H. Miller y S. A. Miller** (1993), *Cognitive development* (3ª ed.), Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ.
- Flavell, J. H. y H. M. Wellman** (eds.) (1977), *Metamemory*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Flowerday, T. y G. Schraw** (2000), Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study, *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pp. 634-645.
- Friedman, T. L.** (2005), *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*, Farrar, Straus and Giroux, Nueva York.
- Graesser, A. C., K. K. Millis y R. A. Zwaan** (1997), Discourse comprehension, *Annual Review of Psychology* vol. 48, pp. 163-189.
- Gray, W. S. y B. Rogers** (1956), *Maturity in Reading*, University of Chicago Press, Chicago.
- Grisy, A. y C. Monseur** (2007), Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test. *Studies in Educational Evaluation* 33, pp. 69-86.
- Guthrie, J. T.** (2008), *Engaging adolescents in reading*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Guthrie, J. T. y A. Wigfield** (2000), Engagement and Motivation in Reading, en M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 403-422), Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Guthrie, J. T., A. Wigfield, N.M. Humenick, K.C. Perencevich, A. Taboada y P. Barbosa** (2006), Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99, pp. 232-245.
- Halpern, D. F.** (1989), *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Holloway, J. H.** (1999), Improving the reading skills of adolescents *Educational Leadership*, 57(2), pp. 80-82.
- Hubbard, R.** (1989), Notes from the underground: Unofficial literacy in one sixth grade *Anthropology and Education Quarterly*, 20, pp. 291-307.
- Kintsch, W.** (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kirsch, I.** (2001), *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Kirsch, I. y P. B. Mosenthal** (1990), Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), pp. 5-30.
- Kőrkel, J. y W. Schneider** (1992), Domain-specific versus metacognitive knowledge effects on text recall and comprehension. En M. Carretero, M. Pope, R.-J. Simons & J. Pozo (eds.), *Learning and instruction: European research in an international context* (vol. 3, pp. 311-324), Pergamon Press, Oxford, Reino Unido.

- Koved, L. y B Shneiderman** (1986), Embedded menus: Selecting items in context. *Communications of the ACM*, 29(4), pp. 312-318.
- Lachman, R.** (1989), Comprehension aids for online reading of expository text. *Human Factors* 31, 1-15.
- Lafontaine, D. y C. Monseur** (2006), Impact of Test Characteristics on Gender Equity Indicators in the Assessment of Reading Comprehension, University of Liège, Lieja.
- Langer, J.** (1995), *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Legros, D. y J. Crinon** (eds.) (2002), *Psychologie des apprentissages et multimedia*. Armand Colin, París.
- Leu, D.** (2007), *Expanding the Reading Literacy Framework of PISA 2009 to include Online Reading Comprehension*. Inédito.
- Leu, D. y J. Castek** (9 de abril de 2006), *What skills and strategies are characteristic of accomplished adolescent users of the Internet?* Documento presentado en la reunión anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa, San Francisco, CA.
- Linnakyl, P.** (1992), Recent trends in reading literacy research in Finland. En P. Belanger, C. Winter & A. Sutton (eds.), *Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century*. (pp. 129-135). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Lundberg, I.** (1991), Reading as an individual and social skill. En I. Lundberg & T. Høien (eds.), *Literacy in a world of change*. Stavanger: Center for Reading Research/ UNESCO.
- Lundberg, I.** (1997), Världen som läspedagogiskt laboratorium. En J. Frost, A. Sletmo & F. E. Tonnessen (eds.), *Skriften p veggen*, Dansk Psykologisk Forlag, Copenhagen.
- MacCarthy, S. J. y T. E. Raphael** (1989), *Alternative perspectives of reading/writing connections*: Michigan State University, College for Education, Institute for Research on Teaching. Publicaciones periódicas, n.º 130.
- McCormick, T. W.** (1988), *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*, University Press of America, Nueva York.
- McKenna, M., D. J. Kear y R. A. Ellsworth** (1995), Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), pp. 934-956.
- OCDE** (1999), *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*, OCDE, París.
- OCDE** (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, OCDE, París.
- OCDE** (2002), *Reading for change - Performance and Engagement across countries*, OCDE, París.
- OCDE** (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*, OCDE, París.
- OCDE** (2004), *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*, OCDE, París.
- OCDE** (2005), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*, OCDE, París.
- OCDE** (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*, OCDE, París.
- OCDE** (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis*, OCDE, París.
- OCDE y Statistics Canada**, (2000), *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*, OCDE y Statistics Canada, París y Ottawa.

- OCDE y Statistics Canada**, (2005), *Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. París y Ottawa: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Statistics Canada.
- Olson, D. R.** (1977a), From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47, pp. 257-281.
- Olson, D. R.** (1977b), The language of instruction: The literate bias of schooling. En R. Anderson, R. Spiro & W. Montague (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olson, D. R.** (1994), *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pew Internet and American Life Project** (2005), *Internet: The mainstreaming of online life. Trends 2005*, Washington DC.
- Pressley, M., S. Graham y K. Harris** (2006), The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1-19.
- Pressley, M., C.J. Johnson, S. Symons, J.A. McGoldrick y J.A. Kurita** (1989), Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90(1), pp. 3-32.
- Reeve, J.** (2004), Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reinking, D.** (1994), Electronic literacy. *Perspectives in Reading Research*, 4.
- Rieh, S. Y.** (2002). Judgment of Information Quality and Cognitive Authority in the Web. *Journal of the American society for information science and technology*, 53(2), 145-161.
- Rosenshine, B. y C. Meister** (1994), Reciprocal teaching; A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), pp. 479-530.
- Rosenshine, B., C. Meister y S. Chapman** (1996), Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), pp. 181-221.
- Rouet, J.-F. y H. Potelle** (2005), Navigation principles in multimedia learning. En R. K. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 297-312), Cambridge University Press. Cambridge, NY.
- Routitsky, A. y R. Turner** (2003), *Item format types and their influences on cross-national comparisons of student performance*. Documento presentado en la reunión anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa (AERA en sus siglas en inglés).
- Rumelhart, D. E.** (1985), Toward an interactive model of reading. En H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and the processes of reading*. (3ª ed.), International, Newark, DE.
- Ryan, R. M. y E. L. Deci** (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Santini, M.** (2006), Web pages, text types, and linguistic features: Some issues. *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, 30, pp. 67-86.
- Schiefele, U.** (1999), Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schlagmiller, M. y W. Schneider** (2006), WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie Wissenstest für die Klassen 7 bis 12, Hogrefe, Gotinga.
- Schneider, W.** (1989), *Zur Entwicklung des Metagedchtnisses bei Kindern [El desarrollo de la metamemoria en los niños]*, Huber, Berna.
- Schneider, W.** (ed.) (1999), *The development of metamemory in children*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Schneider, W. y M. Pressley** (1997), *Memory development between two and twenty* (2ª ed.), Erlbaum Mahwah, NJ.
- Shetzer, H. y M. Warschauer** (2000), An electronic literacy approach to network-based language teaching. En M. Warschauer & R. Kem (eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. (pp. 171-185). Nueva York: Cambridge University Press.
- Simon, H. A.** (1996), Observations on the sciences of science learning, *Documento elaborado para el Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion*. Departamento de Psicología, Carnegie Mellon University.
- Skinner, E. et al.** (2008), Engagement and disengagement in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? . *Journal of Educational Psychology* (100), pp. 765-781.
- Smith, M. C. et al.** (2000), What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), pp. 378-383.
- Sticht, T. G.** (ed.). (1975), *Reading for working: A functional literacy anthology*. Alexandria, VA.: Human Resources Research Organization.
- Stiggins, R. J.** (1982), An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 82, pp. 237-247.
- Sweets, R. y A. Meates** (2004), *ICT and low achievers: What does PISA tell us?* Ministerio de Educación húngaro y OCDE, Budapest y París.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones** (2009), Base de datos de estadísticas de las TIC. Extraído el 23 de febrero de 2009 de: <http://www.itu.int/ITU-D/icteye/Indicators/Indicators.aspx#>
- Vansteenkiste, M., W. Lens y E. L. Deci** (2006), Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, pp. 19-31.
- Warschauer, M.** (1999), *Electronic literacies: Language culture and power in online education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Werlich, E.** (1976), *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Weyer, S. A.** (1982), The design of a dynamic book for information search, *International Journal of Man-Machine Studies*, 17, pp. 87-107.





PISA 2009

MARCO DEL CUESTIONARIO

Este capítulo describe el marco que sirvió de guía para el diseño de los cuestionarios de PISA 2009; el objetivo era recabar de los directores, alumnos y padres aquella información contextual ligada al rendimiento de los estudiantes relevante para las políticas educativas.

Se presentan los tipos y fines de la información recogida en cuatro niveles diferentes: el sistema educativo en su conjunto; el centro escolar; la clase o entorno educativo y el alumno. Se recogen ideas para analizar la importancia que tienen estos datos para las políticas, tales como: la investigación de entornos de aprendizaje eficaz de la lectura; la garantía de la gestión y eficacia escolares; la promoción de la equidad educativa y la relación coste-eficacia; y la elaboración de indicadores de sistema.

INTRODUCCIÓN

Aunque PISA es un estudio probablemente más conocido por medir e informar sobre el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias de los jóvenes de 15 años en un gran número de países, también cumple el propósito más amplio de interpretar los resultados de la prueba y evaluar las políticas educativas mediante la recopilación de información contextual. Este capítulo presenta y analiza la finalidad y utilidad del *Marco del cuestionario* empleado para recoger dicha información abordando aquellas cuestiones de las políticas vinculadas al rendimiento de los alumnos.

Es evidente que el interés por el rendimiento académico de los alumnos no se limita a la descripción de los distintos niveles y a las diferencias existentes entre países y dentro de ellos. La lectura de los resultados de rendimiento lleva a preguntarse por qué los jóvenes de 15 años rinden más en unos países que en otros; por qué algunos tienen un rendimiento alto, muchos otros medio y otros bajo; y si esto puede explicarse por las diferencias sociales y familiares, los recursos escolares, las prácticas de enseñanza y las comunidades. Dado que las políticas son las impulsoras de PISA, este programa debe proporcionar a los responsables no solamente la descripción de los resultados sino también la información y la capacidad para mejorarlos. Como no es posible contestar a estas preguntas sólo con los resultados de la prueba, el objetivo de PISA es recoger información adicional que permita a los responsables políticos sacar conclusiones sobre los patrones de los resultados de rendimiento y sus causas.

¿Cómo se puede utilizar la información adicional de los cuestionarios para interpretar las diferencias de rendimiento? Su aportación más importante radica en el enriquecimiento del análisis con la descripción de las características de las familias y la organización de los sistemas educativos en diferentes niveles, desde el nivel nacional a las aulas y el hogar. PISA ha comenzado a relacionar estas características con los resultados educativos para identificar los patrones generales entre países y los patrones específicos dentro de ellos. Puesto que es posible comparar los resultados de PISA 2009 con los de ediciones anteriores (PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006), PISA puede contrastar no sólo las tendencias de rendimiento durante casi una década en muchos países, sino también relacionarlas con los cambios en las políticas, prácticas y población estudiantil.

PISA ofrece la posibilidad de especular sobre el cambio en los resultados de rendimiento. PISA es especulativo porque es un estudio de rendimiento que trata de establecer el logro acumulativo de los alumnos hacia el final de la educación obligatoria. En otras palabras, PISA no intenta establecer cuánto se ha aprendido en el centro de Educación Secundaria en el que un alumno está matriculado, pues requeriría comparar su rendimiento en el momento de ser admitido en su actual centro con el alcanzado en el mismo a los 15 años de edad; y porque permitiría medir el progreso o el valor añadido del rendimiento asociado con las experiencias educativas en ese centro concreto y PISA solamente examina a los estudiantes una vez a la edad de 15 años. Un desafío mayor es el periodo relativamente corto de asistencia al actual centro de Secundaria por parte de la mayoría de los alumnos de muchos países: normalmente, tres años o menos. Por tanto, solamente una parte de su nivel de rendimiento se debe a las características educativas de su actual centro y clase, mientras que otra parte es debida a las experiencias educativas anteriores que pueden no reflejarse en la información del centro actual.

En esencia, PISA permite encontrar pautas de asociación estadística entre el rendimiento, por un lado, y la familia, el centro y demás factores que repercuten en la educación, por otro. Algunos serán potentes y relativamente consistentes entre los países, y con más probabilidad de contar una historia subyacente que pueda iniciar la búsqueda de mecanismos causales. Otros serán más débiles e inconsistentes de un país a otro, pudiendo tener o no consecuencias importantes para las políticas. A efectos de éstas, la interpretación debe ser sensible a dichas diferencias. Cuando los patrones de asociación son sólidos, existe también una base que permite a los países seguir investigando para confirmar si ese fenómeno existe cuando se investiga de forma más directa. Este tipo de investigación más enfocada supone estudios cualitativos intensivos de las familias, centros y aulas, o puede emplear modelos estadísticos para medir el aumento del rendimiento mediante estudios de valor añadido o incluso investigaciones experimentales centradas en las asociaciones descubiertas en PISA.

La política educativa es compleja y difícil de condensar en una definición única. En general, aborda las acciones que llevan a cabo las familias, organismos estatales y demás organizaciones educativas para dar forma y hacer que funcionen los sistemas de educación en todos los niveles educativos y administrativos. Evidentemente, abarca las acciones de muchas personas, incluidas aquellas que ocupan posiciones de liderazgo en este campo, como los ministros y secretarios de educación, aquellos que elaboran las leyes, el personal técnico que toma decisiones operativas y concretas y los gestores y docentes que deben poner en marcha acciones de formación específicas. Además, la política educativa puede abarcar las actividades de las familias a través de mandatos o instrucciones que influyen en su comportamiento.

Por lo que respecta a algunos de los usos que en general se hace de los resultados, los responsables políticos están utilizando los de PISA para evaluar los conocimientos y destrezas de los alumnos en su propio país y compararlos con los del resto de países participantes, establecer puntos de referencia para mejorar la educación, por ejemplo, respecto a las puntuaciones medias alcanzadas por otros países o la capacidad para ofrecer niveles altos de equidad en resultados y oportunidades educativas, y entender los puntos fuertes y débiles relativos de sus sistemas de educación (OCDE, 2007).

Una buena política educativa es aquella bien fundada que facilite a todos los agentes responsables (políticos, directores, profesores, alumnos y padres) los conocimientos necesarios para tomar las decisiones educativas adecuadas. Aunque los resultados de las pruebas de PISA pueden informar y motivar a estos agentes en la búsqueda de formas que mejoren los niveles e igualdad del rendimiento educativo, necesitan mucha más información que les ayude a formular estrategias para alcanzar esos objetivos.

Por esta razón, PISA ha hecho un esfuerzo de coordinación para recopilar información contextual sobre los sistemas educativos, centros docentes, familias y alumnos que pueda arrojar luz sobre las fuentes potenciales de diferencias de rendimiento, tanto dentro como entre los países, y que podrían utilizarse para formular estrategias que contribuyan a mejorar el rendimiento académico y la equidad educativa en general.

La selección y recopilación de información contextual específica sobre las familias, alumnos y centros, que puede estar vinculada al rendimiento, es una tarea de enormes proporciones. Esto es así porque es posible buscar muchos tipos de información que puede ser pertinente en unos países y regiones pero no en otros. Además, existe la limitación de tiempo de aquellos a quienes se solicita la información, pues la mayor parte de los datos específicos sobre los centros y las aulas debe obtenerse a través de los cuestionarios entregados a alumnos y

directores. Para garantizar el tiempo solicitado a ambos grupos de informadores, aumentar la fiabilidad de la información y conseguir que las respuestas estén completas, es importante limitar el tiempo habitual necesario para que los encuestados proporcionen la información del cuestionario. Los directores suelen estar muy ocupados y por eso es fundamental preguntarles sobre cuestiones clave que ayuden a entender la política y el funcionamiento del centro. A los alumnos no sólo se les pedirá información general sobre sus familias y experiencias escolares, sino también que realicen las pruebas PISA en las áreas de conocimiento - una demanda exigente en tiempo y esfuerzo. Para recopilar la información contextual, solamente es posible asignar unos 30 minutos a las preguntas dirigidas a los estudiantes sobre sus circunstancias personales, hábitos de aprendizaje, características de su centro y aula, y su actitud hacia el aprendizaje, así como su compromiso y motivación. Esto se suma a las dos horas destinadas a las pruebas en las tres áreas de conocimiento.

Es bien sabido que cuando aumenta la longitud y la dificultad de un cuestionario, la exactitud de las respuestas tiende a disminuir y es más probable que algunas preguntas se omitan por completo. Por tanto, el objetivo de diseñar estudios para obtener información interpretativa útil es dar prioridad a la información solicitada y obtenerla con precisión, ajustándose a la limitación temporal establecida para los cuestionarios por el Consejo de Gobierno de PISA. El siguiente apartado describe la estrategia para alcanzar este objetivo.

TIPOS DE INFORMACIÓN CONTEXTUAL Y SUS OBJETIVOS

La finalidad de los tipos de información contextual que se recoge en los cuestionarios es proporcionar marcos interpretativos y datos para analizar los resultados de PISA. El reto de recopilar dicha información se complica porque los sistemas educativos tienen muchos actores en diferentes niveles. La mayoría de los sistemas cuentan con una entidad nacional o federal que establece la política nacional y es decisiva para la asignación de recursos. Asimismo, muchos países patrocinan organismos regionales que son parcialmente responsables de estas funciones. Algunos centros pertenecen a distritos que supervisan y hacen cumplir las políticas, y distribuyen y contribuyen a los recursos del centro escolar. Se puede considerar que este nivel representa al sistema educativo en su conjunto, que describe todo el sistema nacional o federal con sus elementos de apoyo y reglamentación que permiten gestionar y ofrecer educación. En algunos países, el sistema está muy centralizado y depende de un ministerio que es la máxima autoridad. En otros, la educación está descentralizada, compartiéndose las responsabilidades entre los distintos niveles de gobierno. Independientemente de cómo sea la organización del sistema en su conjunto, en última instancia debe interactuar y apoyar a la escuela como el lugar clave donde se organiza el aprendizaje.

Es en el nivel escolar donde el sistema educativo interactúa directamente con la comunidad, los padres y los alumnos. En la escuela, estos últimos reciben una educación formal. Cada centro es responsable de educar a todos los alumnos de manera eficiente y cumplir los objetivos y requisitos educativos fijados por las autoridades de nivel superior. Deben contratar personal y adquirir los materiales necesarios para avanzar en el proceso educativo. Además, deben responder ante los sistemas nacionales y regionales de rendición de cuentas por los resultados educativos, facilitando las matriculaciones y proporcionando resultados y el máximo rendimiento educativo. Abarcan lo que se conoce como núcleo educativo, donde

tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, y deben organizarse para hacerlo de manera eficaz. Las políticas escolares son fundamentales para esta misión en términos del tiempo que se dedica al aprendizaje, incluyendo la duración de la jornada y el curso escolar, la organización del currículo, la selección, retención y perfeccionamiento profesional de los docentes, la participación de los padres, el liderazgo escolar, y la asignación interna de recursos.

Los centros educativos se organizan en subunidades: cursos y clases. Aunque el ambiente y las prácticas escolares generales repercuten en la educación del alumno, las experiencias educativas más intensas tienen lugar en la clase de su correspondiente curso. Dentro de la escuela, los objetivos y las prácticas de aprendizaje deben articularse entre los diferentes cursos, de manera que los requisitos para el éxito en los cursos superiores se satisfagan mediante el aprendizaje en los inferiores. Independientemente de que los requisitos académicos los establezcan los países, regiones y centros escolares, éstos deben traducirse en prácticas concretas que a menudo se ponen en marcha de forma muy diferente de docente a docente y de clase en clase. En las últimas décadas, los educadores han reconocido que no sólo las políticas orientadoras determinan la calidad, profundidad y esencia de la enseñanza, sino también la aplicación de esos principios. Las investigaciones realizadas han detectado variaciones notables respecto a las prácticas tanto dentro como entre los centros educativos que se rigen por las mismas normas y decisiones generales (Fullan, 2007). Por tanto, es importante entender las prácticas utilizadas por los profesores en el aula dentro de esos entornos educativos, así como sus creencias, actitudes, destrezas y experiencias de formación para establecer vínculos con el rendimiento de los alumnos.

La primera etapa del nuevo Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS; OCDE, 2009) de la OCDE se ha centrado en las políticas y prácticas que conforman el entorno escolar de enseñanza-aprendizaje, proporcionando conocimientos relevantes para las políticas sobre el desarrollo profesional de los docentes, las evaluaciones y observaciones de las que son objeto, las ideas sobre la enseñanza y las prácticas en el aula y el liderazgo escolar. En los futuros ciclos de PISA y TALIS, la posible vinculación de los dos programas en el nivel escolar, podría suponer beneficios de tipo analítico para un país. En primer lugar, la información de PISA sobre el entorno y el rendimiento de los alumnos proporcionaría un importante contexto para analizar y comprender mejor las respuestas de los docentes en TALIS (p. ej., entender hasta qué punto la satisfacción de las necesidades de perfeccionamiento profesional de los docentes varía entre los centros con un alto y bajo rendimiento o los centros que se enfrentan a circunstancias más o menos difíciles). En segundo lugar, la información de los profesores, que se recoge a través de TALIS, podría mejorar la medición del entorno educativo en las escuelas y aumentar el poder explicativo dentro de PISA, tanto en rendimiento escolar como en las actitudes de los alumnos.

Por último, el nivel quizás más complejo de todos es el de los estudiantes. Los organismos nacionales y regionales fijan los objetivos, las estructuras institucionales, la financiación y los requisitos de acreditación del personal docente. Los centros funcionan dentro de estos parámetros para crear organizaciones de aprendizaje. La mayor parte de la puesta en marcha de la formación tiene lugar dentro de las unidades de enseñanza que funcionan dentro de la escuela, por lo general las aulas. Sin embargo, el aprendizaje se efectúa porque todos estos procedimientos generan oportunidades, incentivos y expectativas para aprender en cada alumno y en cada grupo de estudiantes. Las medidas de rendimiento reflejan el resultado del funcionamiento de estas disposiciones específicas que permiten el éxito de los alumnos. Por tanto, a escala de cada estudiante, es importante recoger datos sobre su entorno, expectativas y actitudes, los recursos disponibles y las prácticas que afectan a los resultados educativos.

Conocer las experiencias educativas de un alumno en el centro o en el aula no es suficiente para comprender todos los factores que influyen en el aprendizaje. Los estudiantes de 15 años pasan la inmensa mayoría de sus horas de vigilia fuera del centro escolar. Esto significa que las diferencias en el entorno familiar y comunitario, como los recursos educativos de los padres en el hogar y otras oportunidades de aprendizaje, son determinantes cruciales del aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Por otra parte, las influencias familiares pueden afectar a la motivación y a las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje en general y hacia determinadas materias, y pueden afectar profundamente al rendimiento, especialmente en la lectura. Dado que la mayor parte del aprendizaje fuera de la escuela depende de los recursos de los padres y de la comunidad, la información contextual es fundamental para interpretar los patrones de rendimiento y la capacidad y actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje.

Lo que aquí se describe es una constelación de instituciones y actores en los diferentes niveles que constituyen un sistema educativo. Las interacciones son complejas y no se entienden totalmente; no obstante, cada nivel es importante para configurar la política educativa y sus posibles resultados. El principal problema a la hora de conseguir información contextual útil que ayude a interpretar los resultados relativos al rendimiento y a relacionarlos con la política educativa, es determinar los tipos y la forma de la información que debe recogerse y cómo relacionarla con el rendimiento de los alumnos en lo que parece ser un pantano de complejidad. A este problema se suma el hecho de que la mayor parte de la información debe obtenerse directamente de los directores y de los alumnos dentro de un marco temporal muy reducido, donde el tiempo es muy valioso y sólo se pueden realizar exigencias muy limitadas.

La estrategia es comenzar con algunas de las principales cuestiones pertinentes en cada nivel del sistema educativo y utilizarlas para centrarse en importantes categorías de datos que son fundamentales para el posterior análisis del rendimiento. Éstas deben plasmarse en preguntas específicas que aparecen en los cuestionarios o que tienen respuestas de otras fuentes y que los encuestados comprenden, para que las respuestas sean precisas y se ofrezcan dentro del plazo de tiempo estipulado. Este proceso se inicia con algunas preguntas generales de carácter normativo y algunos conocimientos de la bibliografía que establece la relación entre esta información y el rendimiento de los alumnos, por lo que es importante establecer los tipos de información requerida en cada uno de los cuatro niveles del sistema. Dichos niveles son:

- El sistema educativo en su conjunto.
- El centro escolar.
- Los entornos educativos (la clase).
- El alumno.

El sistema educativo

El propósito de la información en el nivel superior es ofrecer descripciones comparadas de los sistemas educativos y permitir el estudio de un amplio abanico de resultados que se refieran a las condiciones generales que los caracterizan. Algunos ejemplos de información descriptiva incluyen:

- Medidas de la riqueza e ingresos del país y región.
- Situación general del profesorado.
- Participación de la comunidad en la educación.
- Nivel de toma de decisiones.

- Centros públicos frente a centros privados.
- Medidas de desigualdad social.
- Formas de rendición de cuentas.

Lo singular de esta lista de información es que gran parte de ella se puede obtener de otras fuentes distintas a los cuestionarios, ya que se dispone de datos administrativos de los propios países y de organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial (OCDE, 2008; UNESCO, 2005; Banco Mundial, 2008).

Cada categoría de información está relacionada con los estudios de ciencias sociales que muestran una relación entre el rendimiento de los alumnos y la categoría correspondiente. Por ejemplo, los estudios sobre los resultados educativos entre sociedades indican que dentro de los países y entre ellos, los ingresos per cápita son un claro indicador del rendimiento de los alumnos (Baker, Goesling & Letendre, 2002). La situación general del profesorado es importante porque afecta al interés por la enseñanza (Darling-Hammond, 1997). La participación activa de la comunidad y de los padres en la educación se ha vinculado a los resultados de los alumnos (Ho & Willms, 1996). Las medidas de desigualdad social están ligadas a la desigualdad educativa en función de los recursos familiares y de las condiciones de aprendizaje (Rothstein, 2004). Se cree que la medición, visibilidad y acreditación del éxito de los alumnos y el centro proporcionan incentivos para mejorar el rendimiento (Hanushek & Raymond, 2004).

Estos son los antecedentes de la política, funcionamiento y resultados educativos que existen en un contexto social más amplio que puede afectar a los resultados de la educación. Por ejemplo, medidas como el Producto Interior Bruto (PIB) per cápita reflejan los recursos familiares que influyen en la enseñanza y la inversión de la sociedad en la educación. La heterogeneidad de la población a través de la inmigración y, en particular, de los inmigrantes con otras lenguas y otros entornos culturales y económicos determinará los desafíos educativos en las aulas, así como la preparación de los estudiantes para tener éxito en un entorno establecido que puede diferir significativamente del de los subgrupos de población. La participación de la comunidad en la educación puede otorgar una mayor eficacia a través de la adaptación educativa a las necesidades de las poblaciones locales. Muchos países de todo el mundo están estableciendo distintos enfoques para descentralizar la toma de decisiones, unas diferencias que podrían repercutir en el rendimiento educativo en función del nivel del sistema de educación en el que se establecen cuestiones tales como el currículo, los salarios del profesorado y las políticas relativas a los alumnos. Aunque la centralización-descentralización de la toma de decisiones se abordará con más detalle cuando se analice su impacto a escala escolar, es importante señalar que son las administraciones nacionales, federales o regionales quienes toman las decisiones en cada nivel y los centros deben cumplir estas leyes, reglamentos y convenios.

Otra forma de descentralización es la medida en que se confía la educación a los centros que no son públicos. La utilización del mercado de elección entre ellos (centros privados o independientes) es una importante forma de descentralización de la toma de decisiones. A pesar de que estos centros existen dentro de un marco de regulación estatal, por lo general tienen más libertad que los públicos para tomar decisiones. De hecho, en algunos países, los centros privados están financiados en su totalidad con fondos públicos (centros privados subvencionados) y deben cumplir ciertas normas estatales (James, 1984). Puesto que las familias pueden elegir entre dichos centros, también expresan sus preferencias, una forma particularmente firme de participación en las decisiones educativas. La elección entre centros públicos y privados (ya sean independientes o dependientes del Estado) se defiende como un

mecanismo que crea incentivos para que los centros compitan por los estudiantes y mejoren el rendimiento general del sistema educativo (UNESCO, 2005). Al proporcionar información contextual sobre la organización de los centros, se espera profundizar en las consecuencias que tienen otros mecanismos estructurales sobre el rendimiento. Los sistemas de rendición de cuentas constituyen otro objetivo de los sistemas educativos en la mayoría de países en los que se intenta poner en marcha sistemas que evalúen a centros y alumnos y garanticen la consecución de importantes niveles de educación por parte de estos últimos (Carnoy, Elmore & Siskin, 2003). En algunos países es necesario superar exámenes al finalizar los estudios o el curso escolar para pasar al siguiente nivel. En otros casos, los exámenes se llevan a cabo para establecer el nivel de aprendizaje de cada alumno y centro educativo, pero los resultados se utilizan simplemente para proporcionar información sobre la evaluación sin consecuencias individuales. Las políticas de examen también difieren, dependiendo de si las pruebas las elaboran los docentes y los centros para sus propios alumnos o las administraciones regionales, federales o nacionales. Es decir, algunos exámenes son internos y se centran en los objetivos del aula o del centro escolar, y otros son externos, donde las administraciones nacionales, federales o regionales establecen una norma. Diferentes formas de examen pueden tener distintas consecuencias a la hora de incentivar el aprendizaje, la uniformidad de lo que se enseña y los resultados educativos.

Los patrones específicos de inversión educativa entre regiones, centros y alumnos pueden tener consecuencias importantes. En algunos países, se mantiene una política de financiación por alumno similar para todos, independientemente de las circunstancias económicas familiares. En otros, existen recursos extra para los alumnos procedentes del medio rural, o aquellos en situación de pobreza, o de origen inmigrante, o con dificultades de aprendizaje o problemas físicos. La forma de asignación del gasto puede tener repercusiones tanto en rendimiento como en equidad.

En general, la información sobre el sistema educativo en su conjunto puede dar una idea de cómo todos los recursos y prácticas de una sociedad afectan al rendimiento educativo. Por ejemplo, ¿en qué medida las diferencias en la riqueza global de una sociedad y su distribución afectan al nivel y distribución del rendimiento? ¿La incidencia varía por materia y grupo de población como, por ejemplo, población nativa e inmigrante? ¿Hasta qué punto el sistema sirve para igualar los resultados educativos? ¿En qué grado los resultados simplemente reflejan las desigualdades existentes? ¿Es la docencia una profesión suficientemente atractiva en relación con otras profesiones del país y en qué grado afecta esto a la capacidad de mantener un cuerpo docente de calidad? ¿Cómo repercuten en los resultados educativos la organización de los centros, la toma de decisiones y las políticas de inversión entre grupos diferentes de alumnos y regiones? Todas estas preguntas sólo pueden abordarse si se dispone de información contextual que complemente los datos sobre el rendimiento.

Tabla 3.1. Ejemplos de datos para el sistema educativo en su conjunto

Título	Descripción / medida
Medidas de la riqueza e ingresos del país y región.	Producto interior bruto per cápita.
Situación general del profesorado.	Salarios y prestaciones de los docentes relativas a otras ocupaciones con formación similar.
Participación de la comunidad en la educación.	Alcance de la influencia de los padres y del consejo escolar del centro en la toma de decisiones.
Nivel de toma de decisiones.	Niveles administrativos o circunscripciones que inciden directamente en las decisiones sobre la dotación de personal, presupuesto, contenidos educativos y prácticas de evaluación.
Centros públicos frente a privados.	¿Es el centro público o privados?
Medidas de desigualdad social.	Se resumen las medidas de distribución de la renta.
Formas de rendición de cuentas.	¿Se usan los datos de rendición de cuentas?

(OCDE, 2008; UNESCO, 2005; Banco Mundial, 2008.)

El centro escolar

Como se ha señalado anteriormente, la organización de los centros docentes es compleja y varía considerablemente, no sólo de un país a otro, sino también entre las subdivisiones educativas internas, tales como los estados federales o provincias, las regiones, los distritos escolares y los centros educativos. PISA intenta identificar las diferencias que tienen más posibilidades de afectar al rendimiento de los alumnos y selecciona aquéllas que serán medidas en el marco de tiempo limitado destinado a la administración de los cuestionarios.

Puesto que PISA se ocupa de relacionar las características del centro escolar con su probable eficacia para mejorar del rendimiento de los alumnos, en la mayoría de los casos se buscan medidas de las actividades reales de los centros, más que de las políticas formales bajo las que se supone que éstos van a funcionar. En las últimas décadas se ha reconocido ampliamente que la descripción formal de las actividades educativas en los centros suele ser engañosa, ya que la puesta en marcha difiere enormemente (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Fullan, 1992). Por puesta en marcha se entiende la aplicación efectiva de los procedimientos de enseñanza, donde los investigadores han encontrado que el comportamiento real puede ser muy distinto aunque se encuentre bajo las mismas rúbricas descriptivas. Esto significa que las listas oficiales de objetivos, requisitos y procedimientos educativos no son suficientes para describir el comportamiento operativo de los centros y deben complementarse con información de los encuestados acerca de las verdaderas formas de funcionamiento de los centros escolares. Por tanto, los cuestionarios pretenden recabar información sobre el funcionamiento del centro directamente de los participantes y, en especial, de su director.

Dentro de este contexto, algunas de las principales categorías en las que PISA 2009 trata de reunir información general sobre los centros educativos son:

- El liderazgo escolar.
- La composición de la matrícula.
- El énfasis curricular.
- Las actividades extraescolares.
- El tamaño del centro.
- El apoyo a la enseñanza y el aprendizaje.

El liderazgo escolar es una variable especialmente importante que podría alterarse por la política sobre las orientaciones que apoyan el aprendizaje. La investigación sobre este tema ha tenido un cierto éxito a la hora de medir las actividades de los directores en aspectos clave del programa educativo y relacionarlas con los resultados de los alumnos como, por ejemplo, el rendimiento en lectura (Hallinger, Bickman & Davis, 1996). El objetivo es recopilar información sobre los directores que se dedican activamente a atender aquellos aspectos que parecen más eficaces para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Asimismo, merece la pena determinar si los aspectos importantes del liderazgo escolar que afectan al rendimiento son de naturaleza relativamente universal o difieren en función del sistema educativo y tipo de alumno. Esta investigación es relativamente nueva en el área de la política educativa y la creación de una base de datos internacional es el primer paso de su utilización.

El grado de descentralización establecido en la toma de decisiones impone al centro un componente relacionado con el liderazgo escolar. En los últimos años, ha habido un considerable interés en la autonomía escolar como forma de superar la rigidez burocrática que puede repercutir en los resultados del aprendizaje (Bottani & Favre, 2001; Chubb & Moe, 1990). En algunas sociedades, la contratación de docentes, el establecimiento del currículo y la evaluación de los alumnos se lleva a cabo a escala central, donde solamente se espera que el centro siga las instrucciones establecidas para las actividades escolares habituales. En el extremo opuesto del espectro, el centro goza de gran autonomía y se espera que seleccione a sus propios docentes e influya en su remuneración, elija el currículo y lleve a cabo la evaluación académica de los estudiantes. Por supuesto, cuando se hace referencia a la escuela en este sentido, no sólo se hace alusión a los responsables administrativos de los centros escolares, sino también a las funciones que docentes, padres y alumnos pueden desempeñar en la toma de decisiones. Si éstas deben centralizarse o descentralizarse y cuáles deben colocarse en los diferentes niveles sigue siendo un tema objeto de debate. No obstante, mediante medidas de centralización y descentralización de las diferentes funciones puede ser posible determinar la incidencia de tales políticas en el rendimiento.

Es probable que el tipo de alumnado repercuta en el rendimiento escolar. No sólo el estatus socioeconómico de los alumnos afecta a su rendimiento personal, sino también la composición socioeconómica general de la matrícula escolar. Los centros con estudiantes de nivel socioeconómico alto tienden a crear un ambiente escolar general ambicioso y apoyar un aprendizaje académico que proporciona ventajas a todos los alumnos matriculados, independientemente del estatus socioeconómico alto o bajo que puedan tener. Esto se conoce como efecto de composición o *inter pares*. Pero, incluso más allá de la cuestión de cómo afecta la composición del alumnado a cada estudiante, los centros de este tipo pueden atraer a mejores profesores, aquellos que buscan un ambiente escolar donde puedan tener éxito con el aprendizaje de los alumnos. Además, los docentes de los centros donde los alumnos

matriculados tienen un estatus socioeconómico alto saben que el nivel de rendimiento académico general es mayor y es probable que respondan estableciendo un ritmo más rápido en el currículo y mayores expectativas de rendimiento para todos los alumnos. Por estas razones es importante evaluar la composición socioeconómica general del alumnado para examinar su impacto en el rendimiento (Zimmer & Toma, 2000).

Un aspecto algo diferente del alumnado es el porcentaje de inmigrantes según su zona de origen. En general, los inmigrantes se enfrentan a una serie de inconvenientes como, por ejemplo, tener una lengua materna diferente de la lengua oficial del centro escolar y de la sociedad de residencia. Además, a menudo tienen que adaptarse a un entorno cultural desconocido y pueden ser víctimas de discriminación. Los inmigrantes procedentes de países de bajos ingresos, donde las oportunidades educativas son escasas y los niveles bajos, se enfrentan a un reto educativo especialmente duro. Cuando un porcentaje relativamente alto del alumnado lo componen hijos de inmigrantes, el entorno de aprendizaje general del centro puede ser puesto a prueba por un ritmo más lento del currículo, las deficiencias de lenguaje de los compañeros y las diferentes aspiraciones educativas. Por tanto, no sólo es importante tener en cuenta la composición socioeconómica de los matriculados, sino también la concentración de alumnos inmigrantes, en especial, de los que provienen de países con bajos ingresos y escasas oportunidades educativas.

El apoyo ofrecido por el entorno escolar puede verse afectado por otras dos condiciones: el bienestar económico de la comunidad circundante y el grado de participación de los padres. Las comunidades pudientes tienden a ejercer una influencia educativa y a tener unos sistemas de apoyo más positivos que las comunidades más pobres. En primer lugar, suelen ser más seguras, con un menor índice de delincuencia y violencia. Por tanto, están menos preocupadas por los posibles efectos de la delincuencia y la violencia sobre los alumnos que las comunidades más pobres. En segundo lugar, esos barrios disponen de más recursos para apoyar a los centros de manera informal a través del voluntariado y la prestación ocasional de recursos adicionales que puedan ser necesarios. Recíprocamente, los centros escolares buenos reflejan la calidad de los barrios, estableciendo incentivos que contribuyen a su mantenimiento y apoyo.

La participación de los padres tiene un efecto aun más directo sobre el rendimiento de los alumnos (Epstein, 2001). Cuando los centros fomentan y prevén la participación de los padres, estos últimos pueden ser más eficaces a la hora de apoyar los programas escolares y el progreso educativo de sus hijos. Además es más probable que los padres que participan en las actividades del centro contribuyan con su esfuerzo a apoyarlo y, por tanto, a aumentar los recursos disponibles. Una vez que los padres se implican en atender las necesidades del centro pueden también buscar otras maneras de contribuir a la adquisición de recursos y ayudar a los alumnos con necesidades educativas. Los padres que saben lo que los centros esperan de la familiarización con los programas educativos y las expectativas del profesorado, son más capaces de ayudar a sus propios hijos en el aprendizaje. En algunos centros, la participación de los padres puede llevar a enseñarles las habilidades que necesitan para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Por último, el hecho de atraer a los padres para que se involucren activamente en los esfuerzos escolares y educativos puede servir para tejer redes sociales que les permitan conocerse y ayudarse mutuamente. Es decir, los padres se convierten en una comunidad de recursos que pueden ayudarse entre sí para hacer frente a un amplio abanico de necesidades del hijo y de la familia, algo particularmente importante para aquellos que de otra manera estarían aislados y tendrían menos recursos a los que recurrir. Se ha señalado que este tipo de

redes sociales, construidas en torno a las escuelas, mejora los resultados globales a través de la acumulación de lo que se conoce como *capital social* (Coleman, 1988).

Más allá de lo que sucede en el aula, la escuela como un todo también puede hacer hincapié en cuestiones concretas del currículo como la lectura. Algunos centros escolares exigen a todos los docentes de cada curso que dediquen una cierta cantidad de tiempo a la enseñanza de la lectura y que la incluyan como parte de las tareas y actividades escolares. Otros programan un tiempo de lectura independiente durante la jornada escolar o coordinan las tareas con los recursos y servicios bibliotecarios. El predominio de otras actividades como la expresión escrita, la comprensión oral, y la demanda de presentaciones orales también refuerza las destrezas lectoras. Es evidente que se espera que se dedique más tiempo a las tareas y actividades de lectura que favorezcan dichas destrezas. Lo mismo sucede respecto al fortalecimiento de la capacidad de lectura crítica, que requiere una comprensión y un conocimiento más sofisticado de los materiales escritos. Cuando la estrategia curricular requiere un análisis crítico de las lecturas donde se cuestione un punto de vista, se entiendan las diferentes partes de un argumento y las pruebas que las apoyan, se analicen los estilos literarios, el significado y otras aproximaciones más exhaustivas al sentido de la lectura, el alumno queda expuesto a una comprensión más rica del material y del pensamiento escrito. Ante todo, no es sólo la cantidad específica de lectura y la evaluación de sus componentes exclusivos lo que constituye la diferencia en el currículo escolar, sino también el énfasis en la preparación de los alumnos para un amplio abanico de tareas como la expresión escrita, el debate, la resolución de problemas y el análisis. Asimismo, los medios de comunicación establecen nuevas demandas. La competencia lectora no se limita al texto impreso, sino también a los textos en soporte electrónico, que se están convirtiendo en una parte muy importante de la vida de los alumnos y de la comunicación de la sociedad en general. PISA 2009 ha incluido una evaluación de la lectura de textos electrónicos, además de textos impresos (véase el *Capítulo 2*).

En un plano más general, la variedad y calidad de las actividades extraescolares también puede favorecer la competencia lectora. Algunas de ellas dependen intrínsecamente de la lectura y de la capacidad de leer y escribir como, por ejemplo, el arte dramático y el teatro, el periodismo, la escritura creativa, el periódico escolar y los clubes profesionales dedicados a la ciencia, la historia, las tecnologías de la comunicación o una lengua y cultura extranjera. En la medida en que las actividades de lectura formen parte de la oferta extraescolar, la capacidad de lectura se debería potenciar como una consecuencia lógica.

Generalmente existe la percepción de que el tamaño del centro tiene cierta correspondencia con el rendimiento, aunque la relación general no está clara. Los centros educativos con mayor número de alumnos pueden ofrecer mayor variedad de programas, asignaturas optativas y actividades extraescolares. Esto significa que cada estudiante tiene más programas para escoger y también, posiblemente, una mayor elección de profesores para determinadas materias. Al aumentar el número de programas, los alumnos pueden seleccionar aquellos que consideran más importantes para su formación y con los que sienten más motivados.

Sin embargo, los centros de mayor tamaño también tienden a ser más impersonales, donde los alumnos pueden sentir que no están muy apoyados por los profesores y el resto del personal. Las investigaciones realizadas indican que los centros de Secundaria más pequeños tienen una distribución mayor y más equitativa del compromiso y el rendimiento de los alumnos de 15 años (Lee & Smith, 1995). Así, la relación de tamaño transcurre en ambas direcciones y no hay un consenso general en la literatura especializada sobre dónde se encuentra el equilibrio. De hecho, algunas investigaciones sugieren que el tamaño afecta a distintos grupos de alumnos

(p. ej., grupos socioeconómicos) de manera diferente, así que la mejor política de tamaño depende de las características de los estudiantes (Lee & Smith, 1997).

Por último, un entorno educativo que proporcione mucho apoyo mejora la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias. Los estudios sobre las escuelas eficaces señalan que la atención académica sobre la cultura escolar se relaciona positivamente con el rendimiento de los alumnos. En un entorno de estas características está claro lo que valoran tanto docentes como estudiantes. Las actividades escolares y el rendimiento académico de los alumnos son aspectos fundamentales de un centro educativo con éxito. Asimismo, estos estudios han identificado otras características escolares asociadas con un mayor éxito de las medidas académicas (Scheerens & Bosker, 1997; Sammons, 1999; Taylor, Pressley & Pearson, 2002).

Tabla 3.2. Ejemplos de datos para el centro educativo (véase el Anexo B.)

Título	Descripción
Liderazgo escolar.	Actividades y comportamiento del director.
Composición de la matrícula escolar.	Porcentaje de alumnos cuyo primer idioma no es el de la prueba.
Énfasis curricular.	Tiempo dedicado en el centro a las materias concretas.
Actividades extraescolares.	Inventario de las actividades escolares ofrecidas a los alumnos.
Tamaño del centro.	Número total de alumnos matriculados.
Apoyo a la enseñanza y el aprendizaje.	Actividades y comportamiento del director respecto a la enseñanza e instrucción.

Estas características de los centros son aspectos importantes del entorno de aprendizaje que se han vinculado al rendimiento de los alumnos en general y al rendimiento en lectura en particular. Cada una ha sido mejorada con preguntas concretas que se utilizan en el cuestionario del director. Con el fin de obtener datos de gran calidad sobre los centros educativos, se espera que muchos países revisen una serie de políticas escolares para determinar los posibles vínculos con el rendimiento en lectura de los estudiantes en PISA 2009. Pero dentro de la escuela se encuentra el entorno educativo donde tienen lugar las actividades de enseñanza y aprendizaje más intensivas.

La clase

Existen dos entornos educativos principales: el hogar y el aula. Obviamente, el hogar es un entorno donde los padres ofrecen oportunidades de aprendizaje en el área del lenguaje en su sentido más amplio, mediante la interacción con sus hijos y, en un sentido más restringido, desarrollando la competencia y las destrezas lectoras y fomentando las oportunidades para el debate y la lectura. A menudo, la disponibilidad de materiales de lectura en el hogar o la

utilización de bibliotecas públicas son indicadores de apoyo a la posibilidad de leer fuera de la escuela. Sin embargo, la influencia de las políticas de los gobiernos en las actividades familiares encaminadas a la animación de la lectura suele ser menor.

El entorno educativo más importante sobre el que gobiernos y educadores tienen discrecionalidad política es el centro escolar. Aunque es posible analizar a los alumnos como individuos que han sido educados en un centro concreto, la mayoría de sus experiencias educativas tienen lugar en el aula. Es allí donde han estado expuestos al contenido de las asignaturas, a los materiales curriculares y a las estrategias pedagógicas de determinados profesores. Normalmente, en el nivel de Secundaria cada docente está especializado en una materia y se centra en impartir clases de aquellas materias curriculares que son su especialidad. Teniendo en cuenta que se pasa tanto tiempo en el aula y la experiencia es intensa, es probable que sea en este entorno educativo más pequeño donde la escuela influya más en el rendimiento y en las experiencias de los alumnos. Por tanto, es importante recopilar datos sobre las características de la enseñanza y el aprendizaje y las interacciones que tienen lugar en el aula. Este apartado identifica algunas de las características del entorno educativo que se cree inciden en el rendimiento.

Algunas de las principales categorías de las que PISA 2009 ha intentado obtener información sobre los entornos educativos son las siguientes:

- El tamaño de la clase.
- La composición de la matrícula de la clase.
- La calidad del profesorado.
- La oportunidad de aprender.
- La disciplina en el aula.
- Las condiciones de enseñanza y aprendizaje que proporcionan apoyo.

Aunque son muchos los aspectos de los entornos educativos que pueden incidir en los resultados de la formación, en general, se considera que las características más importantes son el contexto del aula, el docente, el currículo y las estrategias pedagógicas. El contexto del aula se refiere al tamaño de la clase, el modo de agrupar a los alumnos para impartir clase y las características de los compañeros. También podría extenderse al estado e idoneidad del entorno físico del aula. El profesor se caracteriza por la educación y la formación, la experiencia docente, los conocimientos y destrezas pedagógicas y de la asignatura, y la actitud hacia los alumnos, las materias y los enfoques educativos. El currículo se refiere al contenido de la asignatura que se imparte, así como a los materiales de apoyo. Los enfoques educativos se refieren a los métodos pedagógicos como, por ejemplo, el equilibrio que los docentes establecen entre la clase que imparten y la enseñanza a todo el grupo; la práctica y el refuerzo de cada alumno concreto, las actividades grupales, y los proyectos independientes.

Las investigaciones previas realizadas indican que la complejidad de cada una de estas áreas limita la exhaustividad y la precisión de la información obtenida con una única estrategia de recopilación de datos. La información de los cuestionarios del estudio se reduce aún más por las limitaciones de tiempo impuestas por PISA para evitar demandas temporales excesivas a los encuestados. La obtención de información más detallada requeriría largas observaciones en cada aula y entrevistas interpretativas con profesores y alumnos: técnicas costosas, que llevan mucho tiempo y que exceden los recursos disponibles. No obstante, existe mucha información valiosa que parece estar ligada al rendimiento de los alumnos y que puede obtenerse de los cuestionarios de PISA dirigidos a los directores y a los estudiantes. Además, es posible que los distintos países lleven a cabo estudios más intensivos de las aulas y de los

centros educativos debido a la importancia de los sólidos resultados de PISA (LeCompte, 1999; Creswell, 2009).

Una de las medidas más comunes de calidad académica que parece incidir en el rendimiento de los alumnos es el tamaño de la clase. Los padres prefieren que sus hijos estén en clases pequeñas y el tamaño se utiliza mucho para evaluar la calidad del centro docente. Lógicamente, si un profesor tiene menos alumnos, puede dedicar más tiempo a las necesidades educativas de cada uno. Además, tener pocos estudiantes significa que hay menos tareas para evaluar, de manera que el profesor puede proporcionar más comentarios y asignar evaluaciones y actividades más productivas. Las clases más pequeñas ofrecen también mayores oportunidades de participación. Los profesores pueden preguntar a más alumnos dentro de un periodo de tiempo determinado, y éstos tienen más probabilidades de ser elegidos cuando se ofrecen para responder. Si los docentes adaptan su forma de enseñar y pasan de las clases estilo conferencia a formas de enseñanza más participativas, podrían obtener más ventajas de las clases pequeñas que de los enfoques tradicionales de la enseñanza utilizados con grupos grandes. Esto ilustra las dificultades de separar el efecto del tamaño de la clase de los que tienen que ver con los enfoques pedagógicos.

Una característica importante del contexto del aula es la composición del alumnado de la clase. Existen, al menos, dos aspectos significativos: la composición socioeconómica e inmigrante y los niveles de capacidad. La preocupación por el primer aspecto es similar al del nivel de la escuela por el impacto que tiene en el aprendizaje. Cuando en una clase es mayor el porcentaje de alumnos de familias más favorecidas y menor el número de inmigrantes procedentes de países de bajos ingresos y con una lengua materna diferente de la de instrucción, la repercusión contextual en el rendimiento es positiva y beneficia incluso al reducido número de estudiantes inmigrantes o de nivel socioeconómico bajo. Los mejores profesores buscan a menudo estas oportunidades de enseñanza y establecen altas expectativas y un currículo más exigente que profundiza más e incluye contenidos más ricos para satisfacer la percepción de los alumnos más competentes, ofreciendo ventajas positivas para toda la clase. En un aula con mayor proporción de inmigrantes y de alumnos de entornos socioeconómicos humildes, los profesores ajustan a la baja las expectativas y los retos del currículo, a menudo de forma sutil. Al mismo tiempo, los propios estudiantes interactúan entre sí a través de las ideas compartidas, el vocabulario y las aspiraciones que se influyen mutuamente.

No obstante, es posible preguntarse por qué la composición *inter pares* del aula debería ser diferente de la composición del conjunto del centro. Esto se aplica a los centros educativos de todos los niveles del espectro socioeconómico y, por tanto, podría parecer que los centros integrados por alumnos que en su mayoría tienen un nivel socioeconómico bajo pueden presentar una composición similar en sus clases. Sin embargo, los centros siguen políticas diferentes respecto a la asignación de los alumnos a las clases. Algunos centros escolares los agrupan o dividen en clases con otros estudiantes cuyo origen y rendimiento académico es similar. En esos casos, el centro los separa en clases con habilidades académicas o dominio de la lengua materna diferente, generalmente una medida del rendimiento más que de la capacidad innata o de la condición de inmigrante. Aunque lo lógico es permitir a cada profesor que mejore la instrucción, adaptándola específicamente a la capacidad del alumno, existen pruebas suficientes que indican que el impacto educativo de un agrupamiento de ese tipo puede ampliar la distancia en el rendimiento de esos grupos (Oakes, 2005; Gamoran, 1992).

Una cuestión clave a la hora de explicar las diferencias de rendimiento entre los alumnos es la calidad del personal docente (Wayne & Young, 2003). Se considera que las características más

evidentes que determinan su efectividad son la calidad y profundidad de su formación, experiencia y otras cualificaciones para la docencia, como el conocimiento de la materia y un método pedagógico eficaz, en especial porque contribuyen al desarrollo de las destrezas entre los alumnos. Sin embargo, también es fundamental el modo de enfocar la enseñanza y la actitud hacia los alumnos y las asignaturas. Existen otros muchos aspectos de la actividad en el aula que están bajo el control del profesor y pueden favorecer el aprendizaje, como por ejemplo, maximizar el tiempo activo de formación, utilizar distintos enfoques, establecer expectativas elevadas y ofrecer el apoyo necesario para los diferentes tipos de alumnos. Estos aspectos y otros relacionados con la actividad docente se obtienen a través de los cuestionarios del alumnado y del director.

Asimismo, PISA 2009 hace un esfuerzo especial para determinar las posibilidades de aprendizaje que tienen los alumnos. Si se les ofrecen menos ocasiones para aprender una materia, es menos probable que aprendan igual que si tienen más oportunidades. Por tanto, se fija la atención en si los alumnos han estado expuestos a diferentes tipos de ejercicios de lectura y a diferentes materias. La posibilidad de mejorar la lectura no sólo depende de las oportunidades presentes en el aula, sino también de las que existen fuera del entorno escolar, especialmente, en el hogar. Asimismo es probable que estos tipos de oportunidades se vean influidos por la prioridad para desarrollar la lectura establecida por el centro e impuesta a escala escolar.

Los múltiples estudios realizados sobre las escuelas eficaces consideran que el ambiente disciplinado en el aula es una condición clave para el aprendizaje. Un entorno de estas características está relativamente libre de perturbaciones, presenta muchos aspectos predecibles por lo que respecta a actividades y expectativas y se centra en el rendimiento de los alumnos.

Las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura también son fundamentales, aunque la mayor parte de la base de conocimientos de esta materia se desarrolla en el nivel de Primaria. Puesto que es en el nivel elemental donde se introduce a los alumnos en el aprendizaje y desarrollo de la lectura, en Secundaria se suele dar por sentado que el objetivo de esta materia ya se ha alcanzado. Lo que esta suposición ignora es que la comprensión de los textos en el nivel de Secundaria es más compleja y exigente y las exigencias varían aún más de una asignatura a otra. Por ejemplo, las destrezas de lectura en ciencias, historia, matemáticas y lenguas extranjeras pueden variar significativamente por lo que respecta a la estructura del material, los conceptos que deben dominarse y el vocabulario.

Para complicar más las cosas, no siempre se está de acuerdo en si la lectura sigue siendo una materia en Secundaria o si es sólo parte de todas las asignaturas, en cuyo caso muchos de los profesores especialistas no están capacitados para hacer un diagnóstico o para centrarse en el desarrollo de la lectura. Por tanto, PISA 2009 ha establecido varios aspectos para evaluar específicamente las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el entorno educativo.

Un aspecto diferente del aprendizaje en el aula es si las estrategias pedagógicas tienen en cuenta la metacognición, es decir, el hecho de que las personas tengan diferentes maneras de aprender y se dediquen a distintas materias y tareas que requieren diferentes formas de aprendizaje (Baker & Brown, 1984; Flavell, 1979; Artelt, Schiefele & Schneider, 2001; véase también el *Capítulo 2*). La metacognición, o conocimiento de la estrategia de aprendizaje habitual o más adecuada para cada persona, no sólo es útil para que los alumnos aprendan de manera eficiente, sino apropiada para que los docentes puedan utilizarla en la creación de estrategias eficaces para distintos grupos de alumnos, de acuerdo con sus procesos

metacognitivos. Se cree que los alumnos se orientan hacia enfoques metacognitivos que puedan ampliar sus propios enfoques del aprendizaje. Cuando la metacognición se tiene en cuenta, tanto profesores como alumnos reflexionan sobre las estrategias más adecuadas para lograr el aprendizaje.

Otros aspectos del aula que deberían tenerse en cuenta son el desafío que supone el entorno de aprendizaje y los modos y medios que se utilizan para motivar a los alumnos hacia las actividades de lectura. Junto a estas cuestiones existen otras relativas al seguimiento de profesores y alumnos y a las observaciones que se les facilitan sobre el rendimiento académico de estos últimos y sobre cómo intervenir para mejorar el aprendizaje. Estas observaciones deben ser puntuales y lo suficientemente frecuentes para que ambos estén informados y sea posible continuar o cambiar de estrategia.

Tabla 3.3. Ejemplos de datos para los entornos educativos (véase el Anexo B.)

Título	Descripción
Tamaño de la clase.	Número de alumnos en la clase de la materia de la prueba.
Composición de la matrícula de la clase.	Incorporación de los informes de los alumnos sobre el contexto familiar.
Calidad del profesorado.	Actividades docentes descritas por los alumnos.
Oportunidad de aprender.	Frecuencia de diferentes actividades de lectura.
Disciplina en el aula.	Frecuencia de alteraciones o desorden en el aula.
Condiciones de enseñanza y aprendizaje que proporcionan apoyo.	Percepción de los alumnos sobre el interés y apoyo del profesor.

El alumno

Por último, PISA obtiene información de los alumnos para determinar las diferencias individuales existentes entre ellos que puedan explicar las diferencias en el rendimiento.

Las principales categorías de información son:

- El contexto socioeconómico de los alumnos.
- La condición de inmigrante de los alumnos.
- Los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Las actitudes y actividades de lectura de los alumnos.

Es bien sabido que los estudiantes de distintos entornos socioeconómicos llegan a la escuela con diferentes grados de alfabetización y su preparación para aprender a leer y alcanzar un alto nivel de competencia lectora varía. Los alumnos de PISA tienen 15 años y, por este motivo, las diferencias socioeconómicas han tenido repercusiones históricas que se han reflejado en los diferentes niveles de alfabetización en el momento de empezar la escuela y en la influencia sobre los posibles índices diferenciales de aprendizaje de los años anteriores a efectuar la prueba PISA. Los padres con mayor formación son capaces de proporcionar un conjunto más

rico de experiencias literarias orales y escritas que favorecen la educación de sus hijos antes y durante su estancia en la escuela. También son capaces de facilitar un mayor acceso a materiales de lectura escritos, viajes y otros recursos que despiertan la curiosidad de sus hijos. A la edad de 15 años no sólo las consecuencias acumuladas de la escolarización favorecen las competencias lectoras de los hijos, sino también las experiencias que tienen lugar en el hogar. Uno de los principales objetivos de la recopilación de datos sobre el contexto familiar es tener en cuenta los factores que influyen en el aprendizaje y que no son atribuibles a la escuela.

Aun así, a menudo es difícil separar la influencia educativa del entorno familiar de las variables de la escuela por varias razones. Los centros escolares de los distintos países tienden a estar segregados por clase social. Es decir, las familias con un nivel socioeconómico más alto suelen elegir para sus hijos centros que tengan más recursos y mejor reputación educativa, así como una concentración de compañeros de extracción socioeconómica similar. En cambio, los alumnos con un nivel socioeconómico más bajo suelen asistir a centros con menos recursos educativos y una concentración de alumnos con menos ventajas socioeconómicas. Puesto que las características de los centros y de las familias se superponen de forma considerable, es difícil separar las influencias exclusivas de cada una de ellas. Y para complicar las cosas, los recursos familiares suelen interactuar con los escolares y, en conjunto, sus repercusiones son mayores que cuando se analizan por separado.

PISA pretende recopilar una amplia información contextual sobre las medidas socioeconómicas que guardan relación con los alumnos, como la profesión y la formación de los padres, los recursos del hogar, la condición de inmigrante y el compromiso con la lectura fuera de la escuela. Esta información se utiliza para ajustarse a las diferencias de rendimiento que pueden deberse a las oportunidades existentes fuera del centro escolar y así tratar de identificar mejor los resultados del centro y del aula. Las actitudes y las actividades de los alumnos encaminadas al aprendizaje en general y a la lectura en particular (cómo aprovechan las oportunidades y el interés por la lectura y cómo valoran la importancia que ésta tiene) son medidas interpretativas sustanciales que permiten evaluar las diferencias de rendimiento en lectura. No siempre se sabe cómo establecer políticas que modifiquen estas actitudes y actividades de lectura, pero si se tiene un mayor conocimiento de las que son importantes, puede que sea posible considerar enfoques para modificar las perspectivas de aprendizaje del alumnado y, por consiguiente, aumentar su nivel de rendimiento.

Tabla 3.4. Ejemplos de datos para el nivel del alumno (véase el Anexo B)

Título	Descripción
Contexto socioeconómico del alumno.	Nivel educativo más alto completado por los padres.
Condición de inmigrante del alumno.	País de nacimiento del alumno y sus padres.
Estilos de aprendizaje del alumno.	Información sobre la manera de estudiar del alumno.
Actitudes y actividades de lectura del alumno.	Preferencia y comportamiento del alumno ante determinadas actividades de lectura.

CONTENIDO DE LOS CUESTIONARIOS

El exhaustivo enfoque sobre los cuatro niveles del sistema educativo permite la búsqueda documentada de pautas estadísticas vinculadas a las diferencias de rendimiento entre países, centros, aulas y alumnos. No obstante, para alcanzar este objetivo se necesitan datos relevantes sobre los que basar estas relaciones. PISA 2009 obtiene la pertinente información contextual a través de dos cuestionarios: uno para los centros (rellenado por el director o su representante) y otro para los alumnos. Estos dos instrumentos del estudio se administran en todos los países y economías participantes. Además, se facilitan tres cuestionarios como opciones internacionales cuya aplicación decide cada país para enriquecer la base de información de sus centros y alumnos.

- Cuestionario del centro.
- Cuestionario del alumno.
- Cuestionario de los padres (opción internacional).
- Cuestionario de la trayectoria educativa (opción internacional).
- Cuestionario sobre el grado de familiaridad del alumno con las TIC o tecnologías de la información y comunicación (opción internacional).

El Anexo B proporciona una lista completa de las preguntas de los dos primeros cuestionarios, más la opción sobre las TIC, pero la finalidad de este apartado es presentar un breve resumen de su contenido.

Es importante señalar que la mayoría de las preguntas de contexto realizadas en los cuestionarios también se utilizaron en los estudios anteriores de PISA, estableciéndose una continuidad en la recogida de los datos que haga posible la comparación y búsqueda de tendencias en el tiempo. Se elaboraron preguntas adicionales para explorar las nuevas dimensiones teóricas y políticas de la relación de rendimiento y se aplicaron en pruebas piloto para garantizar que fuesen comprensibles para el encuestado y midiesen el objetivo pretendido de la información. Las pruebas piloto llevaron a revisar y perfeccionar algunas de las nuevas medidas y omitir aquellas que no parecían cumplir su propósito.

Cuestionario del centro

El encuestado responsable de proporcionar información sobre el cuestionario del centro es el director o su representante, presumiblemente la persona que mejor conoce las características y el funcionamiento del centro. Este instrumento se diseñó para que se tardase unos 30 minutos en cumplimentarlo y es la fuente clave de información sobre todos los aspectos del centro, con información adicional facilitada por los alumnos. Las preguntas del cuestionario se han diseñado teniendo en mente la transparencia y la facilidad de formato para simplificar su aplicación. El objetivo es obtener una visión completa mediante preguntas sobre:

- La estructura y organización del centro.
- El alumnado y el personal docente.
- Los recursos del centro.
- La pedagogía, currículo y evaluación del centro.

- El clima escolar.
- Las políticas y prácticas escolares.
- Las características del director o representante.

Cuestionario del alumno

El alumno es el responsable de proporcionar la información de este cuestionario, con un tiempo estimado de realización de 30 minutos. Aunque sería deseable obtener información adicional más detallada, el hecho de que los alumnos deban dedicar otras dos horas a la evaluación es una razón importante para limitar la longitud del cuestionario. Las categorías específicas de información sobre los alumnos que este cuestionario trata de evaluar son:

- El contexto educativo.
- La familia y la situación del hogar.
- Las actividades de lectura.
- El tiempo de aprendizaje.
- Las características del centro.
- El clima de aula y el clima escolar.
- Las clases de lengua.
- El acceso a la biblioteca y las actividades realizadas en ella.
- Las estrategias de lectura y de comprensión de textos.

Cuestionario de los padres (opción internacional)

Este cuestionario optativo ha sido adoptado por algunos países y economías y son los jóvenes de 15 años quienes lo entregan a sus padres. El objetivo es obtener una considerable información adicional sobre los progenitores y sus hijos que pueda utilizarse para hacer un análisis estadístico más detallado y profundo sobre los patrones de rendimiento. Se solicita información concreta sobre:

- Las características básicas de los padres.
- El compromiso previo del alumno con la lectura.
- El propio compromiso de los padres con la lectura.
- Los recursos y el apoyo que la lectura recibe en el hogar.
- La procedencia de los padres.
- La percepción que del centro de sus hijos tiene los padres y su participación en el mismo.
- El grado de elección del centro.

Cuestionario de la trayectoria educativa (opción internacional)

Este breve cuestionario consta sólo de cinco preguntas sobre los alumnos:

- Las ausencias prolongadas.
- La frecuencia de cambio de centro.
- El rendimiento educativo previsto.
- Las clases particulares o extraescolares.
- Las notas de lengua.

Cuestionario sobre la familiaridad del alumno con las TIC (opción internacional escogida por España)

Este cuestionario está diseñado para determinar el acceso del alumno a las tecnologías informáticas, así como el grado de uso y capacidades para diferentes aplicaciones educativas. Los aspectos específicos son:

- La disponibilidad de dispositivos TIC en el hogar.
- La disponibilidad de equipos TIC en el centro.
- El uso de ordenadores en las actividades educativas del centro.
- El uso de ordenadores en las actividades educativas fuera del centro.
- La capacidad de los alumnos ante tareas informáticas.
- Las actitudes hacia el uso del ordenador.

Los dos primeros cuestionarios, es decir, el del alumno y el del centro, se utilizan para proporcionar información contextual que permita interpretar los resultados de rendimiento en todos los países participantes. Los tres últimos sólo se pueden utilizar en países que los incorporen como opciones internacionales. No obstante, la recopilación general de información detallada sobre las variables de contexto en todos los niveles de la educación permite investigar temas de política específica que pueden contribuir a mejorar el rendimiento en lectura y en otras materias. PISA 2009 se dedica a reunir pruebas empíricas y a servir de base para la elaboración de políticas en una serie de áreas relevantes. Para ilustrar el uso que se puede hacer de la información de los cuestionarios para mejorar la política educativa, el siguiente apartado da ejemplos de los tipos de temas de dicha política que se podrían elegir para llevar a cabo una investigación en profundidad partiendo de los resultados de PISA.

INFORMACIÓN PARA INVESTIGACIONES EN PROFUNDIDAD

Sobre la base de lo aprendido al analizar los estudios anteriores, la información recopilada en PISA 2009 para facilitar la interpretación del rendimiento de los alumnos se ha mejorado de dos maneras. En primer lugar, la experiencia acumulada de los primeros estudios PISA y los avances científicos más recientes (Bransford, 2000) sobre la base de conocimientos necesarios

para el aprendizaje ha permitido conocer las variables y preguntas más importantes para un análisis posterior. Más concretamente, los cuestionarios de PISA 2009 intentan captar los aspectos contextuales que condicionan el rendimiento en lectura y que se reflejan en unas publicaciones cada vez más complejas sobre la evolución de la lectura que han surgido a partir de PISA 2000. En segundo lugar, la creciente atención prestada a la utilización de los resultados de PISA para mejorar la política educativa ha identificado varios temas específicos de ésta que podrían beneficiarse de los datos de PISA 2009.

PISA 2009 proporcionará una completa base de datos para buscar información sobre una variedad de temas importantes para cada país o efectuar una evaluación global de los patrones de rendimiento educativo entre los países. De los muchos temas de política que podrían abordarse, cinco se describen a continuación. Aunque en los anteriores ciclos de PISA se ha reunido información considerable sobre estos temas, PISA 2009 ha realizado un esfuerzo especial para obtener información más detallada sobre:

- Los indicadores de nivel del sistema.
- Los entornos de aprendizaje eficaz de la lectura.
- La eficacia y gestión escolar.
- La equidad educativa.
- La relación coste-eficacia.

Se ha tratado de identificar las preocupaciones específicas de las políticas relacionadas con cada uno de estos temas, que podrían ser objeto de una posterior investigación y ofrecer información adicional que pueda ayudar a responder a esas preguntas.

Indicadores de nivel del sistema

La mayoría de los análisis que abordan los patrones de rendimiento académico se han centrado en las diferencias entre las características individuales de los alumnos, aulas y centros que favorecen el rendimiento educativo. Esto es comprensible porque muchos estudios sobre educación muestran que las diferencias existentes en la enseñanza, el currículo y los recursos de la escuela y el hogar explican diferencias importantes en las experiencias educativas y los resultados relativos al rendimiento. No obstante, los gobiernos nacionales, federales o regionales ejercen una influencia relativamente limitada sobre los detalles más sutiles de lo que ocurre en los hogares y centros docentes. Más bien son capaces de establecer el marco organizativo y de recursos más amplio donde se lleva a cabo la educación y que, en última instancia, puede influir en el comportamiento del centro y la familia. En concreto, hay tres aspectos del sistema que son un tema vigente en las políticas educativas y que pueden afectar al rendimiento. Estos aspectos son el grado de centralización o descentralización de la autoridad que ostenta el poder decisorio, la evaluación y rendición de cuentas, y el grado en que la Educación Secundaria es global o especializada.

En los últimos años, muchos países han abordado la cuestión de cómo los centros pueden ser más sensibles a las necesidades de determinados alumnos, grupos de alumnos y comunidades. Cuando la toma de decisiones se ha conferido a una autoridad central, como el gobierno nacional, se argumenta que la contratación y formación del personal docente y el currículo son demasiado rígidos para dar cabida a los tipos de diferencias en el aprendizaje detectadas en los centros y, especialmente, en países con distintas etnias y condiciones sociales. Por esta razón, muchos países han realizado una serie de reformas para descentralizar la educación y

situar la toma de decisiones más cerca de los alumnos y de las comunidades, con la esperanza de que mejore el rendimiento escolar (Hannaway & Carnoy, 1993). Las preguntas sobre la centralización y descentralización de los recursos financieros de los centros, el currículo, la dotación de personal docente y otras áreas de funcionamiento han sido incluidas en los anteriores estudios, pero en PISA 2009 se ha puesto más atención en las áreas de decisión que permiten analizar el impacto de los diferentes tipos de descentralización en el rendimiento de los alumnos.

Las diferentes formas de evaluación educativa y de rendición de cuentas también han cobrado importancia con el tiempo. Los organismos educativos de todos los niveles, desde los alumnos y sus familias hasta las aulas, centros, regiones y países desean conocer el grado de éxito que experimentan. Al mismo tiempo, la medición de los resultados educativos facilita indicadores sobre la rendición de cuentas de las distintas instancias de decisión. Es decir, el establecimiento de la autoridad y responsabilidad de la toma de decisiones en cualquier nivel implica la responsabilidad de los resultados en ese nivel y la preocupación por la rendición de cuentas.

Los países y sus regiones han establecido diferentes enfoques para la evaluación y la rendición de cuentas. Algunos patrocinan sistemas periódicos de pruebas para obtener información estandarizada sobre el rendimiento de alumnos y centros a escala nacional, federal y niveles altamente descentralizados. Otros requieren evaluaciones similares, pero se deja que sean las autoridades regionales y locales quienes lleven a cabo las pruebas y las evaluaciones. Sin embargo, otros carecen de evaluaciones sistemáticas. No obstante, la rendición de cuentas se extiende también a las consecuencias de los resultados de las evaluaciones realizadas (Koretz, 2008; Carnoy, Elmore & Siskin, 2003). Algunos países se limitan a utilizar sus estudios sobre el rendimiento educativo para informar al público en general y a los distintos organismos de educación. Otros los utilizan para premiar los buenos resultados de los centros y profesores y crear incentivos para mejorar el rendimiento. Las evaluaciones también pueden incluir inspecciones escolares y diversas formas de evaluación de las actividades de los centros. También pueden utilizarse para fijar objetivos de rendimiento para los alumnos. Por ejemplo, podría ser necesario realizar exámenes de fin de curso u otros exámenes externos para obtener las calificaciones del curso o la titulación. Otros países incorporan recursos y asistencia técnica para mejorar los centros con un bajo rendimiento. La información sobre la evaluación y la rendición de cuentas recogida en PISA 2009 ha sido perfeccionada para examinar los tipos de enfoques adoptados y sus posibles consecuencias.

Un debate mucho más amplio ha tenido lugar sobre la estructura de la Educación Secundaria. Tradicionalmente, los países han dividido los centros de Secundaria entre aquellos que tienen un enfoque académico y los que tienen un enfoque ocupacional, profesional o técnico. Los centros de Secundaria con orientación académica se diseñaron para acoger a los alumnos que se preparaban para estudiar posteriormente en la universidad. Los otros centros se enfocaron en los alumnos que se iban a incorporar directamente a la población activa o emprendían el aprendizaje de un oficio o cursos cortos como preparación al mercado laboral. Al finalizar la educación Secundaria, los alumnos se dividían entre los dos tipos de centros escolares según su rendimiento académico, sus preferencias y orientaciones. Habitualmente, los centros de Secundaria con orientación académica elegían sólo a los alumnos que tenían un rendimiento más alto.

Un debate histórico ha tenido lugar dentro y entre los países sobre si la separación educativa a una edad relativamente temprana niega oportunidades académicas a los alumnos cuyo desarrollo intelectual tiene lugar a una edad más tardía y si las oportunidades se determinan

de acuerdo con la condición socioeconómica de la familia, relegando a aquellos de un estatus más bajo a los centros de Formación Profesional (Levin, 1978). Por consiguiente, muchos países se han planteado establecer y mantener centros de Secundaria integrales, que ofrecen cursos tanto académicos como profesionales y donde todos los alumnos están obligados a realizar, por lo menos, una parte central común de trabajo académico. Incluso dentro de estos centros se debate sobre si las clases académicas deben ser heterogéneas por lo que respecta a la matrícula o agrupar a los alumnos según su capacidad. Puesto que los alumnos se incorporan a sistemas educativos caracterizados por estructuras diferentes respecto al alcance del currículo y de la matriculación, resulta útil proporcionar las medidas de estas diferencias para determinar tanto los patrones como las posibles consecuencias en el rendimiento. En PISA 2009 la información se recopila con la finalidad de relacionarla con los niveles de rendimiento general y la equidad en la distribución de los resultados.

Un informe detallado sobre este tema plantearía una serie de preguntas de investigación y métodos estadísticos para evaluar la repercusión potencial de la descentralización, la evaluación y la rendición de cuentas, y la estructura de los centros de Secundaria. Estas preguntas se elaborarían para analizar la incidencia de este tipo de estructuras en el rendimiento de los sistemas educativos, los centros, las aulas y los alumnos. La inferencia de relaciones causales puede ser problemática, aunque debe identificarse la coherencia de los patrones para una investigación posterior.

Entornos de aprendizaje eficaz de la lectura

Desde la publicación de los resultados de PISA 2000, centrados en la lectura, se ha investigado mucho sobre la eficacia del aprendizaje en esta área (Kamil, 2010). En parte, esta actividad de investigación fue inducida por los resultados de lectura de PISA y los datos ofrecidos en el informe sobre las oportunidades de aprendizaje y mejora de la lectura. Asimismo, en los últimos años, se han realizado intentos más generales para producir y resumir los resultados relativos a cómo tener éxito en lectura. Todos los estudios anteriores de PISA han recopilado considerable información sobre las estrategias pedagógicas, el currículo, los recursos didácticos y las oportunidades educativas que ofrecen los hogares para mejorar el rendimiento de los alumnos. Aunque no todas las preguntas del estudio son estrictamente relevantes para la lectura, cabe señalar que hasta las matemáticas y las ciencias se basan en una buena comprensión lectora.

En los últimos diez años, la población estudiantil ha experimentado un importante cambio que resulta interesante para el estudio del rendimiento en lectura. La mayoría de las investigaciones realizadas en el pasado se han centrado en la Educación Primaria, partiendo del supuesto de que la lectura es tan esencial para promover el aprendizaje que está considerada como una destreza básica que debe adquirirse en los primeros años de escolaridad. Así, se estimó que los adolescentes habían desarrollado su competencia lectora en la Escuela Primaria y que la lectura no era un materia de prioridad alta en el nivel de Secundaria.

En este sentido, dos estudios de la OCDE han desplazado gran parte de la atención a todo el sistema educativo. El Estudio Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS en sus siglas en inglés) descubrió que muchos adultos carecían de competencias básicas para la comprensión de la lectura y las matemáticas aplicadas, incluso entre aquellos que habían cursado o terminado la Educación Secundaria. Pero más recientemente y, en gran medida, como

consecuencia de los resultados de PISA 2000, se ha reconocido que un importante número de jóvenes de 15 años de edad no son lectores competentes para la sociedad del conocimiento. Parece razonable suponer que la lectura sigue siendo una destreza básica que debe adquirirse en los primeros años, pero esta habilidad debe apoyarse y desarrollarse durante toda la vida. Los alumnos que por alguna razón no adquieren unas buenas destrezas lectoras al comienzo de la Escuela Primaria están en desventaja en muchos aspectos con respecto a aquellos que las han alcanzado desde el principio. De este modo, los problemas de rendimiento en lectura en el nivel de Secundaria han sido ampliamente confirmados y se han convertido en temas de interés educativo. Esta preocupación se ha agravado por el crecimiento de las poblaciones inmigrantes cuya lengua materna difiere de la lengua oficial de la sociedad y centros escolares de adopción. Pero incluso entre los alumnos nativos, PISA 2000 y los estudios de los distintos países han expresado su preocupación por los problemas de lectura de los adolescentes, que quizás pueden identificar y pronunciar la mayoría de palabras y frases, pero que tienen dificultades para comprender plenamente el contenido y significado de lo que son capaces de descifrar (Deshler *et al.*, 2007). Debido a que la lectura es fundamental para la alfabetización general y el aprendizaje de otras materias, un bajo rendimiento en lectura es un obstáculo, en sí mismo, para el rendimiento académico en el nivel de Secundaria y en los estudios posteriores.

Por consiguiente, una investigación en profundidad de los entornos de aprendizaje eficaz de la lectura recopilaría en PISA 2009 la información que permitiese proseguir con las investigaciones y estudios dirigidos a mejorar las condiciones para progresar en el rendimiento en lectura. Ese informe podría profundizar enormemente en las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y en su posible relación con el rendimiento en lectura y demás materias. Esto facilitaría la investigación exhaustiva, que analizaría los patrones descriptivos y aquellos que se acercan a los intentos de modelar las relaciones de una manera causal y examinar distintas hipótesis acerca de las condiciones que conducen a un mayor rendimiento.

Este informe abordaría la incidencia de variables en el sistema, el centro, el aula y el entorno de cada alumno y familia, al hacer uso de la amplia información recogida en cada nivel. Lo verdaderamente único del enfoque de PISA 2009 es que presenta los tipos de información contextual y explicativa recogidos en el estudio anterior de PISA 2000 sobre la lectura teniendo en cuenta las investigaciones posteriores. Por tanto, añade más información sobre los docentes, que se ha identificado como potencialmente pertinente para el aprendizaje. Hace más hincapié en las destrezas de orden superior de los alumnos, el aprendizaje autorregulado y los enfoques constructivistas del aprendizaje, todo lo cual se ha investigado y se ha demostrado que tienen gran potencial para aumentar la comprensión y los conocimientos del alumno. También pone más énfasis en facilitar el aprendizaje y en el papel de los alumnos en el mismo, incluyendo los niveles relativos al interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes. Al considerar la oportunidad de aprender, se analiza más a fondo el contenido de las actividades de lectura en casa y en clase.

Para abordar los intereses que son relevantes para las políticas, un informe detallado sobre los entornos de aprendizaje eficaz de la lectura podría incluir preguntas del cuestionario sobre las características de los profesores, como por ejemplo, los conocimientos profesionales, la motivación para la enseñanza y los métodos pedagógicos; sobre las características del aula, como el tamaño de la clase, la composición de los alumnos y el clima de aula; y los procesos pedagógicos que se incorporan al entorno de aprendizaje. Además, podría tener en cuenta las variables de contexto de los alumnos, como la situación socioeconómica, la condición de inmigrante, el género y los enfoques y actitudes hacia el aprendizaje. Asimismo, se podría

intentar descubrir los patrones más destacados de las relaciones entre estas variables, muchas de las cuales pueden alterarse o modificarse parcialmente, y los resultados de rendimiento evidentes.

Eficacia y gestión escolar

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones en un intento por diferenciar las características de los centros educativos eficaces de las de los ineficaces. La finalidad es identificar las características de los centros que son eficaces a la hora de aumentar el rendimiento de los alumnos y aplicar estos conocimientos para mejorar las escuelas. Ciertamente, ésta es una aplicación potencialmente importante de la información recogida en PISA 2009 para guiar la mejora de la educación en los países y las economías participantes. Sin embargo, es importante señalar que los datos de PISA sólo captan la situación de los alumnos en un determinado momento de un año.

En general, la investigación sobre los centros escolares eficaces establece contrastes estadísticos entre aquellos que tienen éxito con la inscripción de alumnos de nivel socioeconómico bajo en la misma zona geográfica y los que no tienen éxito desde el punto de vista académico. Se consideran eficaces los centros con un rendimiento académico mucho más alto para el mismo tipo de alumnos, e ineficaces aquellos que obtienen malos resultados. A continuación, los dos grupos de centros se comparan atendiendo a sus características de funcionamiento y a sus recursos para determinar la forma en que parecen diferir en áreas como los objetivos, el liderazgo, los profesores, el currículo, el clima organizativo, la enseñanza y la evaluación. Se observan diferencias sustanciales con relación a estas dimensiones entre los centros eficaces e ineficaces que prestan servicios al mismo tipo de estudiantes, y estos aspectos de los centros eficaces se convierten en el foco de los intentos de las políticas por mejorar las escuelas (Scheerens, 2000; Teddlie & Reynolds, 2000).

Utilizando los datos de PISA 2009, la investigación sobre escuelas eficaces puede ayudar a identificar las posibles características de los centros que han demostrado vínculos previos con el rendimiento de los alumnos. Un informe exhaustivo sobre la eficacia y la gestión escolar podría tratar de incluir información sobre todos estos aspectos de eficacia en los estudios de los determinantes del rendimiento educativo de PISA 2009. Es decir, utilizando los correlatos de la escuela eficaz como guía, se podrían construir variables y posibles relaciones para tratar de explicar estadísticamente las diferencias de rendimiento de los estudiantes dentro de los países y entre ellos. Dado que muchas de estas variables serán susceptibles de manipulación en el campo de la política, debería ser posible señalar, normalmente entre los países y para cada uno de ellos, los motores más prometedores de las políticas dirigidas a aumentar el rendimiento.

Una característica especialmente importante de las escuelas eficaces es el liderazgo escolar. Prácticamente todos los estudios indican que es fundamental para la eficacia de los centros y señalan las características específicas de dicho liderazgo que parecen ser particularmente importantes. Los directores de las escuelas eficaces ponen especial esfuerzo en establecer y mantener las metas académicas entre los alumnos y el personal del centro, conservando un ambiente seguro y disciplinado, prestando apoyo a la enseñanza y facilitando políticas educativas que generen el crecimiento académico de los alumnos. También están atentos a las evaluaciones de los resultados, utilizándolas para mejorar el funcionamiento del centro.

Los cuestionarios de PISA 2009 contienen información importante que podría ser útil para evaluar la eficacia y gestión escolar y el liderazgo. Por ejemplo, reflejan cuestiones sobre

actividades concretas de liderazgo que llevan a cabo los directores de los centros participantes y que están vinculadas al rendimiento de los alumnos (Hallinger & Heck, 1998). De este modo, además del intento general por discernir las influencias de las políticas de los centros sobre el rendimiento, se podría dedicar un esfuerzo especial a la gestión y al liderazgo escolar.

Puesto que las investigaciones sobre eficacia escolar tratan de descubrir o inferir las relaciones causales entre las características del centro y el rendimiento de los alumnos, PISA 2009 debe abordar una serie de retos para poder ofrecer resultados significativos. Uno de los desafíos es que un número importante de jóvenes de 15 años de distintos países han comenzado a asistir a centros de Secundaria o solamente lo han hecho durante uno o dos años. Por tanto, es probable que su rendimiento actual, medido en PISA 2009, esté relacionado más estrechamente con los años de escolarización previa que con las características de su actual centro. Sin embargo, esto puede abordarse, en parte, eligiendo para el análisis a los países cuyos alumnos han asistido a sus centros presentes durante muchos años. Además de los resultados obtenidos directamente a partir de PISA 2009 sobre la escolarización eficaz y la gestión escolar, es probable que este informe pueda desarrollar en el futuro un diseño para medidas de valor añadido donde se explique el rendimiento previo al analizar qué cantidad de rendimiento tiene lugar en el centro actual.

Equidad educativa

Una preocupación central de PISA es la equidad o justicia en el acceso a la educación y a la oportunidad de aprender. Prácticamente todos los países participantes en PISA 2009 reconocen que el desarrollo pleno de todos los posibles recursos humanos es fundamental para una sociedad justa y próspera. Una investigación en profundidad sobre la equidad e igualdad educativa exige la definición de ambos criterios (Coleman, 1993). El primero supone la identificación de subunidades de población cuya equidad deberá examinarse. A pesar de que las distintas sociedades pueden identificar grupos diferentes para realizar un estudio comparativo, las categorías de población típicas que suelen utilizarse para estudiar la equidad en educación son el género, el nivel socioeconómico, la raza, la religión, el origen étnico, el grado y tipo de discapacidad, la condición de inmigrante, el idioma, la geografía (p. ej., las regiones o las distinciones entre urbano/rural) y la matriculación en centros públicos/privados.

El segundo motivo de preocupación es cómo medir la equidad. Ésta puede evaluarse según el acceso a la escolarización, los recursos y oportunidades de aprendizaje y los resultados educativos. La riqueza de PISA 2009 radica en que la mayoría de las categorías de comparación de la población se encuentran disponibles en los datos y es posible utilizar versiones de cada criterio de equidad para investigar la equidad educativa. Además de la religión, el origen étnico y la información detallada sobre las discapacidades, los cuestionarios de contexto recaban información sobre los otros subgrupos de población, así como abundantes medidas de las características de escolarización y los resultados de rendimiento en las tres materias.

Se podría analizar la vinculación de las variables de eficacia escolar con su distribución. Por ejemplo, las oportunidades que ofrece el hogar, la organización escolar, las estrategias pedagógicas, el currículo, el tamaño de la clase, y otras variables de oportunidad de aprender, el liderazgo y las características del personal docente, que se han relacionado con el rendimiento de los alumnos, podrían evaluarse para su distribución a través de los diferentes subgrupos de alumnos dentro de la población. Así, estas variables podrían examinarse no sólo por su evidente influencia en el rendimiento global, sino también en la equidad de su propia

distribución y las consecuencias para la equidad en el rendimiento. Los recursos específicos empleados en la educación compensatoria para atenuar las desventajas educativas podrían evaluarse para su distribución entre las poblaciones necesitadas (Field, Kuczera & Pont, 2007). Los análisis también podrían llevarse a cabo para determinar si la aplicación de políticas de equidad conlleva una pérdida de la eficacia, es decir, si la eficacia general de la escuela se resiente cuando se abordan las desigualdades. En particular, tienen importancia para las políticas las intervenciones públicas para la reducción de las desigualdades, como por ejemplo, el aumento de los recursos de las aulas y centros, y el establecimiento de otras políticas compensatorias, que podrían valorarse por su eficacia en la mejora de la equidad. Asimismo, se podría realizar un intento específico para conocer la incidencia de la composición de los alumnos o la segregación de los subgrupos de estudiantes en el rendimiento educativo, un tema de gran actualidad para abordar la equidad en educación.

Por último, la investigación pormenorizada de esta cuestión ofrecería una oportunidad única para estudiar el cambio sufrido por la equidad educativa desde el año 2000. Los anteriores informes PISA contienen muchas de las cuestiones contextuales que aparecen en PISA 2009. Esto significa que la evolución de los recursos educativos, las oportunidades y los resultados podría evaluarse para los países en su conjunto y también para los subgrupos de población. En concreto, se podrían comparar las diferencias socioeconómicas y de género en los resultados de rendimiento con los cambios de la política educativa, como lo demuestran las respuestas a preguntas similares utilizadas en las cuatro aplicaciones de los estudios PISA desde 2000 hasta 2009. Este tipo de análisis longitudinal también podría llevarse a cabo para otros subgrupos de estudiantes. Por tanto, una investigación en profundidad de este tipo sería capaz de proporcionar información concreta sobre cómo ha evolucionado la equidad, tanto entre los países como dentro de ellos, a lo largo de casi una década.

Relación coste-eficacia

Todos los sistemas educativos están limitados por los recursos disponibles. En la búsqueda por mejorar los niveles de rendimiento académico y la equidad educativa es necesario elegir entre las diferentes políticas educativas en función de su contribución a la eficacia. Sin embargo, estas decisiones también tienen importantes consecuencias para los costes. Es decir, puede haber diferencias considerables en el coste de las estrategias educativas con una eficacia similar que requieren mayores presupuestos y recursos para algunas estrategias de igual eficacia que otras. El análisis coste-eficacia tiene en cuenta no sólo el impacto educativo de cualquier enfoque concreto, sino también sus costes (Levin & McEwan, 2001). Su aplicación permite la adopción de prácticas educativas que ofrecen la mayor mejora en relación con el coste, al explicar tanto la eficacia de las distintas alternativas como de los recursos necesarios. De este modo, todos los recursos pueden utilizarse de forma más eficaz y un presupuesto determinado y otros recursos no reflejados en él pueden producir el mayor beneficio posible en el rendimiento y equidad de los alumnos en consonancia con la limitación de recursos.

El componente de eficacia del método coste-eficacia podría derivarse de análisis previos sobre eficacia escolar y entornos de aprendizaje eficaz señalados con anterioridad. Los resultados de equidad podrían sintetizarse tal y como se ha descrito anteriormente. El análisis coste-eficacia combina esta información sobre la eficacia de las alternativas con los costes, para comparar la productividad de las primeras con relación a sus necesidades de recursos. Las medidas de los recursos incluyen el valor del gasto público y privado, unas medidas que habitualmente no se resumen en el gasto estatal. Los presupuestos públicos utilizan sus propias prácticas contables

que a menudo distorsionan el coste de los desembolsos estatales e ignoran los costes pagados por las familias, otros organismos estatales y las organizaciones no gubernamentales. Por consiguiente, los economistas indican que el método más apropiado para calcular los costes es establecer el personal específico, las instalaciones y otros recursos requeridos para cada alternativa y calcular los costes directamente, un proceso de contabilidad según costes totales conocido como método de ingredientes o recursos.

Una investigación detallada de la relación coste-eficacia se podría iniciar con un resumen de las consecuencias en el rendimiento y equidad de las distintas alternativas de las políticas y una descripción de los recursos necesarios para cada una. Los datos sobre los costes de los programas no se recogen en PISA 2009 y, por tanto, tendrían que recopilarse de forma independiente para cada país incluido en el análisis. El coste total de cada alternativa que ha demostrado ventajas educativas, aumentando el rendimiento o mejorando la equidad, se calcularía y compararía con la magnitud de los resultados educativos previstos. Estas comparaciones permitirían clasificar las alternativas para elevar el rendimiento o proporcionar mayor equidad por su eficiencia en el uso de los recursos.

Cabe señalar que aunque este análisis se puede hacer entre países, los “promedios” de eficacia y coste tienden a ocultar importantes diferencias propias de cada país. Además, la política educativa se establece país a país, de modo que tiene sentido llevar a cabo el análisis coste-eficacia por país, para guiar sus decisiones políticas.

El análisis coste-eficacia se puede aplicar a cualquier política que produzca resultados de eficacia. Por ejemplo, en la medida en que la descentralización, la rendición de cuentas, la estructura escolar, la elección de centro, la selección del profesorado, el tamaño de la clase, el currículo, las estrategias pedagógicas, la eliminación de la segregación y otras políticas educativas se asocien con la mejora de los centros y del rendimiento de los alumnos, es posible establecer una correspondencia entre los resultados de esta mejora y los costes de la obtención de beneficios. Por consiguiente, los resultados educativos relacionados con sus costes podrían compararse para cada una de las alternativas viables de las políticas. El objetivo de una investigación a fondo sobre la relación coste-eficacia sería explicar el método en detalle y aplicarlo a los resultados analíticos sobre la eficacia, basándose principalmente en la información obtenida en los cuestionarios del estudio PISA 2009.

El intento sistemático de utilizar los resultados de las investigaciones sobre el aprendizaje y los vínculos conceptuales en la interpretación de los resultados de rendimiento de PISA 2009 requiere una considerable información contextual sobre los sistemas educativos, los centros, las aulas y los alumnos y sus familias. La obtención de esta información es posible a través de los cuestionarios del estudio, que han sido cuidadosamente diseñados para recoger la información interpretativa relevante. Mediante este enfoque más global de la recopilación de datos pertinentes, PISA 2009 realizará un gran esfuerzo para hacer frente a las conclusiones de las políticas y a las consecuencias de sus resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artelt, C., Schiefele, U. y W. Schneider** (2001), "Predictors of Reading Literacy", *European Journal of Psychology of Education*, 16, pp. 363-384.
- Baker, L. y A. Brown** (1984), "Metacognitive Skills and Reading," en P. Pearson (Ed), *Handbook of Reading Research*, vol. I, Longman, Nueva York, EE.UU.
- Baker, D.P., B. Goesling y G. K. Letendre** (2002), Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the. "Heyneman-Loxley effect" on mathematics and science achievement", *Comparative Education Review*, 46, pp. 291-312.
- Belfield, C. y H. Levin** (2002), Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications, *International Institute of Educational Planning*, UNESCO, París, Francia.
- Bransford, J.** (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, National Academy Press, Washington DC, EE.UU.
- Bottani, N. y B. Favre** (eds) (2001), Open File: School Autonomy and Evaluation, *Prospects*, vol. 31.
- Carnoy, M., R. Elmore y L. Siskin** (eds) (2003), *The New Accountability: High Schools and High Stakes Testing*, Routledge Falmer, Nueva York, EE.UU.
- Chubb, J. y T. Moe** (1990), *Politics, Markets, and American Schools*, The Brookings Institution, Washington DC, EE.UU.
- Coleman, J. S.** (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, vol. 94, S95-S120.
- Coleman, J. S.** (1993), *Equality and Achievement in Education*, Westview, Boulder, Colorado, EE.UU.
- Creswell, J.** (2009), *Research Design; Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, EE.UU.
- Darling-Hammond, L.** (1997), *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*, National Commission on Teaching and America's Future, Washington DC, EE.UU.
- Deshler, D., A. Palincsar, G. Biancarosa y M. Nair** (2007), *Informed Choices for Struggling Adolescent Readers: A Research-Based Guide to Instructional Programs & Practices*, International Reading Association, Newark, Delaware, EE.UU.
- Epstein, J. L.** (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Education and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, Colorado, EE.UU.
- Field, S., M. Kuczera y B. Pont.** (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OCDE, París, Francia.
- Flavell, J.** (1979), "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry," *American Psychologist*, vol. 34, pp. 906-911.
- Fullan M.** (1992), *Successful School Implementation: The Implementation Perspective and Beyond*, Open University Press, Bristol, Pensilvania, EE.UU.
- Fullan, M.** (2007), *The New Meaning of Educational Change*, Fourth Edition, Teachers College Press, Nueva York, EE.UU.
- Fullan M. y S. Stiegelbauer** (1991), *The New Meaning of Educational Change*, 2ª ed., Teachers College Press, Nueva York, EE.UU.

- Gamoran, A.** (1992), The Variable Effects of High School Tracking, *American Sociological Review*, vol. 57, pp. 812-828.
- Hallinger, P. y R. Heck** (1996), "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995," *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, pp. 157-191.
- Hallinger, P. y R. Heck** (1998), "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995," *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, pp. 157-191.
- Hannaway, J. y M. Carnoy** (eds) (1993), *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?* Jossey-Bass, San Francisco, California, EE.UU.
- Hanushek, E. y M. Raymond**, (2004), "The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement," *Journal of the European Economic Association*, vol. 2, n.º 2-3 pp. 406-415.
- Ho, E. y J.D. Willms**, (1996), Effects of Parental Involvement on Eighth Grade Achievement, *Sociology of Education*, vol. 69, n.º 2 (1996), pp. 126-141.
- James, E.** (1984), "Benefits and Costs of Privatized Public Services: Lessons for the Dutch Educational System," *Comparative Education Review*, vol. 28, n.º 4, pp. 605-624.
- Kamil, M. L.** (ed) (2010), *Handbook of Reading Research*, vol. 4, Routledge, Londres y Nueva York (de próxima aparición).
- Koretz, D.** (2008), *What Educational Testing Really Tells Us*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, EE.UU.
- LeCompte, M.** (1999), *Designing and Conducting Ethnographic Research*, AltaMira Press, Walnut Creek, California, EE.UU.
- Lee, V. E. y J. B. Smith** (1995), "Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement", *Sociology of Education*, vol. 66, (pp. 241-270).
- Lee, V. E. y J. B. Smith** (1997), "High School Size: Which Works Best and for Whom?" *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, pp. 205-227.
- Levin, H.** (1978), "The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe," *Comparative Education Review*, vol. 22 pp. 434-451.
- Levin, H. y P. McEwan** (2001), *Cost-Effectiveness Analysis: Methods and Applications*, 2ª ed., Sage Publications, Londres, Reino Unido.
- Oakes, J.** (2005), *How Schools Structure Inequality*, Second Edition, Yale University Press, New Haven, Connecticut, EE.UU.
- OCDE** (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*, Volume I: Analysis, OCDE, París (17), Francia.
- OCDE** (2008), *Education at a Glance*, OCDE, París, Francia.
- OCDE** (2009), *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*, OCDE, París, Francia.
- Rothstein, R.** (2004), *Class and Schools: Using Social, Economic, and Education Reform to Close the Achievement Gap*, Economic Policy Institute.
- Sammons, P.** (1999), *School Effectiveness*, Swets & Zeitlinger, B.V., Lisse, Países Bajos.
- Scheerens, J.** (2000), Improving School Effectiveness, *Fundamentals of Educational Planning Series*, 68, IIEP, UNESCO, París, Francia.

Scheerens, J. y R. J. Bosker (1997), *The Foundation of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford, Reino Unido.

Taylor, B.M., M. Pressley y P.D. Pearson (2002), "Research-supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement", *National Education Association*, Washington DC, EE.UU.

Teddlie, C. y D. Reynolds (eds) (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge, Londres y Nueva York.

The World Bank (2008), *World Development Report 2009*, Banco Mundial, Washington DC, EE.UU.

UNESCO (2005), *Education Trends in Perspective—Analysis of the World Education Indicators 2005*, UNESCO, París, Francia.

Wayne, A. y P. Youngs (2003), "Teacher Characteristics & Student Achievement Gain: A Review," *Review of Educational Research*, vol. 73, pp. 89-122.

Zimmer, R. y E. Toma (2000), Peer Effects in Private and Public Schools Across Countries, *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 19, n.º 1, pp. 75-92.





A1

ANEXO A1

EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE LA LECTURA EN SOPORTE IMPRESO

Los ejemplos de ejercicios de la lectura en soporte impreso están basados en preguntas a las que contestaron los alumnos en el estudio PISA 2009 para evaluar sus competencias en la lectura de textos impresos.

Hay que tener en cuenta que la numeración de las preguntas es idéntica a la utilizada en los cuadernillos de la prueba entregados a los alumnos.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 1

MACONDO

Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a asombrarse. Se trasnochaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que llevó Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesivo tumbum costó tiempo y trabajo acostumbrarse. Se indignaron con las imágenes vivas que el próspero comerciante don Bruno Crespi proyectaba en el teatro con taquillas de bocas de león, porque un personaje muerto y sepultado en una película y por cuya desgracia se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente. El público que pagaba dos centavos para compartir las vicisitudes de los personajes, no pudo soportar aquella burla inaudita y rompió la silletería. El alcalde, a instancias de don Bruno Crespi, explicó mediante un bando que el cine era una máquina de ilusión que no merecía los desbordamientos pasionales del público. Ante la desalentadora explicación, muchos estimaron que habían sido víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos, de modo que optaron por no volver a ir al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas, para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios.

Macondo es un fragmento en prosa de la novela *Cien años de soledad*, del escritor colombiano Gabriel García Márquez. Se clasifica dentro de la situación **personal**, ya que fue escrita para el entretenimiento y disfrute del lector. En PISA, la unidad de Macondo se presenta mediante un breve párrafo cuya finalidad es orientar al lector: «El texto que aparece en la página anterior está tomado de una novela. En esta parte del relato, el ferrocarril y la electricidad acaban de llegar al pueblo ficticio cuyo nombre es Macondo donde hace poco tiempo que se ha inaugurado el primer cine». El texto se centra en la reacción de las gentes ante la apertura del cine. Aunque el escenario histórico y geográfico del fragmento resulta exótico para la mayoría de los lectores, ir al cine entra dentro de las experiencias de los jóvenes de 15 años y las respuestas de los personajes son, al mismo tiempo, extrañas y familiares. Dentro de la categoría de formato de texto **continuo**, **Macondo** es un ejemplo de escritura narrativa que muestra, como es habitual en este tipo de textos, por qué los personajes de las historias se comportan del modo en que lo hacen. Se registran acciones y acontecimientos desde el punto de vista de las impresiones subjetivas.

Pregunta 1: MACONDO

¿Qué aspecto de las películas indignaba a los habitantes de Macondo?

.....

.....

.....

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar un interpretación
Finalidad de la pregunta	Inferir una razón para el comportamiento de los personajes
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Código 2: Se refiere a la **naturaleza ficticia de las películas** o más específicamente a los actores que reaparecen después de haber «muerto». Puede citar directamente de la séptima línea («un personaje muerto y sepultado en una película y por cuya desgracia se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente...») o de la última línea («fingidas desventuras de seres imaginarios.»).

- La gente que ellos creían muerta regresa a la vida.
- Esperaban que las películas fuesen de verdad y no lo son.
- Piensan que el hombre de la película simulaba morir, y que les tomaban por tontos.
- Un personaje que había muerto y le habían enterrado en una película, reapareció vivo en otra.
- No entienden que las películas son ficción.
- Porque los actores cuyos personajes habían muerto en la película anterior volvían como nuevos personajes en otra película. El público sentía que les estaban hurtando las emociones. *[Elementos del 2 y 1.]*
- Pensaban que ya tenían ellos bastantes problemas como para ver a otros haciendo que los tenían. *[Clara comprensión del papel que la «ficción» juega en la indignación de la gente, aunque lo ha tomado un paso más allá.]*
- Porque en la película enterraron a uno de los actores y reapareció como árabe. *[Marginal: muy específico.]*

Puntuación parcial

Código 1: Se refiere a **fraude o engaño, o las expectativas frustradas del público**. Puede citar directamente «burla inaudita» o «víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos».

- Piensan que están siendo estafados.
- Porque sienten que han malgastado sus lágrimas para nada.
- Sentían que habían sido víctimas de algún nuevo y extravagante negocio gitano.
- No habrían tolerado ese fraude estafalario.
- Porque no podían tolerar haber pagado 2 centavos por ese fraude estafalario. *[Cita parcialmente directa de las líneas 9-10; sin referencia específica a la naturaleza del fraude.]*
- Porque ignoraban cómo funcionaba. *[Tómese como una forma de decir «fraude» (general).]*

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta **insuficiente o vaga**.

- Estaban indignados con Bruno Crespi.
- No les gustaban las películas.
- Quieren que les devuelvan el dinero.
- Pensaron que habían sido víctimas.
- Eran violentos.
- Eran estúpidos.
- Están expresando sus sentimientos.
- Pagaron 2 centavos y no consiguieron lo que querían. [*«Lo que querían» es demasiado impreciso.*]

O: Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- Sentían que no se les debería molestar con los problemas de otros. [*Erróneo: la gente QUERÍA ser molestada con problemas de la gente REALES.*]
- Es la única forma que tienen de protestar por malgastar su dinero.
- Estaban indignados porque habían tenido que ver una persona que estaba muerta y enterrada. [*La parte citada da el sentido de que «no les gustaba ver gente muerta en las películas» – interpretación incorrecta.*]

Código 9: Sin respuesta.

El texto sitúa al lector a cierta distancia de las gentes de Macondo, aunque es una distancia que le permite sentir empatía por ellos. Para obtener la máxima puntuación en esta pregunta es necesario situarse fuera del texto y reconocer la dificultad que estas sencillas gentes de pueblo tienen para comprender la diferencia que existe entre ficción y vida real. Para la mayoría de los lectores modernos, esta dificultad resultaría chocante y contraria a lo esperado. Poco más de la mitad de los alumnos que participaron en la prueba piloto fueron capaces de demostrar que podían elaborar dicha interpretación. La respuesta que obtiene una puntuación parcial requiere un menor esfuerzo imaginativo por parte del lector: comprender que la gente se enfada cuando se siente engañada es, para la mayoría de las personas, algo bastante fácil de imaginar. Este tipo de respuesta obtiene una puntuación parcial porque, aunque no es incorrecta, sólo refleja parte de la historia. Aunque en la prueba piloto un porcentaje relativamente bajo de alumnos dio este tipo de respuesta, su competencia lectora global estaba muy por debajo de la de aquellos que obtuvieron la máxima puntuación.

Pregunta 3: MACONDO

Al final del fragmento, ¿por qué decidieron los habitantes de Macondo no volver al cine?

- A. Querían divertirse y distraerse, pero descubrieron que las películas eran realistas y tristes.
- B. No podían pagar el precio de las entradas.
- C. Querían reservar sus emociones para los acontecimientos de la vida real.
- D. Buscaban implicarse emocionalmente pero las películas les parecieron aburridas, poco convincentes y de mala calidad.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Finalidad de la pregunta	Inferir motivos para la conducta de los personajes
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: C. Querían reservar sus emociones para los acontecimientos de la vida real.

Sin puntuación

Código 0: Otras.

Código 9: Sin respuesta.

Este ejercicio requiere integrar e interpretar para desarrollar una comprensión global. Para puntuar, los alumnos tienen que sintetizar elementos que aparecen a lo largo de todo el texto con el fin de identificar el motivo por el cual los personajes de la historia se comportaron, al final, del modo en que lo hicieron. Al seleccionar la opción C deben rechazar determinados motivos que podrían explicar de forma verosímil por qué las gentes podrían decidir no ir al cine, y que están representados por medio de distractores que se basan más en ideas preconcebidas que en el texto.

Pregunta 4: *MACONDO*

¿Quiénes son los «seres imaginarios» de los que se habla en la última línea del texto?

- A. Fantasmas.
- B. Invenciones de feria.
- C. Personajes de las películas.
- D. Actores.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Interpretar un referente cuando el antecedente no está mencionado sino implícito
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: C. Personajes de las películas.

Sin puntuación

Código 0: Otras.

Código 9: Sin respuesta.

Para puntuar en esta pregunta los alumnos tienen que seguir una cadena de referencias que comienza, aproximadamente, cuando ya ha transcurrido una tercera parte del texto. Casi tres cuartas partes de los alumnos que participaron en la prueba piloto fueron capaces de identificar los «seres imaginarios» en los personajes a los que primero se hace referencia con el nombre de «imágenes vivas». La necesidad de realizar conexiones a lo largo del texto explica la clasificación de la pregunta en la categoría de aspecto **integrar e interpretar**. La mayoría de quienes no seleccionaron la alternativa correcta eligieron la opción D, confundiendo, aparentemente, lo ficticio con lo real.

Pregunta 5: **MACONDO**

¿Estás de acuerdo con la opinión final de los habitantes de Macondo sobre el valor de las películas?

Explica tu respuesta y compara tu actitud hacia las películas con la suya.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Comparar las actitudes de los personajes con los conocimientos y las experiencias personales
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: **Se refiere a actitudes de «realismo» y/o implicación emocional** en las películas. La respuesta debe ser coherente con la idea de que las gentes de Macondo están buscando realismo en las películas. La comparación entre Macondo y la experiencia/actitud personales puede estar implícita o expuesta.

- Una vez que te das cuenta de que no es real sólo puedes usar el cine para evadirte. No hay necesidad de acabar tan involucrado en la vida de los personajes.
- Sí, estoy de acuerdo, ya hay bastante sufrimiento en el mundo como para inventarlo.
- No, la gente entiende que cuando vas al cine lo que pasa en la pantalla no es real.
- Al contrario que la gente de Macondo, puedo llorar a mares durante la película, pero me olvido de todo cuando me marchó del cine.
- Estoy de acuerdo con ellos. ¿Por qué quiere la gente sentirse mal con las películas? Por eso voy a estudiar ciencias, porque es sobre hechos, no sobre fantasía.
- Disfruto de las películas porque me hacen concentrarme en los problemas de otros en lugar de en los míos.
- Depende. Si la película es mala, me dan ganas de salir, pero si es buena, te atrapa y no me importa que no sea verdad.
- No, disfruto de las películas como entretenimiento.
- Sí, las películas son sólo invenciones. Es mejor cuando ves a la gente representando cosas en vivo.
- No, en las películas los hechos están normalmente exagerados.
- No estoy de acuerdo con sus reacciones porque las películas son una forma de entretenimiento y no deben tomarse demasiado en serio. Sin embargo, la gente de Macondo no conoce nada mejor y entiendo cómo se sentiría.

O: Se refiere al contexto social, histórico o cultural, por ejemplo, en términos de familiaridad comparativa con la tecnología, los cambios en la experiencia social. La respuesta debe ser coherente con la idea de que la gente de Macondo busca realismo en las películas. La comparación entre Macondo y la experiencia/actitud personal puede estar implícita o expuesta.

- La gente de Macondo era primitiva y reaccionaba de forma impulsiva. La mayoría de la gente y yo mismo somos actualmente más sofisticados.
- Comenzaron a ver películas desde una posición equivocada. No entendieron que no eran noticias, sino entretenimiento. Desde ese punto de vista su reacción es comprensible. Las películas se ven, por supuesto, como entretenimiento. Eso es lo que les pasa.
- La gente hoy día no se siente afectada por las películas.
- Sí, estaría de acuerdo si fuese uno de ellos porque nunca lo habían visto antes.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta **insuficiente o vaga**.

- Soy como la gente de Macondo porque frecuentemente creo que las películas son una pérdida de tiempo.
- Me encantan las películas. No puedo entender su reacción.

O: Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- Sí, parece que las películas, más que ser relajantes y fáciles de ver, eran realistas y bastante intensas. Las películas son una forma de entretenimiento, una cabeza de turco y una forma de olvidar los problemas de la vida real a cambio de unas risas. La gente de Macondo estaba disgustada porque las películas que veían no eran relajantes, sino bastante intensas y querían algo que les entretuviese. *[Las primeras dos frases son de ellos mismos y no son relevantes para la pregunta. La última frase indica incomprensión del texto.]*
- No, deberían ser más caras y tener un sujetavamos, palomitas, refresco de cola helado y chucherías. El reposabrazos levantado, reposapiés y sonido envolvente. *[Quizá es una broma, pero si no – una falta de lectura del texto.]*
- Estos días hay leyes contra los daños a la propiedad en los cines. *[Respuesta centrada en el comportamiento más que en la actitud.]*
- Tenemos mejores cines ahora. *[Irrelevante.]*
- Sí, porque la película no era muy buena y los habría puesto nerviosos. *[Incomprensión de la pregunta.]*

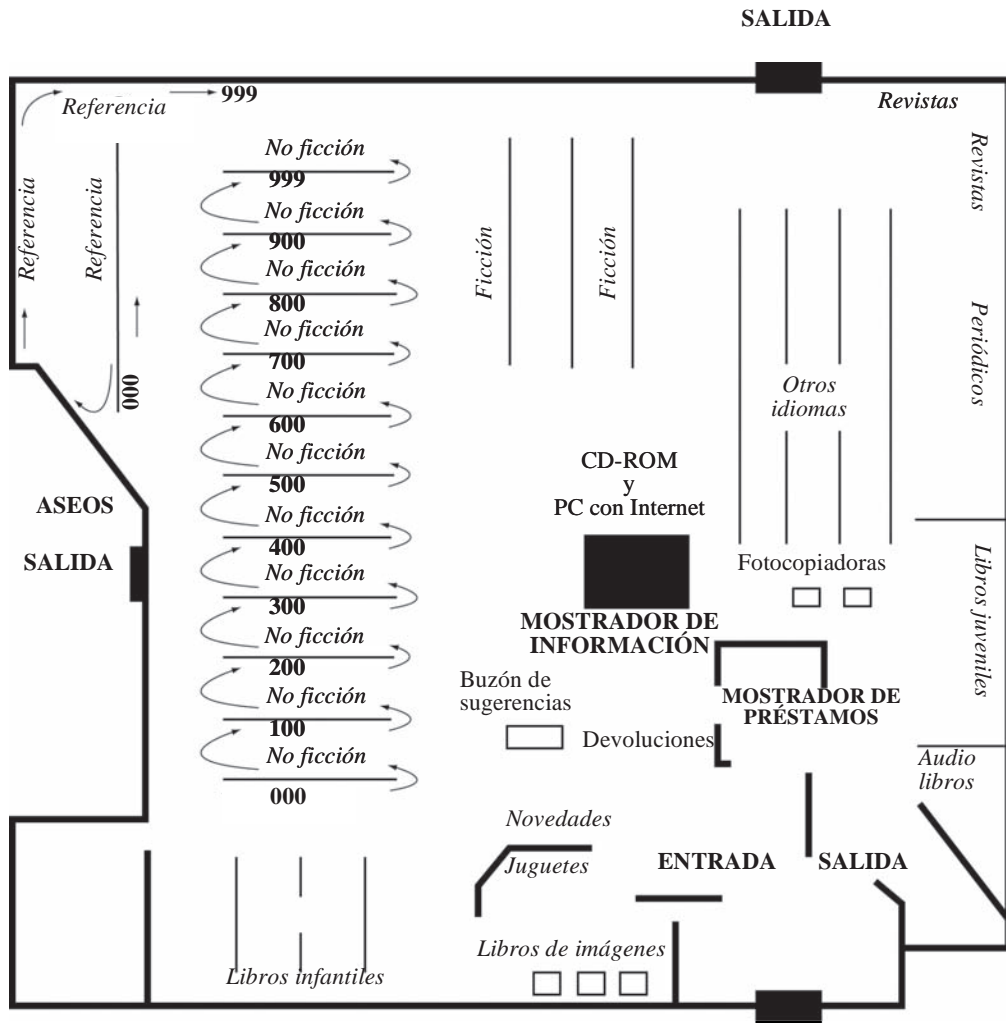
Código 9: Sin respuesta.

Éste es un buen ejemplo de pregunta de **reflexionar y valorar** en la que se pide a los lectores que recurran a su propia experiencia e ideas y las comparen con las presentadas en el texto. Para puntuar en esta pregunta los alumnos deben valorar los puntos de vista atribuidos a las gentes de Macondo contrastándolos con su propio conocimiento del mundo, aportando pruebas de que han comprendido lo que se ha dicho e intentado decir en el texto. Aunque este tipo de pregunta no exige una valoración crítica, en el sentido de aplicar algún tipo de análisis o razonamiento formal, sí requiere que el lector se implique en el relato hasta el punto de comparar o contrastar su contenido con sus creencias personales. La guía de codificación indica que respuestas contradictorias pueden obtener la máxima puntuación, siempre y

cuando se demuestre la comprensión de la cuestión analizada y la propia reflexión (compárese, por ejemplo, «Sí, estoy de acuerdo, ya hay bastante sufrimiento en el mundo sin inventarlo» con «No, la gente entiende que cuando vas al cine lo que pasa en la pantalla no es real»). Aproximadamente la mitad de los alumnos que tomaron parte en la prueba piloto puntuaron en esta pregunta.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 2

PLANO DE LA BIBLIOTECA



El plano de la biblioteca, que constituye la base de esta unidad, es un ejemplo de tipo de texto **discontinuo** que suele encontrarse en entornos laborales, personales, públicos y educativos. El contexto de este ejemplo se define como **público** porque el plano está relacionado con las actividades de una comunidad (biblioteca pública) y presupone el contacto anónimo con el lector. Por lo que se refiere al tipo de texto, el plano se clasifica como una descripción, pues la información que contiene hace referencia a las propiedades de los objetos en el espacio y a la relación entre ellos.

Pregunta 5: BIBLIOTECA

En el colegio te dicen que tienes que leer una novela en francés. Dibuja en el plano anterior un círculo alrededor de la sección donde sería más probable que encontraras esa clase de libro para tomar prestado.

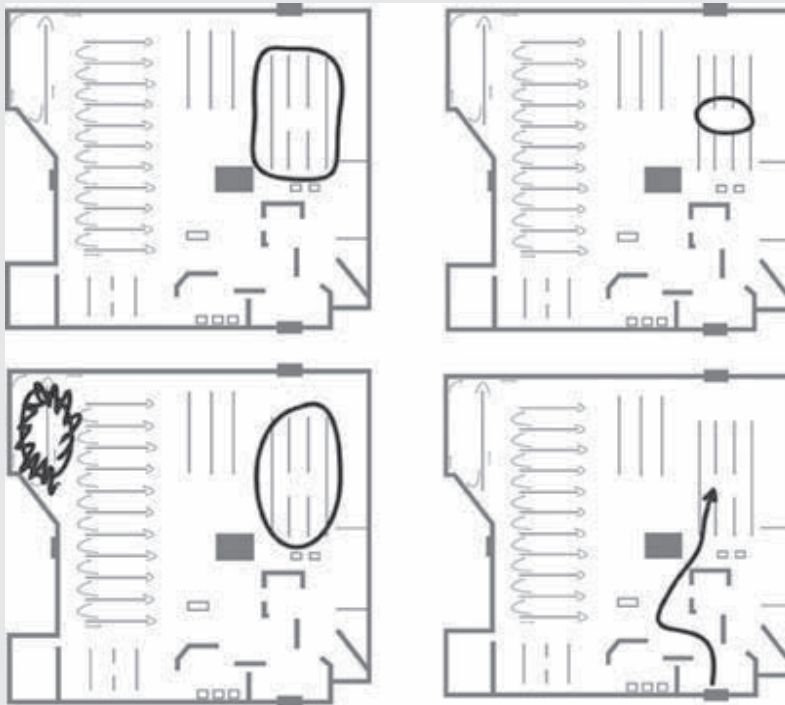
Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Localizar información que coincide con un elemento realizando una inferencia de nivel bajo
Formato de pregunta	Respuesta corta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

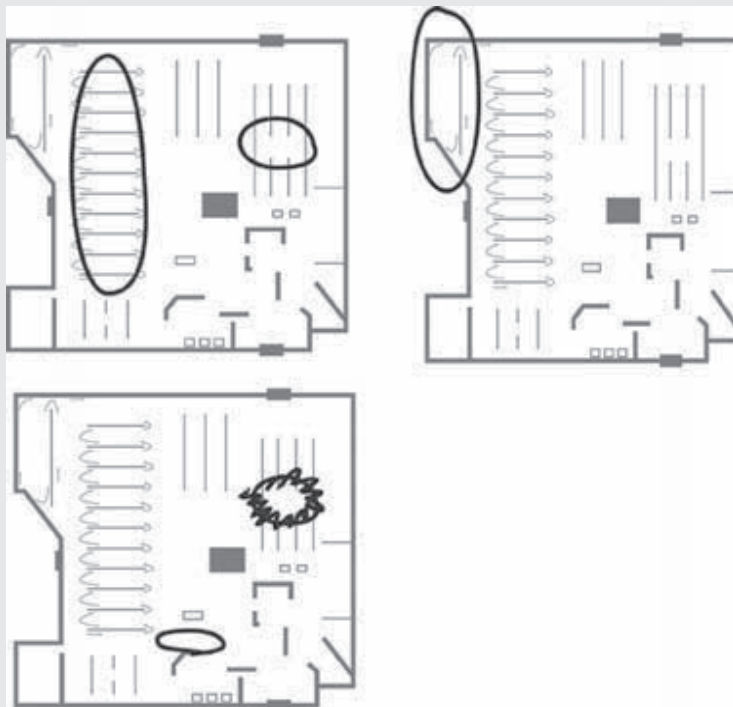
Código 1: Rodea con un círculo la expresión «Otros idiomas» en las líneas (estantes) junto a las palabras.



[Ignórese la respuesta tachada.]

Sin puntuación

Código 0: Otras, incluidos los círculos que rodean cualquier otro elemento del plano.



Código 9: Sin respuesta.

Esta pregunta de respuesta corta obliga al lector a buscar, localizar y seleccionar la información relevante en el área de información: en este caso, un plano. La información requerida se encuentra en un único sitio en vez de en varios, factor que con toda probabilidad reduce la dificultad. Por otro lado, la correspondencia entre las palabras del ejercicio y la inscripción del plano no es literal: el lector debe realizar una inferencia para categorizar «Francés» como «Otros idiomas». (En la nota para la traducción y adaptación se indicaba que en las versiones nacionales de la pregunta, el idioma al que se hiciese referencia en la misma debería ser uno de los idiomas extranjeros impartidos habitualmente en los centros escolares). Aun así, se trata de una pregunta bastante fácil: más de las cuatro quintas partes de los alumnos que participaron en la prueba piloto fueron capaces de identificar la sección correcta de la biblioteca. Tal como se indica en los ejemplos correspondientes a la máxima puntuación, que se facilitan en la guía de codificación, los alumnos podían marcar el texto de distintas maneras para indicar la respuesta. Aunque la pregunta especifica que debe dibujarse un círculo, el formato de respuesta no es el criterio clave para asignar la puntuación: lo fundamental es que la contestación responda claramente a la finalidad de la pregunta: «localizar información que coincide con un elemento realizando una inferencia de nivel bajo.»

Pregunta 7A: BIBLIOTECA

¿Dónde están situadas las Novedades?

- A. En la sección de ficción.
- B. En la sección de no ficción.
- C. Cerca de la entrada.
- D. Cerca del mostrador de información.

Puntuación a la pregunta 7A: Biblioteca

Nota: La respuesta correcta es la C: «Cerca de la entrada». Ésta es una pregunta meramente informativa y por sí sola no da puntos a los alumnos. La contestación se tiene en cuenta al valorar la respuesta correspondiente a la Pregunta 7B.

Pregunta 7B: BIBLIOTECA

Explica por qué puede haberse elegido ese lugar para las Novedades.

.....

.....

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Formular hipótesis sobre la ubicación de un elemento de un plano recurriendo a los conocimientos y a las experiencias personales
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 2: **Respuesta correcta a la Parte A.** Da una explicación **coherente con la respuesta «Cerca de la entrada».**

- Las personas las verán nada más entrar.
- Están separadas del resto de los libros y la gente las encontrará con facilidad.
- Para que la gente pueda verlas en primer lugar. *[Implica haber reconocido que las Novedades están cerca de la entrada.]*
- Para que estén bien visibles.
- Están claramente visibles y no escondidas entre los estantes para que tengas que buscarlas.
- Las pasas de camino a la sección de Ficción.

O: **Respuesta correcta a la Parte A de la pregunta anterior.** Da una explicación que demuestra que han comprendido la **ubicación de las Novedades con relación a una parte de la biblioteca que no es la entrada.**

- Da a los niños la posibilidad de jugar mientras los adultos echan un vistazo alrededor. *[Reconoce que las Novedades están cerca de la sección de Juguetes.]*
- Cuando las personas estén devolviendo los libros verán los nuevos.

Puntuación parcial

Código 1: **Respuesta incorrecta a la Parte A.** Da una explicación **coherente con la respuesta dada a la pregunta anterior.**

- [Respuesta a la Parte A: En la sección de Ficción.] Porque es la parte de la biblioteca utilizada por la mayoría de la gente, de modo que así se dan cuenta de los nuevos libros.
- [Respuesta a la Parte A: Cerca del mostrador de información.] Puesto que están cerca del mostrador de información, el bibliotecario puede contestar a las preguntas que le hagan sobre ellas.

Sin puntuación

Código 0: Da una explicación **insuficiente o vaga** con independencia de que la respuesta a la Parte A sea correcta o incorrecta.

- Porque es el mejor sitio.
- También están cerca de la entrada. *[Dice dónde están las Novedades sin dar una explicación.]*
- Las Novedades están cerca del buzón de sugerencias. *[Dice dónde están las Novedades sin dar una explicación.]*

O: Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una explicación **inverosímil o irrelevante**, con independencia de que la respuesta a la Parte A sea correcta o incorrecta.

- Para que la gente las vea cuando estén mirando los periódicos. *[Inexacta, implica que las Novedades están cerca de los Periódicos.]*
- Porque no hay otro sitio donde ponerlas. *[Inverosímil.]*
- A algunas personas les gusta leer novedades. *[Respuesta irrelevante para la pregunta.]*
- [Respuesta a la Parte A: En la sección de Ficción.] Para que sea fácil dar con ellas. *[Respuesta irrelevante para la respuesta dada a la Parte A.]*

Código 9: Sin respuesta.

Los criterios de codificación para este ejercicio son algo complicados. A los alumnos se les hacen dos preguntas-una de elección múltiple y otra de respuesta construida-pero sólo la segunda se codifica directamente. Puesto que este ejercicio se incluye en la escala [Reflexionar y valorar](#), el componente de elección múltiple, que requiere, sobre todo, la obtención de información, no supone en sí mismo la consecución de ningún punto. Sin embargo, la pregunta de elección múltiple se tiene en cuenta al codificar la segunda pregunta de respuesta construida.

Para obtener la máxima puntuación la respuesta debe incluir tanto la lectura correcta del plano (localización de las Novedades cerca de la entrada) como una hipótesis sobre el motivo para colocar las Novedades en ese lugar. Para formular dicha hipótesis los lectores tienen que recurrir a su propia experiencia o conocimientos – en este caso sobre el funcionamiento de las bibliotecas y el uso que hacen de ellas los ciudadanos. En el contexto de PISA, el conocimiento externo requerido se supone que forma parte de las experiencias que previsiblemente tienen los jóvenes de 15 años.

Los alumnos solamente obtienen la puntuación parcial si no han logrado localizar correctamente las Novedades en el plano, pero han formulado una hipótesis verosímil sobre el motivo para colocarlas en ese lugar concreto. Al igual que las respuestas que obtienen la máxima puntuación, este tipo de respuesta cumple el objetivo de reflexionar sobre el contenido, que es lo fundamental de este ejercicio.

Ésta era una pregunta fácil y más de las cuatro quintas partes de los alumnos que participaron en la prueba piloto obtuvieron la máxima puntuación.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 3

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Hay mucha gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, mientras nosotros nos preocupamos más de los avances futuros. Dejamos atrás a esa gente intentando olvidarlos y seguir adelante. Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara en beneficio del necesitado y no del codicioso, se podría aliviar el sufrimiento de millones de personas.

Ana

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el universo, queriendo alargar la mano y tocar las estrellas, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que existe, anhelando saber... ¿Estamos solos?

La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento y el conocimiento es lo que mueve nuestro mundo. Mientras que los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores amplían nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro.

Beatriz

Nos cargamos las selvas tropicales porque hay petróleo en el subsuelo, excavamos minas en terreno sagrado para obtener uranio. ¿Destruiríamos también otro planeta sólo por conseguir la solución a problemas creados por nosotros mismos? ¡Por supuesto!

La exploración del espacio confirma la poderosa creencia de que los problemas del hombre pueden solucionarse mediante nuestra siempre creciente dominación del medio ambiente. Los seres humanos seguirán creyendo que tienen derecho a abusar de los recursos naturales como los ríos y las selvas tropicales, si saben que siempre queda otro planeta a la vuelta de la esquina esperando ser explotado.

Hemos hecho suficiente daño a la tierra. Deberíamos dejar tranquilo el espacio exterior.

Diego

Los recursos de la tierra están desapareciendo a gran velocidad. La población de la tierra está creciendo a un ritmo desenfrenado. La vida no puede mantenerse si continuamos viviendo de este modo. La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono. Las tierras fértiles se están agotando y pronto nuestros recursos alimentarios se reducirán. Ya hay casos de hambre y enfermedades causados por la superpoblación.

El espacio es una enorme región vacía que podemos usar en nuestro beneficio. Apoyando la exploración del espacio, podremos encontrar un día un planeta donde vivir. De momento, esto parece impensable, pero la idea de viajar por el espacio parecía imposible en el pasado. Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos muestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo. Debemos aprender a pensar no sólo en esta generación sino en las generaciones futuras.

Félix

Ignorar lo que la exploración del espacio tiene que ofrecer sería una gran pérdida para la humanidad. Las posibilidades de alcanzar una mayor comprensión del universo y sus orígenes son demasiado valiosas para desaprovecharlas. El estudio de los cuerpos celestes ya ha aumentado nuestra comprensión de los problemas medioambientales y del posible futuro de la Tierra si no aprendemos a gestionar nuestras actividades.

También hay beneficios indirectos de la investigación para los viajes espaciales. La creación de la tecnología láser y otros tratamientos médicos puede atribuirse a la investigación espacial. Substancias como el teflón han sido descubiertas gracias al interés de la humanidad por los viajes espaciales. Por lo tanto, las nuevas tecnologías creadas para la investigación espacial pueden tener beneficios inmediatos para todo el mundo.

Teresa

El estímulo de la unidad **Opiniones de los estudiantes** consta de cinco textos argumentativos breves sobre la investigación espacial. Puesto que se basa en escritos de alumnos de último curso, el texto se clasifica como **educativo** desde el punto de vista de la situación. Todos los fragmentos breves que conforman el estímulo de esta unidad son continuos, pero como se generaron de forma independiente, apareciendo yuxtapuestos a efectos de la evaluación, la categoría de formato es textos **múltiples**. El estímulo está clasificado como argumentación, pues los textos presentan proposiciones y pretenden convencer al lector sobre un determinado punto de vista.

Pregunta 1: *OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES*

¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes?

- A. ¿Cuál es el problema más importante al que se enfrenta el mundo hoy?
- B. ¿Estás a favor de la exploración del espacio?
- C. ¿Crees en la vida más allá de nuestro planeta?
- D. ¿Qué avances recientes ha habido en la investigación espacial?

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Argumentación
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Finalidad de la pregunta	Identificar un tema común a varios textos breves
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: B. ¿Estás a favor de la exploración del espacio?

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Al igual que muchas [preguntas de desarrollo de una comprensión global](#), ésta requiere que el alumno se centre en más de una parte del texto, de donde deducirá el tema al reconocer una categoría concreta de información en cada uno de los cinco textos breves. Los alumnos tienen que seleccionar una de las cuatro alternativas ofrecidas que se aplique a todos los textos. Un ejercicio de este tipo muestra si el alumno sabe distinguir ideas clave y generalizar. Menos de dos tercios de alumnos obtuvieron puntos por esta pregunta. Muchos de los que no seleccionaron la opción correcta optaron por el primer distractor: «¿Cuál es el problema más importante al que se enfrenta el mundo hoy?». Una de las razones que explicaría esto puede ser el hecho de que esa opción es aplicable al primer texto, y tal vez represente también una especie de «tema de reserva» con el que los alumnos podrían esperar encontrarse, más que el tema al que todos los textos están respondiendo.

Pregunta 3: *OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES*

¿Cuál de los autores contradice **más directamente** la exposición de Félix?

- A. Diego.
- B. Ana.
- C. Teresa.
- D. Beatriz.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Argumentación
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Reconocer un contraargumento
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: A. Diego.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

La dificultad de esta pregunta, en la que menos de un tercio de los alumnos de la prueba piloto seleccionó la alternativa correcta, puede atribuirse a diversos factores. En primer lugar, hay que identificar una diferencia considerada más difícil que el descubrimiento de una similitud. En segundo lugar, no existen marcadores explícitos (como por ejemplo, «a favor» o «en contra») que muestren que se están expresando opiniones contrarias; el lector debe inferir las relaciones. Una dificultad añadida es que los contrastes con la opinión de Félix deben realizarse varias veces, con cada una de las otras cuatro opiniones de los estudiantes. Además, la base de la contradicción no está expresada. Los alumnos tienen que generar sus propias categorías de comparación que, en este caso, no son únicamente las opiniones contrarias sobre los beneficios de la investigación espacial, sino también las bases de las mismas: mientras que Ana y Diego, al contrario que Félix, sostienen que la investigación espacial es una mala idea, sólo Diego contradice directamente la opinión de Félix de que el motivo para continuar con la investigación espacial es abordar el problema de la disminución de los recursos de la Tierra.

Pregunta 6: *OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES*

Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿con cuál de los estudiantes estás más de acuerdo?

Nombre del estudiante:

Utilizando tus propias palabras, explica las razones de tu elección haciendo referencia a tu propia opinión y a las principales ideas expuestas por el estudiante.

.....

.....

.....

.....

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Argumentación
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Valorar las afirmaciones realizadas en un texto contrastándolas con los propios conocimientos y valores
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Muestra **comprensión precisa de la postura del estudiante elegido** respecto a la exploración del espacio Y **explica la razón** por la que está de acuerdo con ella. Debe **identificar un argumento o un grupo de argumentos único para el estudiante elegido** (p. ej., necesita hacer más que decir si el estudiante está a favor o en contra de la investigación espacial). Debe, explícita o implícitamente, **hacer referencia a uno de los argumentos principales** del estudiante elegido, para:

- (1) **introducir su propio argumento que lo apoye** (en este caso la respuesta puede citar o parafrasear de cerca el texto); Y/O
- (2) **usar sus propias palabras para interpretar o resumir** el argumento del estudiante elegido.

A continuación se presentan los resúmenes de los argumentos de cada alumno:

Ana: Ha de implicar que Ana está **en contra de** la exploración del espacio y referirse explícita o implícitamente a su argumento sobre que **deberíamos usar los recursos para ayudar a los humanos (necesitados) más que para la investigación espacial**.

- Es más importante ayudar a la gente de la Tierra que malgastar el dinero en tecnología espacial. *[Usa sus propias palabras para parafrasear el argumento de Ana.]*
- Ana – Siento que deberíamos tener cuidado con lo que está pasando en nuestro propio mundo antes de que gastemos todo nuestro dinero en la exploración espacial. Entiendo la importancia de algunas exploraciones, pero pienso que la enfermedad y el hambre necesitan solucionarse antes en este mundo. *[Resume el argumento de Ana con sus propias palabras y añade sus propios comentarios.]*

Beatriz: Debe establecer o implicar que Beatriz está **a favor** de la exploración espacial y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que **la investigación espacial es una expresión positiva del esfuerzo humano**. Puede referirse a la preocupación de Beatriz al adoptar una visión a largo plazo, pero debe distinguir explícita o implícitamente su posición de la de Félix.

- Beatriz – «La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento». Creo que no perjudica abrir nuestro horizonte. *[Cita del pasaje y añade su propio argumento que lo apoya en la segunda frase.]*

Diego: Debe establecer o implicar que Diego está **en contra** de la exploración espacial y hacer referencia explícita o implícitamente a su argumento de que la exploración espacial está conectada con **el daño medioambiental**. O que **los humanos dañarán el espacio** si tienen una oportunidad. O que **la exploración del espacio nos anima a dañar más la Tierra**. Acéptense las respuestas que sugieran que la prioridad de Diego es mejorar el medioambiente de la Tierra. O que necesitamos cambiarnos a nosotros mismos o nuestras actitudes.

- Diego – Estoy de acuerdo con él porque está comprometido con el medioambiente y piensa que deberíamos dejar el espacio solo. *[Usa sus propias palabras para resumir la parte principal del argumento de Diego.]*
- Diego – Diego dice que deberíamos parar de cargarnos el medioambiente. Creo que es la cuestión más importante que atañe a nuestro planeta. *[Resume uno de los puntos más importantes de Diego y añade comentarios que lo refuerzan. Muestra comprensión implícita de la posición de Diego sobre la investigación espacial.]*

Félix: Debe implicar que Félix está **a favor** de la exploración espacial y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que los **humanos necesitan encontrar otro planeta para vivir en él** Y/O que la **vida en la Tierra no puede sostenerse**. Puede referirse a la preocupación de Félix por el medioambiente, pero debe, explícita o implícitamente, distinguir su posición de la de Diego. Puede referirse a su preocupación por adoptar una visión a largo plazo, pero debe explícita o implícitamente distinguir su posición de la de Beatriz.

- Félix – Estoy de acuerdo con Félix porque a menos que ayudemos a afrontar la extinción, no habrá otro lugar para ir después de que nos hayamos cargado la Tierra. *[Parafrasea uno de los principales argumentos de Félix.]*

Teresa: Debe establecer o implicar que Teresa está **a favor** de la exploración del espacio y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que la **exploración espacial conlleva un incremento del conocimiento** Y/O **podemos aplicar lo que hemos aprendido de la exploración del espacio a otras cosas**.

- Teresa – Estamos ampliando nuestro conocimiento todo el rato de diferentes formas a causa de la investigación espacial. *[Resume el argumento principal de Teresa.]*

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta **insuficiente o vaga** o se centra en un detalle (trivial) del argumento.

- Ana – No debemos dejar gente atrás cuando intentamos olvidar y seguir adelante. *[No va más allá de acercarse a parafrasear.]*
- Ana – Estoy de acuerdo con Ana porque el dinero gastado en la investigación espacial debería usarse en beneficio de los necesitados. *[No va más allá de acercarse a parafrasear.]*
- Teresa – porque da los mejores argumentos. *[Imprecisa.]*
- Félix – Félix dice que la vida en la Tierra no puede sostenerse, así que necesitamos encontrar otro planeta en el que vivir. *[No va más allá de acercarse a parafrasear.]*
- Félix – el más guay. *[Respuesta imprecisa.]*
- Ana – su artículo es verdad y es correcto. *[No hace ninguna referencia a las principales ideas de su argumento.]*
- Félix porque el agujero en la capa de ozono es un serio problema. *[Se centra en un detalle del argumento.]*
- Félix – él está realmente comprometido con el medioambiente. Y él es un tío guay que respeta la naturaleza. *[No distingue la posición de Félix de la de Diego: los dos están comprometidos con el medioambiente.]*
- Beatriz porque estoy de acuerdo con que la exploración del espacio es importante para nuestro futuro. *[No distingue la posición de Beatriz de la de Félix: los dos están a favor de la investigación espacial y ambos se refieren a una visión a largo plazo.]*

O: Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- Beatriz – La raza humana no será capaz de sobrevivir en el planeta Tierra mucho más tiempo, así que necesitamos mudarnos a otro lugar. *[Imprecisa referencia al argumento de Beatriz.]*
- Teresa – está en lo cierto porque la Tierra pronto se quedará sin recursos y entonces, ¿qué haremos? *[Resumen impreciso del argumento de Teresa (parece confundirlo con el de Félix).]*
- Reto – Lo que más me gusta son los retos. *[Respuesta irrelevante.]*

Código 9: Sin respuesta.

En este ejercicio, los alumnos deben recurrir a sus propios conocimientos y creencias para valorar los argumentos presentados por los estudiantes, comparando el contenido más que la forma de los textos. Por tanto, dentro de la categorización de cinco aspectos, este ejercicio se clasifica como **reflexión sobre el contenido de un texto**. Para puntuar en esta pregunta, los alumnos tienen que demostrar, implícita o explícitamente, que han comprendido la idea central del argumento presentado por el estudiante de su elección y justificar, asimismo, su posición, bien exponiendo su propio argumento que lo apoye, o resumiendo o interpretando el argumento del estudiante elegido.

La puntuación máxima se obtenía independientemente del estudiante designado por el alumno, siempre y cuando se satisficieran los criterios resumidos anteriormente. Algunas respuestas típicas, que obtuvieron la máxima puntuación, fueron:

- ♦ *Ana - Siento que deberíamos tener cuidado con lo que está pasando en nuestro propio mundo antes de que gastemos todo nuestro dinero en la exploración espacial. Entiendo la importancia de algunas exploraciones, pero pienso que la enfermedad y el hambre necesitan solucionarse antes en este mundo.*
- ♦ *Diego - Estoy de acuerdo con él porque está comprometido con el medioambiente y piensa que deberíamos dejar el espacio en paz.*
- ♦ *Félix - Estoy de acuerdo con Félix porque a menos que ayudemos a afrontar la extinción, no habrá otro lugar para ir después de que nos hayamos cargado la Tierra.*

Las respuestas que no obtuvieron puntuación con frecuencia citaban parte de uno de los textos sin más, mientras que en el ejercicio se pedía a los alumnos que utilizaran sus propias palabras. Otras respuestas que no obtuvieron puntuación fueron las respuestas imprecisas o las que ofrecían una opinión general sin refrendarla haciendo referencia a uno de los textos (por ejemplo, «Diego. Seamos realistas»).

Pregunta 7: OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Algunas afirmaciones son cuestiones de opinión, basadas en las ideas y valores del autor. Otras afirmaciones son cuestiones de hecho, que pueden ser probadas objetivamente y bien son correctas o incorrectas.

Rodea con un círculo «cuestión de opinión» o «cuestión de hecho» junto a cada una de las citas de las redacciones de los estudiantes que aparecen a continuación.

La primera está hecha a modo de ejemplo.

Citas de las redacciones de los estudiantes	¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?
«La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono». (Félix)	Cuestión de opinión / <u>Cuestión de hecho</u>
«Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial». (Ana)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho
«La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro siempre creciente dominio del entorno natural». (Diego)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho
«Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo». (Félix)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Argumentación
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre la forma de un texto y valorarla
Finalidad de la pregunta	Distinguir hechos de opiniones
Formato de pregunta	Elección múltiple compleja

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Citas de las redacciones de los estudiantes	¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?
«La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono». (Félix)	Cuestión de hecho
«Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial». (Ana)	Cuestión de hecho
«La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro siempre creciente dominio del entorno natural». (Diego)	Cuestión de opinión
«Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo». (Félix)	Cuestión de opinión

Máxima puntuación

Código 1: 3 correctas.

Sin puntuación

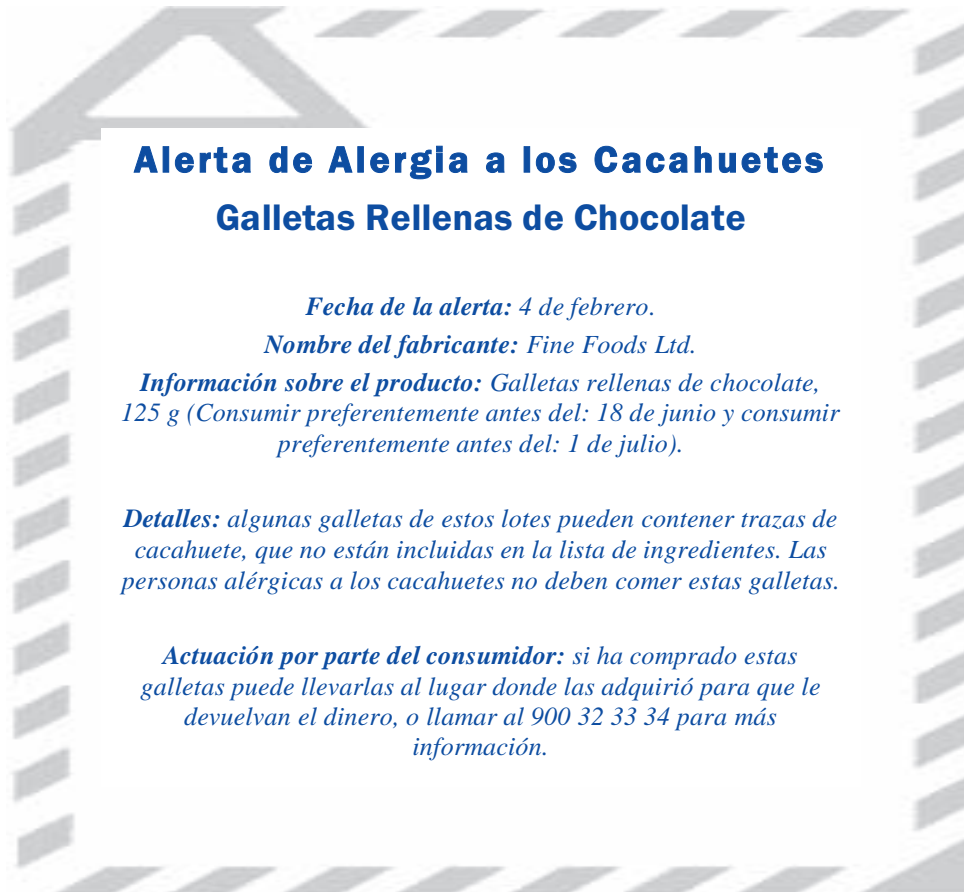
Código 0: 2 o menos correctas.

Código 9: Sin respuesta.

La capacidad de distinguir hechos de opiniones es una aptitud de vital importancia a la que los individuos necesitan recurrir habitualmente en su calidad de ciudadanos y consumidores, sabiendo que los textos con los que nos encontramos, tanto en el medio impreso como digital, crecen en número y sofisticación. Este ejercicio está diseñado para evaluar la competencia de los alumnos en relación con esta destreza, pero dentro de un formato estructurado que ofrece bastante ayuda. En primer lugar, se ha acotado el desafío que supone el ejercicio, al reducir la valoración a fragmentos breves y claramente identificados de los cinco textos. Además, dos de los textos incluyen términos fácilmente reconocibles como marcadores de opinión: «peligrosa creencia» y «visión a corto plazo». Por último, cada fundamento/opinión se refuerza mediante la inclusión, en el enunciado de la pregunta, de las definiciones de «cuestiones de opinión» y «cuestiones de hecho». Con este andamiaje, algo menos de las tres cuartas parte de los alumnos que participaron en la muestra de la prueba piloto fueron capaces de clasificar correctamente las tres citas incluidas en la tabla.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 4

AVISO EN EL SUPERMERCADO



Alerta de Alergia a los Cacahuetes
Galletas Rellenas de Chocolate

Fecha de la alerta: 4 de febrero.

Nombre del fabricante: Fine Foods Ltd.

Información sobre el producto: Galletas rellenas de chocolate, 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y consumir preferentemente antes del: 1 de julio).

Detalles: algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuetes no deben comer estas galletas.

Actuación por parte del consumidor: si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información.

Este aviso público está formado por un texto muy breve que tiene una función habitual: advertir a los consumidores del posible peligro de un producto y aconsejarles sobre su devolución para que les reembolsen el dinero. Aunque el formato del estímulo refleja las normas internacionales de los avisos para la retirada de productos, muchos alumnos pueden no haber visto este tipo de aviso. No obstante, el contenido de la advertencia está expuesto con claridad y se ha utilizado un número mínimo de palabras. Las galletas rellenas de chocolate fueron el producto elegido por ser muy conocidas y por su supuesto atractivo. Para elaborar preguntas fáciles muy cortas, los diseñadores de la prueba intentaron utilizar estímulos sencillos con un contenido familiar. Con esto no se pretendía solamente aligerar la carga cognitiva de las preguntas, sino también presentar textos con pocas probabilidades de intimidar a los alumnos con escasa competencia lectora, pues dichos lectores pueden desistir

fácilmente de intentar incluso leer algo que según ellos parece muy difícil o muy largo. En cuanto al formato de texto, el aviso en el supermercado se clasifica como **discontinuo**, pues consta de una lista de rasgos definidos. Por lo que respecta al tipo de texto, el aviso es instructivo: ofrece indicaciones sobre qué hacer si se ha comprado el producto.

Pregunta 2: AVISO EN EL SUPERMERCADO

¿Cuál es la finalidad de este aviso?

- A. Hacer publicidad de las Galletas rellenas de chocolate.
- B. Indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas.
- C. Prevenir a las personas acerca de las galletas.
- D. Explicar dónde comprar Galletas rellenas de chocolate.

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Instrucción
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Finalidad de la pregunta	Identificar la idea principal de un texto breve asociando información sucesiva
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: C. Prevenir a las personas acerca de las galletas.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Para responder a esta pregunta correctamente, los alumnos deben desarrollar una comprensión global del texto para identificar su objetivo final. En concreto, para rechazar los distractores A y D, los alumnos deben reconocer que aunque el texto versa sobre un determinado producto, no se trata de un anuncio, sino de un aviso. Esta pregunta era fácil y su facilidad se deriva, en parte, de la enorme brevedad del texto en su conjunto.

Pregunta 3: AVISO EN EL SUPERMERCADO

¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

.....

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Instrucción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Encontrar una correspondencia sinonímica en un texto breve
Formato de pregunta	Respuesta construida cerrada

GUÍA DE CODIFICACIÓN**Máxima puntuación**

Código 1: Fine Foods Ltd.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Para responder a esta pregunta correctamente, el alumno tiene que localizar un único dato que se menciona de forma explícita en el texto, utilizando una correspondencia sinonímica entre las indicaciones del ejercicio y el texto (empresa/fabricante). El hecho de que el texto en su totalidad sea muy breve y de que la información necesaria se encuentre casi al inicio del mismo, hace más fácil el ejercicio. El formato de respuesta correspondiente al ejercicio es el denominado respuesta construida cerrada, puesto que sólo una respuesta (con una mínima posibilidad de variación: *Fine Foods* o *Fine Foods Ltd.*) obtiene la máxima puntuación.

Pregunta 5: AVISO EN EL SUPERMERCADO

¿Tú qué harías si hubieses comprado estas galletas?

.....

¿Por qué lo harías?

Utiliza la información del texto para apoyar tu respuesta.

.....

.....

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Instrucción
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Elaborar hipótesis sobre una decisión personal a adoptar en respuesta a la información de un texto
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: 5A: Proporciona una respuesta **coherente con haber comprendido que puede devolver las galletas para que le reembolsen el dinero**. Puede hacer referencia al hecho de comer las galletas o no comerlas, devolverlas o deshacerse de ellas de alguna otra forma Y...

5B: da una explicación **coherente con el texto y con la respuesta facilitada en 5A**. Debe ser coherente con la idea de que los cacahuets representan un peligro potencial.

- (5A)
Pido que me devuelvan el dinero.
- (5B)
Me dice que lo haga.
Tengo alergia a los cacahuets.
Hicieron algo mal.
Podría haber algún problema (más.)
No me gustan los cacahuets.
- (5A)
Tirarlas a la basura.
- (5B)
Tengo alergia a los cacahuets.
Podría haber algún problema.
- (5A)
Comerlas.
- (5B)
Los cacahuets no me harán daño.
No tengo alergia a los cacahuets.
Me gustan los cacahuets.
- (5A)
Dárselas a mi compañera de clase.
- (5B)
Ella no tiene alergia a los cacahuets.
- (5A)
Nada.
- (5B)
No tengo alergia a los cacahuets.
No voy a molestarme en volver a la tienda.

5A: Cita o parafrasea una parte **pertinente** del texto **sin más explicación** (dando a entender que el texto te indica qué hacer y que no es necesaria ninguna otra explicación).

5B: Sin respuesta.

- (5A) Llevarlas al lugar donde las compró para que le devuelvan el dinero o llamar al 900 32 33 34 para más información.
(5B) (Sin respuesta.)
- (5A) Llevarlas al lugar donde las compró para que le devuelvan el dinero.
(5B) (Sin respuesta.)
- (5A) Llamar al 900 32 33 34 para más información.
(5B) (Sin respuesta.)
- (5A) Llamar al número para más información.
(5B) (Sin respuesta.)

5A: **Sin respuesta** Y 5B: da una **explicación de por qué no toma ninguna medida**. Debe ser coherente con la idea de que los cacahuets representan un peligro potencial.

- (5A) (Sin respuesta.)
(5B) No tengo alergia a los cacahuets.
- (5A) (Sin respuesta.)
(5B) No voy a molestarme en volver a la tienda.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta **insuficiente o vaga**.

- (5A) No lo sé.
(5B) Podrían tener cacahuets.
- (5A) Comerlas.
(5B) Podría haber cacahuets.

Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- (5A) (Sin respuesta.)
(5B) Comprobar que contienen frutos secos.
- (5A) Comerlas.
(5B) Tienen la suficiente buena pinta como para comerlas.
- (5A) Dárselas a alguien.
(5B) No importa.
- (5A) (Sin respuesta.)
(5B) Tengo alergia a los cacahuets.
- (5A) (Sin respuesta.)
(5B) Los cacahuets pueden ser peligrosos.
- (5A) Tirarlas a la basura.
(5B) Han caducado.

Código 9: Sin respuesta.

En esta pregunta los alumnos tienen que formular hipótesis sobre su probable respuesta personal a la información del texto. Puesto que la pregunta requiere una valoración basada en las preferencias personales o conductas probables, se clasifica como **reflexionar y valorar**. La guía de codificación indica que hay una amplia variedad de respuestas que pueden obtener la máxima puntuación, siempre y cuando la respuesta sea coherente con dos ideas

fundamentales del texto: en primer lugar, que sea posible devolver las galletas y, en segundo lugar, que las galletas representen un peligro potencial. La pregunta es fácil, y más de las cuatro quintas partes de los encuestados en la prueba piloto consiguieron la máxima puntuación. La facilidad de la pregunta puede explicarse, en parte, por la escasa reflexión que requiere: no se necesita ningún conocimiento especializado para explicar una preferencia personal sobre una decisión relacionada con un tema familiar como son los alimentos.

Pregunta 6: AVISO EN EL SUPERMERCADO

¿Por qué incluye el aviso las fechas para «consumir preferentemente»?

.....

.....

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Instrucción
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Identificar la finalidad de un elemento convencional incluido en un texto breve
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Se refiere al hecho de que las fechas de consumo preferente **identifican los lotes de galletas afectados**.

- Para identificar el lote o lotes.
- Para que sepas qué paquetes contienen cacahuetes.

Sin puntuación

Código 0: Se refiere a **cuándo deben consumirse las galletas**.

- Porque eso se refiere a cuándo las comes.
- Para decirte cuándo comer las galletas.
- Para que no las guardes durante demasiado tiempo.
- Para decirte cuándo caducan.

Da una respuesta **insuficiente o vaga**.

- Es la fecha.

Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- Para que sepas cuándo el aviso es irrelevante.

Código 9: Sin respuesta.

Menos de un tercio de los alumnos respondieron correctamente a esta pregunta. Dada la brevedad y simplicidad del texto, esto demuestra que las características de un texto sólo explican, en parte, la dificultad de una pregunta. Los alumnos deben identificar la finalidad de una determinada parte del texto, en concreto, las «fechas de consumo preferente». La dificultad de la pregunta radica en que los alumnos deben centrarse en la finalidad de dicho elemento [en este texto concreto](#). Los alumnos que responden mencionando la finalidad habitual de este elemento (es decir, indicando al consumidor la fecha en que debe haberse consumido el producto) no puntúan en esta pregunta. En este sentido, la respuesta que obtiene la máxima puntuación es contraria a la esperada, un marcador establecido de dificultad de la pregunta.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 5

LA MOTO

¿Alguna vez te has levantado con la impresión de que algo iba mal?
 Así fue el día para mí.
 Me senté en la cama.
 Poco después descorrí las cortinas.
 El tiempo era horrible; estaba lloviendo a cántaros.
 Entonces, bajé la vista al patio.
 ¡Claro! Allí estaba la moto.
 Tan destrozada como la noche anterior.
 Y empezaba a dolerme la pierna.

Al igual que el *Aviso en el supermercado*, este relato breve e independiente se incluyó teniendo en mente a los alumnos con una escasa competencia lectora. Tanto el tema como la brevedad del texto contribuyen a su probable atractivo. Las preguntas relacionadas con este texto se centran en la interpretación de determinadas partes del mismo y en el hecho en su conjunto (un accidente de moto y sus consecuencias) que, aunque está claramente implícito, nunca se menciona de forma directa. Al igual que ocurre con todos los textos narrativos, este fragmento se clasifica como *personal* por lo que respecta a la situación y como *continuo* desde el punto de vista del formato de texto. Todas las preguntas relacionadas con este texto funcionaron bien en la prueba piloto, pero no se seleccionó para incluirlo en el estudio principal porque el tipo de texto narrativo ya estaba bien cubierto.

Pregunta 1: LA MOTO

Algo le ocurrió al personaje de la historia la noche anterior. ¿Qué fue lo que le pasó?

- A. El mal tiempo había estropeado la moto.
- B. El mal tiempo había impedido salir al personaje.
- C. El personaje había comprado una moto nueva.
- D. El personaje había tenido un accidente de moto.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Inferir sucesos previos utilizando la información de una historia breve
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: D. El personaje había tenido un accidente de moto.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Las tres preguntas relacionadas con este texto eran fáciles y ésta, la más fácil de todas. La pregunta requiere que los alumnos realicen una inferencia sobre sucesos anteriores al momento en que se desarrolla la historia utilizando la información facilitada en la misma. El enunciado de la pregunta expresa los hechos de forma general: no dirige a los alumnos hacia la parte del relato que contiene la información fundamental (las dos últimas líneas). Sin embargo, el hecho de que el texto en su conjunto sea tan breve facilita a los alumnos la localización de la información relevante para el ejercicio. Una vez localizada, emparejar las palabras «moto», «destrozada» y «dolerme», que aparecen en el texto, con «accidente de moto», que figura en la respuesta, es una inferencia sencilla.

Pregunta 2: LA MOTO

«Así fue el día para mí.»

¿Qué tipo de día resultó ser éste?

- A. Un buen día.
- B. Un mal día.
- C. Un día emocionante.
- D. Un día aburrido.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Relacionar una frase descriptiva con sucesos implícitos en una historia muy breve
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN**Máxima puntuación**

Código 1: B. Un mal día.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Esta pregunta era muy fácil y requería que los alumnos hicieran uso de su comprensión global de la historia para interpretar la frase descriptiva «Así fue el día para mí». Los alumnos con máxima puntuación reconocen que el suceso al que se hace referencia implícitamente en la historia (un accidente de moto) sugiere un mal día. Los tres distractores incorrectos se eligieron más o menos con la misma frecuencia. De nuevo, la brevedad global del texto hace que esta pregunta sea fácil y accesible incluso para los alumnos con escasa competencia lectora.

Pregunta 6: LA MOTO

¿Por qué comienza el escritor la historia con una pregunta?

- A. Porque el escritor quiere saber la respuesta.
- B. Para involucrar al lector en la historia.
- C. Porque la pregunta es difícil de responder.
- D. Para recordar al lector que este tipo de experiencia es poco corriente.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre la forma de un texto y valorarla
Finalidad de la pregunta	Identificar la razón por la cual se comienza una historia con una pregunta retórica
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: B. Para involucrar al lector en la historia.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

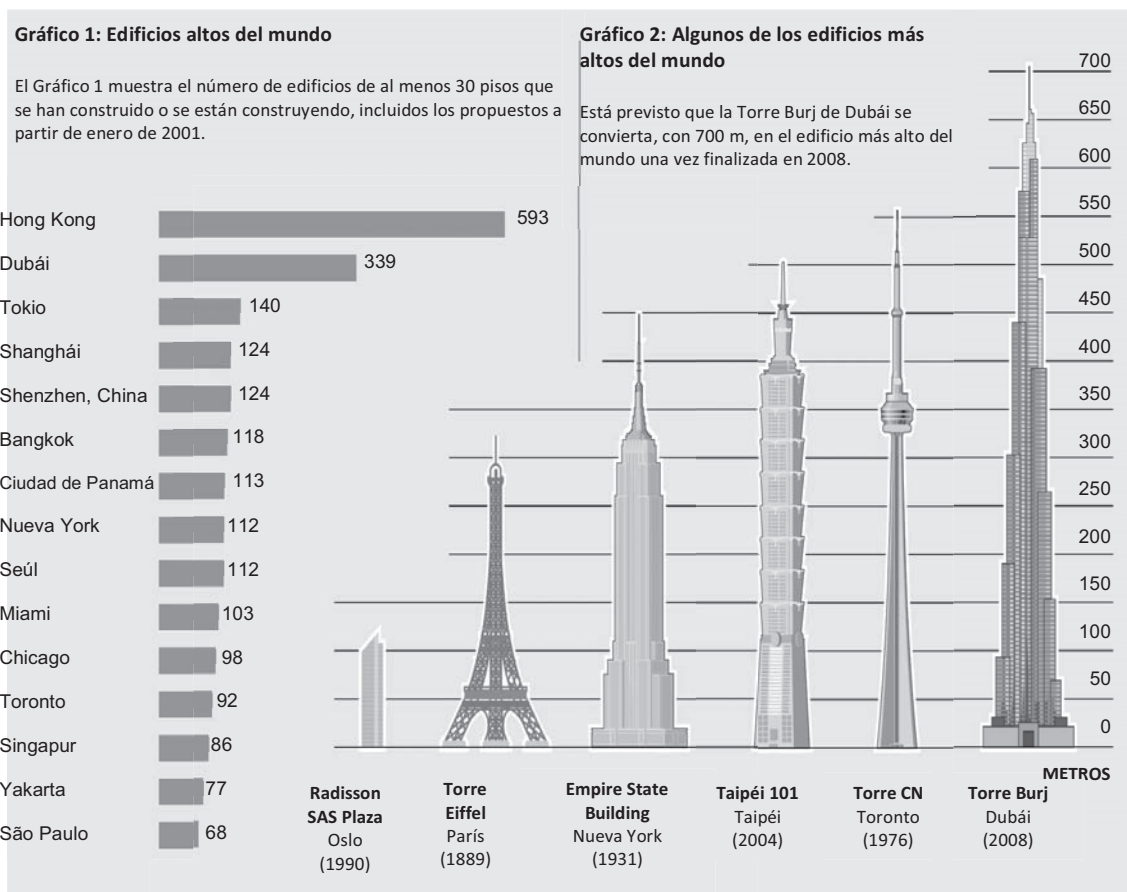
Código 9: Sin respuesta.

La última pregunta relacionada con este texto era la más difícil de todas, pero aun así era fácil y más de cuatro quintas partes de los participantes en la prueba piloto obtuvieron la máxima puntuación. La pregunta requiere que los alumnos **reflexionen sobre la forma del texto** para identificar lo que pretende el autor al comenzar la historia con una pregunta retórica. Para responder a esta pregunta correctamente, los alumnos deben interpretar la pregunta retórica como un recurso literario y en función de su contenido específico. Los distractores A y C resumen dos de las finalidades habituales de las preguntas retóricas que no son la del recurso de este texto. El distractor D relaciona la pregunta retórica con el contenido del texto, pero muestra una postura contraria a la que esta implícita en el texto: la historia sugiere que la experiencia que tiene el escritor es frecuente.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 6

EDIFICIOS ALTOS

«Edificios altos» es un artículo de una revista noruega publicado en 2006.



Este texto yuxtapone dos gráficos que guardan cierta relación en cuanto a contenido. Los dos hacen referencia a edificios altos que hay en el mundo: el *Gráfico 1* muestra el número de edificios de este tipo que existen en distintas ciudades, en proyecto o construidos, mientras que en el *Gráfico 2* se presentan algunos de los edificios más altos del mundo. Aunque cada uno de ellos está introducido por un breve fragmento explicativo en prosa, la información fundamental del texto se facilita en los dos gráficos, convirtiendo el formato de texto global en **discontinuo**. El tipo de texto se corresponde con la **descripción**, mientras que la situación es **educativa**, puesto que apareció en una revista para estudiantes. El artículo comienza con una breve introducción que explica el contexto, tanto en lo referente al tiempo (el artículo se publicó en 2006) como al lugar (la revista es noruega). Una de las razones por las que esta

unidad no se eligió para incluirla en el estudio principal fue la preocupación por el carácter efímero del material: como cada vez se construyen más edificios altos en el mundo, el material quedará desfasado en seguida.

Pregunta 1: *EDIFICIOS ALTOS*

Cuando se publicó el artículo, ¿cuál era el edificio más alto finalizado según el Gráfico 2?

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Encontrar información formulada explícitamente en un gráfico
Formato de pregunta	Respuesta construida cerrada

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: La Torre CN.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

La Torre Burj.

Código 9: Sin respuesta.

Aproximadamente dos tercios de los alumnos respondieron correctamente a esta pregunta. Su dificultad estriba en la necesidad de integrar información procedente de más de una parte del texto. Para puntuar, los alumnos deben relacionar la información de la pregunta («Cuando se publicó el artículo de la revista» y «edificio finalizado») con la introducción al *Gráfico 1*. Dicha introducción explica que, cuando se publicó el artículo, la Torre Burj aún no estaba finalizada y, por tanto, elimina esta opción, aparentemente verosímil, como respuesta correcta. Asimismo, los alumnos podían llegar a la respuesta correcta relacionando la fecha que se menciona en la introducción a la unidad («Edificios altos» es un artículo de una revista noruega publicado en 2006) con la fecha dada para la «Torre Burj» en el *Gráfico 2* (2008), y eliminar ésta como repuesta posible. Los alumnos que únicamente leen «edificio más alto» en el enunciado de la pregunta y responden haciendo referencia al edificio más alto del *Gráfico 2* (la Torre Burj), no obtienen ningún punto.

Pregunta 4: EDIFICIOS ALTOS

¿Qué tipo de información proporciona el Gráfico 1?

- A. Una comparación de la altura de distintos edificios.
- B. El número total de edificios en distintas ciudades.
- C. El número de edificios que superan una determinada altura en varias ciudades.
- D. Información sobre el estilo de los edificios de distintas ciudades.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Finalidad de la pregunta	Generalizar sobre el tipo de información presentada en un gráfico
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: C. El número de edificios que superan una determinada altura en varias ciudades.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Al igual que la primera pregunta de la unidad, ésta es de dificultad media y aproximadamente dos tercios de los alumnos respondieron correctamente a la misma. Aunque el enunciado de la pregunta dirige de forma específica a los alumnos al *Gráfico 1* y la introducción a dicho gráfico guarda correspondencia sinonímica con la solución, C, aproximadamente la mitad de quienes no puntuaron en esta pregunta seleccionaron la opción A, que hace referencia al *Gráfico 2*.

Pregunta 5: EDIFICIOS ALTOS

El Radisson SAS Plaza de Oslo (Noruega), sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el Gráfico 2?

.....

.....

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Reconocer la influencia de la perspectiva del lector en el modo en que está construido un texto
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Se refiere al hecho de que el artículo es de una revista noruega o a que los lectores van a ser probablemente noruegos.

- Es de una revista noruega.
- Está escrito para los noruegos, para darles un sentido de perspectiva.
- ¡Para mostrar a los noruegos que en realidad no tienen edificios muy altos!

Se refiere a que el SAS Plaza constituye un punto de referencia o de comparación sin mencionar a los lectores noruegos.

- Para comparar.
- Para tener un punto de referencia.
- Para que comprendas el significado de la escala.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- 117 metros siguen siendo mucha altura.
- Porque es uno de los edificios más altos del mundo.
- Tiene una altura de 30 pisos o más.
- Es el edificio más alto de Noruega. *[Demasiado vaga; no lo relaciona con los lectores a los que va dirigido el texto.]*
- Porque es noruego. *[Demasiado vaga; no lo relaciona con los lectores a los que va dirigido el texto.]*

Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.

- Es el único que es un hotel. *[Verdadero, pero no es la razón por la que se ha incluido en el texto.]*
- Es el único que no tiene aguja. *[Verdadero, pero no es la razón por la que se ha incluido en el texto.]*

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta difícil y sólo alrededor de una cuarta parte de los alumnos respondió correctamente. La guía de codificación señala dos tipos de respuestas que obtendrían la máxima puntuación. En la prueba piloto se asignaron códigos distintos para estos dos tipos de respuestas, pero los datos obtenidos en la misma mostraron que apenas había diferencia entre las capacidades de los grupos de alumnos que respondieron de estas dos formas. Por tanto, de haberse incluido en la selección realizada para el estudio principal, esta pregunta se habría codificado con un único código en el caso de la máxima puntuación, tal y como aquí se muestra. Los dos tipos de respuesta que obtienen la máxima puntuación requieren que el alumno reconozca que la finalidad de incluir un determinado edificio en el *Gráfico 2* es proporcionar un punto de referencia al lector. En el primer tipo de respuesta, para conseguir la máxima puntuación, los alumnos relacionarán la información de la introducción (que el artículo fue publicado en una revista noruega) con la decisión del autor de incluir el edificio más alto de Noruega (el Radisson SAS Plaza) en el *Gráfico 2*. En el segundo tipo de respuesta que obtiene la máxima puntuación, la idea de perspectiva se expresa en términos generales, más que en específicos.

Pregunta 9: EDIFICIOS ALTOS

Imagínate que un artículo como éste, sobre edificios altos, se publica de nuevo dentro de 20 años.

A continuación se incluyen dos elementos del artículo original. Indica si es o no probable que estos elementos cambien en 20 años rodeando con un círculo «Sí» o «No» en la tabla siguiente.

Elemento del artículo	¿Es probable que cambie en 20 años?
El título del Gráfico 2.	Sí / No
El número de edificios mencionados en el Gráfico 1.	Sí / No

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Distinguir entre los elementos estructurales y el contenido de un conjunto de gráficos
Formato de pregunta	Elección múltiple compleja

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Las dos correctas; No, Sí, en este orden.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En esta pregunta de elección múltiple compleja, los alumnos tienen que tomar una decisión sobre dos elementos del texto eligiendo, en cada caso, la respuesta correcta de entre dos opciones. Sólo obtienen la máxima puntuación si identifican la respuesta correcta correspondiente a ambos elementos. Se trataba de una pregunta fácil y casi tres cuartas partes de los alumnos lograron la máxima puntuación. En esta pregunta los alumnos deben recurrir a sus propios conocimientos y aplicarlos al texto, con lo cual se clasifica como **reflexionar y valorar**. Los alumnos deben decidir si cada elemento enumerado es estable o si podría cambiar con el paso del tiempo. El primer elemento de la lista se refiere a parte de la estructura conceptual del texto, el segundo, a un contenido efímero, el registro de un determinado momento en el tiempo.

LA DEMOCRACIA EN ATENAS**PARTE A**

Tucídides fue un historiador y militar que vivió en el siglo V a. C., durante la época de la Grecia clásica. Nació en Atenas. Durante la guerra del Peloponeso (del 431 a. C. al 404 a. C.), entre Atenas y Esparta, estuvo al mando de una flota cuya misión era proteger la ciudad de Anfípolis, en Tracia. No consiguió llegar a la ciudad a tiempo. Ésta cayó en manos del general espartano, Brásidas, lo que condenó a Tucídides a veinte años de exilio. Esta circunstancia le dio la oportunidad de recoger información bastante completa de los dos bandos en conflicto y la posibilidad de investigar para su obra *Historia de la guerra del Peloponeso*.

Tucídides está considerado como uno de los grandes historiadores de la Antigüedad. Se centra más en las causas naturales y en la conducta de cada individuo que en el destino o en la intervención de los dioses para explicar la evolución de la historia. En su obra, los hechos no se presentan como meras anécdotas, sino que se explican tratando de descubrir los motivos que llevaron a los protagonistas a actuar del modo en que lo hicieron. El énfasis que Tucídides pone en la conducta de los individuos le lleva a veces a introducir discursos ficticios: éstos le ayudan a exponer las motivaciones de los personajes históricos.

PARTE B

Tucídides atribuye al dirigente ateniense Pericles (siglo V a. C.) el siguiente discurso en honor de los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

Nuestro sistema de gobierno no copia las leyes de los estados vecinos; nosotros somos más un ejemplo para otros que imitadores de los demás. Nuestro sistema se denomina democracia, ya que el gobierno no depende de unos pocos, sino de una mayoría. Nuestras leyes garantizan iguales derechos para todos en las cuestiones privadas, mientras que el prestigio en la vida pública depende más de los méritos que de la clase social.

Tampoco la clase social impide a nadie llegar a ejercer cualquier cargo público (...). Y, al tiempo que no interferimos en las cuestiones privadas, respetamos la ley en los asuntos públicos. Obedecemos a quienes ponemos a desempeñar cargos públicos y obedecemos las leyes, en especial las dirigidas a la protección de los oprimidos y las leyes no escritas que supone una verdadera vergüenza infringir.

Además, nos hemos procurado muchos placeres para el espíritu. Los juegos y sacrificios que celebramos durante todo el año y la elegancia de nuestras casas particulares constituyen una fuente diaria de placer que nos ayuda a olvidar cualquier preocupación; mientras que los numerosos habitantes de la ciudad atraen a Atenas productos de todo el mundo, de modo que a los atenienses los frutos de otros pueblos les son tan familiares como los suyos propios.

La **democracia en Atenas** consta de dos textos relativamente cortos pero densos. El primero es un texto **expositivo**, aunque el párrafo inicial, considerado de forma independiente, podría describirse mejor como narración, pues ofrece información sobre la época en que algo ocurrió, refiriéndose a una serie de acontecimientos en la vida de una persona. Sin embargo, por lo que respecta a la Parte A en su totalidad, se observa que el párrafo biográfico sirve de introducción al segundo párrafo, más importante, y que sitúa a Tucídides en el contexto de las ideas, describiendo su originalidad como historiador. Por tanto, la Parte A, en su conjunto, ofrece una explicación de conceptos o constructos mentales, que es una característica de los textos expositivos.

La Parte B presenta un ejemplo de uno de los «discursos ficticios» escritos por Tucídides, a los que se hace referencia en la Parte A. La Parte B es un texto **argumentativo**: las palabras supuestamente pronunciadas por Pericles en un discurso de persuasión política. Parte del desafío de leer todo el estímulo consiste en comprender la relación entre los dos textos: no se menciona de forma explícita, pero puede inferirse de la última oración de la Parte A y de la introducción de la Parte B. Otros rasgos que hacen probable que este estímulo resulte relativamente difícil a los jóvenes de 15 años es lo alejado que está de su experiencia cotidiana, la abstracción del lenguaje y el registro formal, en particular, de la interpretación del escrito de Tucídides. Por otra parte, resulta razonable suponer que la mayoría de los alumnos, al final de la ESO, están bastante familiarizados con la historia como concepto y tienen alguna noción - aunque no necesariamente articulada - de lo que podría ser la democracia. Se estimó que estos supuestos conocimientos les proporcionarían el contexto necesario para abordar el material titulado **La democracia en Atenas**.

Pregunta 3: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

Uno de los objetivos del discurso de la parte B era honrar a los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

¿Cuál era OTRO de los objetivos de este discurso?

.....

.....

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Finalidad de la pregunta	Identificar la finalidad de un texto argumentativo relacionándolo con su contexto
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 2: Alude a **la motivación (política) atribuida a Pericles**. Puede referirse a: persuadir a los soldados para continuar la lucha; consolar a las familias de los muertos; alimentar el orgullo de los ciudadanos de Atenas o resaltar las virtudes de Atenas en comparación con Esparta u otras ciudades. La respuesta debe ser verosímil y coherente con el texto.

- Hacer que las personas se enorgullecieran de Atenas.
- Promover la democracia.
- Explicar las ventajas de la democracia ateniense.
- Hacer que las personas crean que Atenas aún va bien, a pesar de que ahora mismo están en apuros.
- Reforzar las actitudes y pensamientos positivos.
- Enardecer a las masas.
- Promover el patriotismo.
- Ganar las próximas elecciones.
- Hacerse más popular.
- Hacer que las personas se vuelvan agresivas contra los espartanos.

Se refiere al **objetivo de Tucídides de comprender la motivación o el modo de pensar de Pericles**.

- Explicar la motivación/psicología de Pericles.
- Explicar por qué hizo lo que hizo.

Puntuación parcial

Código 1: La respuesta se refiere únicamente a la **explicación de cómo funciona la democracia**.

- Introducir el tema de la democracia.
- Explicar la democracia a las personas.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta **insuficiente o vaga**.

- Honrar a los soldados muertos. *[Repite el enunciado.]*

Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- Atenas era el tema del discurso. *[No se menciona el objetivo.]*
- Hacer reír a las personas. *[Incorrecta.]*

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 4: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

¿Qué condenó a Tucídides al exilio?

- A. Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.
- B. Que tomase el mando de una flota en Anfípolis.
- C. Que recogiese información de los dos bandos en conflicto.
- D. Que desertase de los atenienses para luchar con los espartanos.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Encontrar información formulada explícitamente en un texto denso
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: A. Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta moderadamente difícil y en torno a dos tercios de los alumnos respondieron correctamente. Aunque la información que se pide aparece explícitamente, la correspondencia entre la solución «Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis» y la parte relevante del texto dista de ser sinónima, y los alumnos deben establecer relaciones dentro del texto para obtenerla. Con el fin de responder correctamente, los alumnos tienen que comprender tanto la situación de Tucídides en la guerra del Peloponeso (era ateniense) como su misión durante dicho conflicto (proteger la ciudad de Anfípolis). A continuación, deben establecer el referente de «Ésta» (Ésta cayó en manos del general espartano, Brásidas, lo que condenó a Tucídides a veinte años de exilio) para identificar la relación causal entre los acontecimientos del texto. Otra fuente de dificultad en el caso de esta pregunta, es que está referida a un texto denso que contiene ideas complejas y probablemente nuevas.

Se ha codificado como pregunta de puntuación parcial. Para lograr la máxima puntuación, la respuesta tiene que identificar el objetivo del discurso de Pericles relacionándolo con su contexto, que se facilita, en parte, en el texto expositivo y de forma más directa en el propio discurso y en su introducción. Por tanto, la respuesta que obtiene la máxima puntuación debe estar basada en una comprensión completa y detallada de ambos textos y utilizar un elevado nivel de inferencia en un contexto no familiar, manejando un cierto grado de ambigüedad (sobre la autoría del discurso). Las respuestas incluidas en esta categoría hacen referencia a la motivación política atribuida a Pericles mencionando, posiblemente, objetivos como el de persuadir a los soldados para seguir luchando, consolar a las familias de los muertos, alimentar el orgullo de los ciudadanos de Atenas o resaltar las virtudes de Atenas en comparación con Esparta u otras ciudades. Por otro lado, las respuestas que obtienen la máxima puntuación podían referirse al nivel más abstracto de significado implícito en la Parte A: el objetivo de Tucídides de comprender la psicología o el modo de pensar de Pericles. Las respuestas que logran la máxima puntuación no tienen que ser largas o elaboradas; no obstante, en la prueba piloto, algo más de la cuarta parte de las mismas estaban incluidas en esta categoría. Aproximadamente una quinta parte de los participantes en la prueba piloto fueron capaces de demostrar una comprensión parcial del texto, indicando que su principal contenido era la democracia, pero sin señalar la intención persuasiva.

Pregunta 5: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

¿Quién escribió el discurso de la Parte B? Remítete al texto para justificar tu respuesta.

.....

.....

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Identificar la relación entre dos textos integrando la información facilitada
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Identifica a **Tucídides** (explícita o implícitamente) como el autor del discurso Y **se refiere al hecho de que Tucídides atribuye el discurso a Pericles**. Puede parafrasear el texto o citarlo directamente.

- Tucídides. Dice: «Tucídides lo atribuye a Pericles.»
- Tucídides. «A veces introduce discursos ficticios: éstos le ayudan a exponer las motivaciones de los personajes históricos.»
- Menciona que Tucídides inventaba discursos para la gente sobre la que escribía.

Sin puntuación

Código 0: Identifica a **Tucídides** como el autor del discurso sin dar ninguna explicación.

- Tucídides.
- Un historiador y militar.

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Otra persona. *[Demasiado vaga.]*

Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

Ésta era una pregunta muy difícil, a la que sólo respondieron correctamente algo menos de la cuarta parte de los alumnos. La respuesta es inequívoca cuando se integra la información de los dos textos (Parte A y Parte B), por lo que el formato de texto **múltiple** es el que corresponde a esta pregunta. La yuxtaposición de los dos textos deja claro que el autor del discurso de Pericles es Tucídides. Esto se puede deducir relacionando las últimas líneas de la Parte A (donde se explica que en ocasiones Tucídides introduce discursos ficticios para explicar las motivaciones de los personajes históricos) con la introducción a la Parte B (que se inicia con «Tucídides atribuye al dirigente ateniense Pericles...»). Por otra parte, los alumnos pueden centrarse exclusivamente en la introducción a la Parte B, deduciendo que «atribuido» supone una invención (por parte de Tucídides). Una dificultad añadida a este ejercicio es que, para puntuar, los alumnos deben justificar su respuesta remitiéndose al texto. La referencia al texto puede realizarse por medio de una cita directa, paráfrasis o generalización.

Pregunta 6: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

Según el texto, ¿qué diferenciaba a Tucídides de los demás historiadores de su época?

- A. Escribía sobre personas corrientes, no sobre héroes.
- B. Utilizaba anécdotas, más que meros hechos.
- C. Explicaba sucesos históricos haciendo referencia a sus causas sobrenaturales.
- D. Se centraba en lo que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Encontrar información formulada explícitamente en un texto denso
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: D. Se centraba en lo que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta difícil y menos de la mitad de los alumnos respondieron correctamente. Aunque la información que se solicita está mencionada de forma explícita, ésta aparece en un texto denso. Otra causa de dificultad es que la pregunta no dirige explícitamente a los alumnos a la parte del texto que contiene la respuesta. Los que responden correctamente deben localizar la parte pertinente del texto haciendo corresponder «qué diferenciaba a Tucídides» del enunciado con «Se centra más en... que en...» del estímulo. Una vez localizada la parte correcta del texto, los alumnos pueden emparejar «que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían» con cualquiera de las siguientes partes del texto: «conducta de cada individuo», «motivos que llevaron a los protagonistas a actuar del modo en que lo hicieron» y «motivaciones de los personajes históricos».

Pregunta 7: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

Fíjate en este fragmento del texto, que se encuentra casi al final de la Parte B:

«Además, nos hemos procurado muchos placeres para el espíritu. Los juegos y sacrificios que celebramos durante todo el año y la elegancia de nuestras casas particulares constituyen una fuente diaria de placer que nos hace olvidar cualquier preocupación.»

¿Cuál de estas frases resume mejor esta parte del texto?

- A. El sistema de gobierno de Atenas permite a cualquier persona elaborar leyes.
- B. La diversión y la belleza son parte de la buena vida que se puede tener en Atenas.
- C. Los atenienses viven rodeados de un lujo excesivo y no pueden tomarse la vida en serio.
- D. La vida pública y privada son consideradas como una misma cosa.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Argumentación
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Interpretar una frase de un texto argumentativo
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: B. La diversión y la belleza son parte de la buena vida que se puede tener en Atenas.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta moderadamente difícil, a la que respondieron correctamente menos de dos tercios de los alumnos. En ella se les pide que interpreten una parte del texto citada íntegramente en el enunciado de la pregunta. Por tanto, la dificultad radica únicamente en la interpretación del texto, pues no es necesario obtener ningún tipo de información. La parte de texto que ha de interpretarse es bastante larga y compleja, y contiene varias ideas. Los alumnos que responden correctamente deben negociar múltiples inferencias, haciendo corresponder «elegancia de nuestras casas particulares», que aparece en el texto, con «belleza», que aparece en el enunciado, y también «placeres para el espíritu» y «juegos», presentes en el texto, con la palabra «diversión», que aparece en la pregunta.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 8

DESTINO BUENOS AIRES

De esta manera, los tres aviones de correo de la Patagonia¹, Chile y Paraguay regresaban del sur, del oeste y del norte hacia Buenos Aires. Allí se esperaba su cargamento, para que pudiese despegar hacia la medianoche el avión hacia Europa.

Tres pilotos, cada uno tras una cubierta de motor pesada como una barcaza, perdidos en la noche, evaluaban su vuelo y, al acercarse a la ciudad inmensa, bajarían lentamente de su cielo tormentoso o en calma, como extraños campesinos que descienden de sus montañas.

Rivière, responsable de toda la operación, caminaba de arriba para abajo por la pista de aterrizaje de Buenos Aires. Permanecía en silencio, pues, hasta la llegada de los tres aviones, el día no presagiaba nada bueno para él. Minuto a minuto, a medida que le llegaban los telegramas, Rivière era consciente de que le arrebatava algo al destino, de que reducía gradualmente lo desconocido, de que sacaba a sus tripulaciones de la noche hasta la orilla.

Uno de los hombres se acercó a Rivière para comunicarle un mensaje transmitido por radio.

El correo de Chile anuncia que divisa las luces de Buenos Aires.

Bien.

Pronto Rivière oiría ese avión; la noche abandonaba ya a uno de ellos, como un mar, lleno de flujo y reflujo y misterios, abandona en la orilla el tesoro que ha zarandeado tanto tiempo. Y más tarde, devolvería a los otros dos.

Entonces, el trabajo de este día habría terminado. Entonces, las tripulaciones, cansadas, se irían a dormir, para ser reemplazadas por otras de refresco. Pero Rivière no tendría reposo: el correo de Europa, a su vez, lo llenaría de inquietud. Y así sería siempre. Siempre.

Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*. © Éditions Gallimard

¹ Región del sur de Chile y Argentina

Destino Buenos Aires es un fragmento de la novela *Vol de Nuit*, escrita en 1931 por Antoine de Saint-Exupéry y publicada en español con el título *Vuelo nocturno*. La única adición al texto original para su aparición en PISA fue una nota explicativa a pie de página sobre «la Patagonia», pues el grado de familiaridad de los alumnos con este topónimo sería sin duda dispar. La explicación ofrece un contexto que podría ayudar a los alumnos a negociar el texto. El fragmento presenta una pista de aterrizaje de Buenos Aires y ofrece, en su conjunto, el retrato de Rivière, un hombre abrumado por la responsabilidad de su trabajo. Aunque la novela fue escrita en 1931, las cuestiones que afectan al ser humano siguen siendo familiares.

Pregunta 3: DESTINO BUENOS AIRES

¿Cómo se siente Rivière en su trabajo? Utiliza el texto para justificar tu respuesta.

.....

.....

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Relacionar la información presente en un relato para generalizar sobre el estado de ánimo de un personaje, aportando pruebas que justifiquen la generalización
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 2: Describe cómo se siente Rivière en su trabajo refiriéndose al **estrés, a la resistencia, a la carga que tiene que soportar o a su sentido del deber; Y da una explicación haciendo referencia a una parte pertinente del texto.** Puede referirse al texto en general, parafrasearlo o citarlo directamente. La cita debe corresponder al sentimiento mencionado.

- Está abrumado por todo, puede verse en la última línea, nunca descansa.
- Está estresado. El día «no presagiaba nada bueno para él.»
- Está agobiado. ¡Todo el día lo pasa preocupado por esos tres aviones y luego tiene que preocuparse por el europeo!
- Está resignado. Puede verse en ese último «siempre» que piensa que las cosas nunca cambiarán.
- Se preocupa de verdad por su trabajo. Es incapaz de relajarse hasta que no sabe que todos están a salvo. *[Incluye una referencia general al texto.]*

Puntuación parcial

Código 1: Describe cómo se siente Rivière en su trabajo refiriéndose al **estrés, a la resistencia, a la carga que tiene que soportar o a su sentido del deber, sin dar una explicación que haga referencia al texto.**

- Se siente realmente responsable de las cosas que ocurren.
- Está estresado.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta **insuficiente o vaga.** Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante.**

- Le gusta su trabajo porque está al mando de muchas cosas. *[El texto no lo confirma.]*
- Cree que está genial porque puede ver aviones. *[El texto no lo confirma.]*

Código 9: Sin respuesta.

La guía de codificación para esta pregunta muestra que hay dos tipos de respuesta que puntúan. Las respuestas que logran la máxima puntuación son aquellas que responden con exactitud a la pregunta y ofrecen una explicación haciendo uso del texto. Las respuestas que obtienen una puntuación parcial son aquellas que responden con precisión a la pregunta, pero sin dar una explicación. El código correspondiente a la puntuación parcial reconoce que una respuesta incompleta es mejor que una inexacta. En la prueba piloto, menos de la mitad de los alumnos recibieron la máxima puntuación para esta pregunta, pero otra cuarta parte obtuvo una puntuación parcial, lo que significa que, aproximadamente, unas tres cuartas partes de los alumnos consiguieron algún tipo de puntuación (bien la máxima o la parcial). Esta pregunta está clasificada como **integrar e interpretar**, pues aunque se pide a los alumnos que generen una respuesta que no figura de forma explícita en el texto, toda la información necesaria para responderla está incluida en él.

Pregunta 5: DESTINO BUENOS AIRES

«Destino Buenos Aires» se escribió en 1931. ¿Crees que hoy en día las preocupaciones de Rivière serían parecidas? Justifica tu respuesta.

.....

.....

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Elaborar hipótesis acerca de los efectos que sobre un personaje tiene un cambio producido dentro del contexto de la narración
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Responde (o da a entender) **Sí O No, compara las épocas Y justifica su respuesta**. Puede referirse a cuestiones materiales, como el progreso tecnológico o los avances en materia de seguridad O a cuestiones psicológicas como la ansiedad. La respuesta debe ser coherente con una lectura correcta del texto.

- En la actualidad, los pilotos (aviones) cuentan con instrumentos muy sofisticados para orientarse, lo que resuelve la cuestión técnica cuando las condiciones meteorológicas son malas.
- No, hoy en día, los aviones tienen radares y sistemas de pilotaje automáticos que pueden ayudarles a escapar de las situaciones peligrosas.
- Sí, los aviones siguen siendo peligrosos, al igual que cualquier otro medio de transporte. El riesgo de accidentes o de fallos en el motor nunca será erradicado.
- En la actualidad, las nuevas tecnologías y los avances técnicos son muy importantes, tanto en los aviones como en las pistas.
- Sí, aún existe el riesgo de accidentes.
- No, antes no existía el temor a un ataque terrorista.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta **insuficiente o vaga**.

- No, los temores son distintos en la actualidad.
- Sí, ha habido algunos avances.
- En cierto sentido, sí, pero dentro del contexto actual. *[Vaga.]*
- A lo largo de los años, las personas lo habrían cambiado. *[Vaga.]*

Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- No, porque no se viaja de noche hoy en día. *[Incorrecto con relación al mundo.]*
- No, porque hoy en día los pilotos están mucho mejor entrenados. *[Irrelevante.]*
- No, Rivière está realmente contento con su trabajo, pero hoy en día hay que preocuparse de los terroristas. *[Lectura incorrecta del texto.]*

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta bastante difícil y poco más de la mitad de los alumnos respondieron correctamente. La pregunta requiere que éstos reflexionen sobre el contexto en el que fue redactado el texto, comparándolo con el suyo propio. La finalidad de la pregunta es fomentar la reflexión. Por tanto, siempre y cuando la respuesta sea coherente con una lectura correcta del texto y exprese una postura verosímil sobre el contexto de hoy en día, obtendrá la máxima puntuación, independientemente de la postura adoptada.

Pregunta 7: DESTINO BUENOS AIRES

¿Qué le ocurre al protagonista de este texto?

- A. Tiene una sorpresa desagradable.
- B. Decide cambiar de trabajo.
- C. Espera ocurra alguna cosa.
- D. Aprende a escuchar a otros.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Finalidad de la pregunta	Identificar la acción principal en un texto narrativo
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN**Máxima puntuación**

Código 1: C. Espera que ocurra alguna cosa.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta fácil y alrededor de unas tres cuartas partes de los alumnos respondieron correctamente. La pregunta requiere que éstos demuestren una comprensión global del texto identificando la idea principal. La pregunta obliga a establecer relaciones a lo largo del texto y a generalizar sobre la acción en su totalidad. La facilidad de la pregunta radica en el hecho de que la idea principal del texto está implícita y se refuerza en el mismo.

Pregunta 8: DESTINO BUENOS AIRES

Según el penúltimo párrafo («Pronto ...») ¿en qué se parecen la noche y el mar?

- A. Los dos esconden lo que hay en ellos.
- B. Los dos son ruidosos.
- C. Los dos han sido domados por el hombre.
- D. Los dos son peligrosos para el hombre.
- E. Los dos son silenciosos.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Comprender la finalidad de la comparación en una metáfora
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: A. Los dos esconden lo que hay en ellos.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Esta pregunta requiere que los alumnos interpreten una metáfora, aunque la palabra «metáfora» se evita deliberadamente en el enunciado: es muy probable que la familiaridad de los estudiantes con estos términos metalingüísticos varíe en función de su formación académica, y dichos conocimientos metalingüísticos no forman parte de la descripción que PISA hace de la competencia lectora. Por otro lado, la capacidad de interpretar el lenguaje figurado, se considera un elemento fundamental en la interpretación de los textos y, en especial, de los literarios. Está admitido que uno de los retos específicos de las evaluaciones internacionales sobre la lectura es reflejar dicha capacidad en todas las lenguas y culturas. En esta pregunta, el lenguaje figurado en cuestión emplea términos («mar» y «noche») que pueden considerarse universalmente familiares y que tienen una connotación similar en todas las culturas en el contexto facilitado por el relato. Los resultados de la prueba piloto indican que la pregunta poseía características psicométricas sólidas y funcionaba de forma similar en todos los países y lenguas. Por tanto, demuestra que en ocasiones es posible elaborar con éxito una pregunta centrada en las cualidades literarias de un texto, como el lenguaje figurado, para una evaluación internacional. Asimismo demuestra que, aunque en PISA lo más habitual es que las preguntas de elección múltiple tengan cuatro opciones de respuesta posibles, a veces, se ofrecen más de cuatro. La pregunta era moderadamente difícil y menos de tercios de los alumnos respondieron correctamente.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 9

TREKKING EN ÁFRICA

Trekking en el norte del Drakensberg: Sudáfrica / Lesotho



Ficha informativa

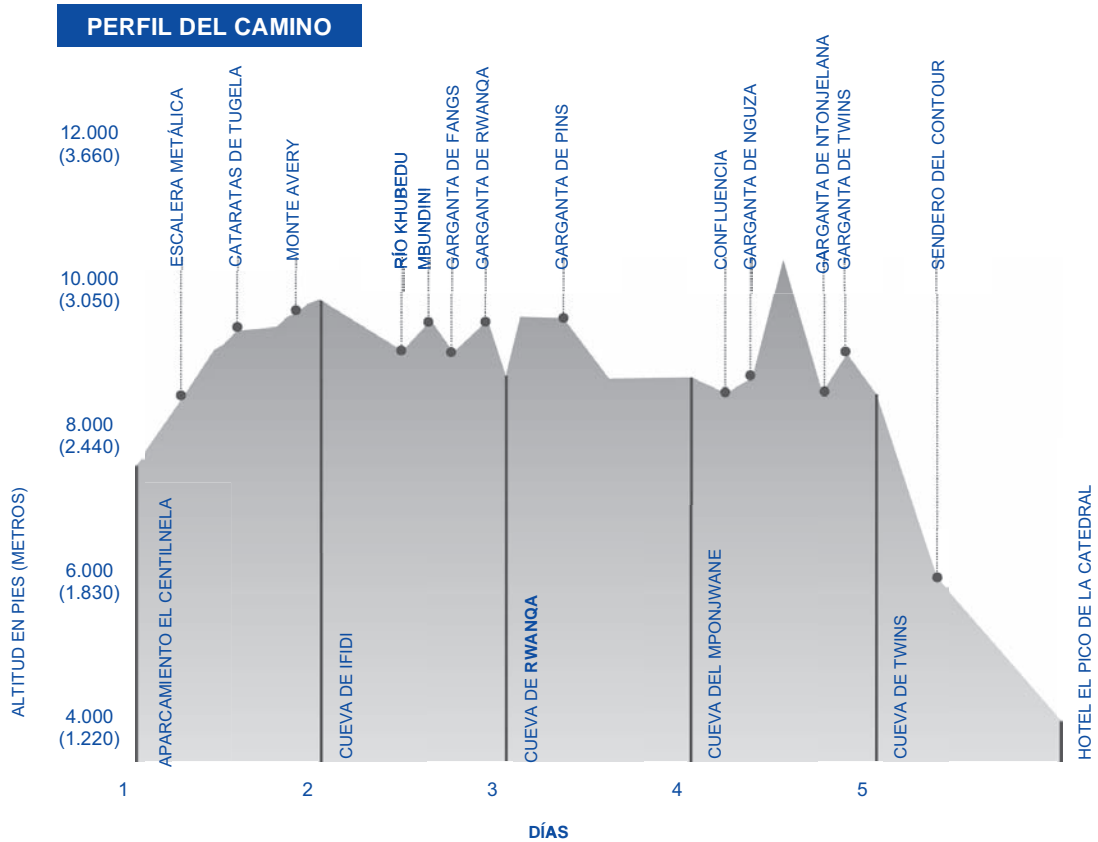
DESCRIPCIÓN GENERAL

- El trekking por el norte del Drakensberg incluye atravesar la escarpadura norte del Drakensberg a gran altitud. La ruta, de unas 40 millas (65 km) aproximadamente, se extiende a lo largo de la frontera entre Sudáfrica y Lesotho, y precisa 5 agotadores días para completarse. El trekking está lleno de momentos espectaculares, como las impresionantes vistas desde más allá del Anfiteatro hasta el Diente del Diablo, a medida que se va en dirección a la Escalera Metálica, y la salida del sol vista desde el Mponjwane, para la que bien merece la pena poner el despertador.
- Punto de partida: aparcamiento El Centinela, Parque Nacional Real Natal.
- Punto de llegada: hotel El Pico de la Catedral.
- Dificultad y altitud: se trata de un camino de alta montaña en una de las zonas más remotas de la cordillera del Drakensberg. La marcha puede resultar bastante ardua y los días largos. Un buen sentido de la orientación es fundamental para realizar la travesía con seguridad.

ÉPOCA ADECUADA Y DIFERENCIAS ESTACIONALES

- Mejores meses para viajar: abril, mayo, junio o septiembre, octubre, noviembre.
- Clima: los veranos en el Drakensberg pueden ser muy cálidos y muy húmedos. Los inviernos son mucho más secos, pero siempre existe el riesgo de precipitaciones, probablemente en forma de nieve en las zonas altas. En la primavera y el otoño las temperaturas diurnas son ideales (entre 60°F/15°C y 70°F/20°C), pero por la noche caen frecuentemente por debajo del punto de congelación.

TEMPERATURA Y PRECIPITACIONES												
Temperatura máxima (media diaria)												
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21
Temperatura mínima (media diaria)												
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12
Precipitaciones (media mensual)												
(Pulgadas)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5	7,9
(Milímetros)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC



Respecto al formato de texto, *Trekking en África* se clasifica como *mixto*, pues contiene tanto elementos continuos (los puntos de prosa de la descripción general) como discontinuos (la tabla de temperatura y precipitaciones y el perfil del camino). Puesto que el objetivo de los elementos continuos y discontinuos es describir el trekking por el norte del Drakensberg, el texto tiene la consideración de *descripción* en cuanto a tipología se refiere. Por lo que respecta a la situación, se clasifica como *personal*, pues está pensado para que quienes lo lean lo hagan por su propio interés e información.

Pregunta 2: TREKKING EN ÁFRICA

¿A qué altitud se encuentra el aparcamiento El Centinela? Da la respuesta en pies y en metros.

.....pies.

.....metros.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Localizar información formulada explícitamente en un gráfico
Formato de pregunta	Respuesta construida cerrada

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Responde 8.000 (pies) Y 2.440 (metros.)

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

- 8.000 metros, 2.440 pies.
- 6.000 metros, 1.830 pies.

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta fácil a la que casi tres cuartas partes de los alumnos respondió correctamente. Aunque fácil, son varios los pasos que hay que dar para contestar de forma correcta. En primer lugar, el alumno debe localizar la parte del texto en la que se encuentra la respuesta correcta, pues el enunciado de la pregunta no lo dirige directamente a ella. Una vez localizada (el Perfil del camino), el alumno debe interpretar correctamente la leyenda del Perfil del camino para identificar las unidades correspondientes a cada medida y, por último, obtener la información especificada.

Pregunta 7: TREKKING EN ÁFRICA

Según la información facilitada, ¿dónde pasarías la noche tras el segundo día de caminata?

- A. En el aparcamiento El Centinela.
- B. En la cueva de Ifidi.
- C. En la cueva de Rwanqa.
- D. En la cueva del Mponjwane.
- E. En la cueva de Twins.
- F. En el hotel El Pico de la Catedral.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Encontrar información que se presenta explícitamente en un texto descriptivo de formato mixto
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: C. En la cueva de Rwanqa.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Ésta era una pregunta difícil y poco más de un tercio de alumnos respondió correctamente. El origen de la dificultad se observa claramente en la opción de respuesta elegida: más alumnos seleccionaron la opción B que la respuesta correcta (opción C). Para contestar correctamente, los estudiantes deben comprender que las cifras que figuran en el eje X del perfil que muestra cada día representan el inicio de dicho día. Siguiendo este razonamiento, los topónimos que aparecen después de cada número no representan el lugar en el que los caminantes pernoctan ese día, sino el lugar en el que pasan la noche anterior al día que aparece representado por los números del 1 al 5. El elevado número de alumnos que incorrectamente eligió la opción B, localizó el número 2 en el perfil del camino y asumió que el topónimo más cercano a dicho número representaba el lugar donde se pasaría la noche del segundo día. Estos estudiantes no comprendieron totalmente la estructura de este texto **discontinuo**. Este tipo de lectura atenta constituye un reto, pero es una destreza lectora importante. Esta pregunta de elección múltiple tiene seis opciones de respuesta, todas ellas sugeridas de forma natural por la estructura del perfil del camino, que incluye seis nombres de lugar.

Pregunta 8: **TREKKING EN ÁFRICA**

¿Qué día del trekking crees que será el más difícil? Utiliza la información facilitada para justificar tu respuesta.

.....

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Justificar una opinión utilizando la información de un texto descriptivo de formato mixto
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Se refiere al día 1, día 2, día 3, día 4 Ó día 5 Y da una razón que es plausible y coherente con el texto. **Debe hacer referencia (explícita o implícitamente) al texto.**

- El día 1. Todo el camino es cuesta arriba.
- El día 2. Para mí subir, luego bajar, volver a subir y volver a bajar es peor que estar continuamente subiendo o bajando.
- El día 3. Hay un pico terrible.
- El día 4. Ese pico parece bastante duro.
- El día 5. Todo el camino es cuesta abajo.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta que **no hace referencia al texto.**

- El día 1, aún no te has acostumbrado. *[No hace referencia al texto.]*
- Día 5. ¡Para entonces estarás completamente exhausto! *[No hace referencia al texto.]*

Da una respuesta **sin ninguna explicación.**

- El día 2. *[Sin explicación.]*

Da una respuesta **insuficiente o vaga.**

- El día 1, porque será difícil. *[Vaga.]*
- El día 3, se está a medio camino, de modo que será el más difícil. *[Insuficiente.]*

Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante.**

Código 9: Sin respuesta.

Al igual que las dos primeras preguntas de esta serie, ésta se centra en el Perfil del camino. En ella se pide a los alumnos que expresen una preferencia personal con relación a dicha información y que la justifiquen utilizando material del texto. La necesidad de recurrir a conocimientos externos para expresar una preferencia quiere decir que esta pregunta se clasifica como **reflexionar y valorar**. Al igual que en otras preguntas en las que se pide a los alumnos que expresen una preferencia, éstos pueden adoptar cualquier postura, siempre y cuando la justifiquen con la correspondiente información del texto. Esta pregunta era moderadamente difícil y en torno a dos tercios de alumnos respondieron correctamente.

Pregunta 7: *TREKKING EN ÁFRICA*

¿La mañana de qué día del trekking verás la salida del sol mencionada en la descripción general?

- A. Día 1.
- B. Día 2.
- C. Día 3.
- D. Día 4.
- E. Día 5.

Características del marco

Situación	Personal
Medio	Impreso
Formato de texto	Mixto
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Encontrar una información relacionando la información textual con la información presente en un gráfico, dentro de un texto descriptivo de formato mixto
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: D. Día 4.

Sin puntuación

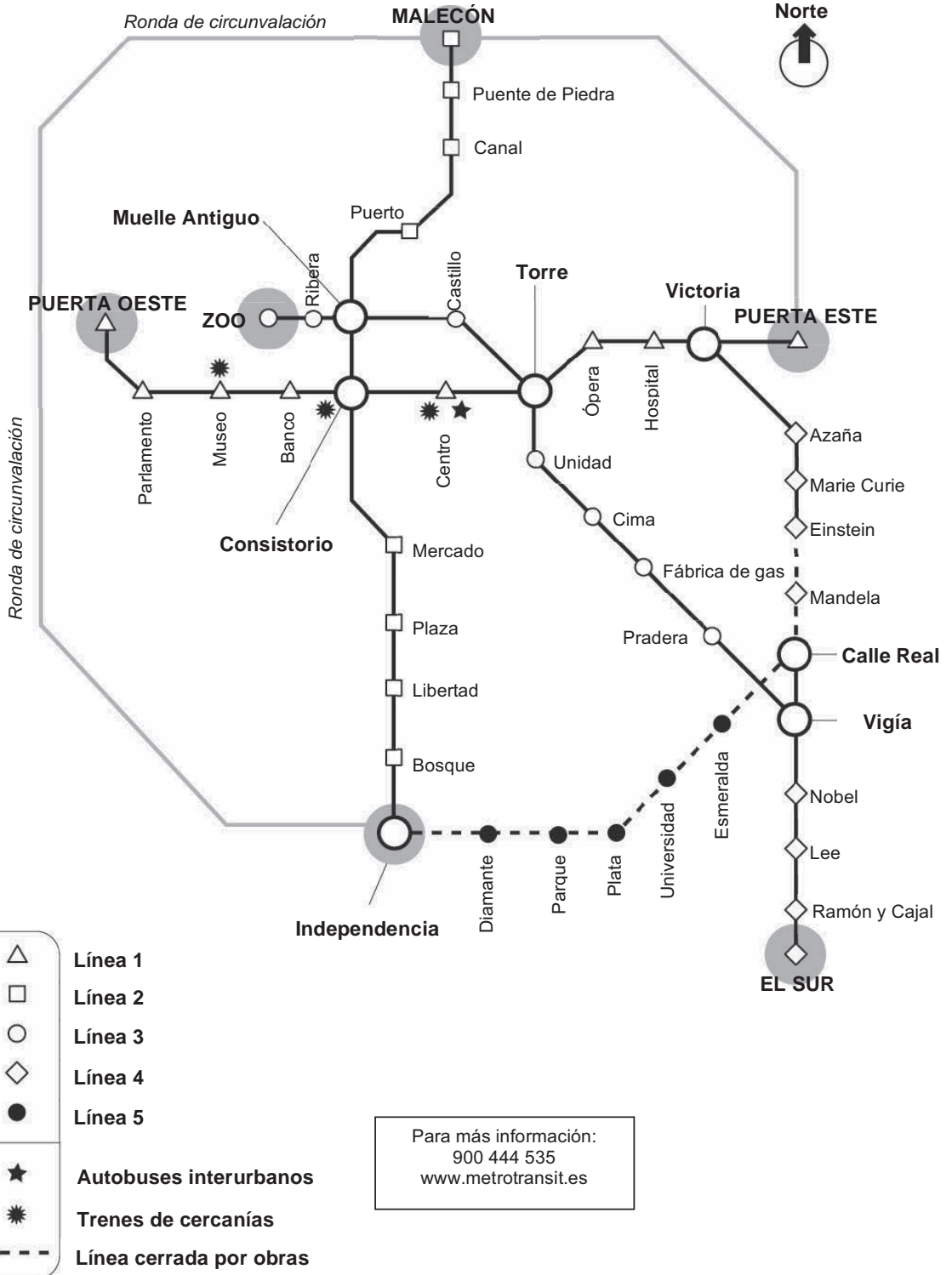
Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En esta pregunta, la información solicitada se encuentra en el primer punto de la descripción general y en el Perfil del camino. Puesto que los alumnos que responden a ella correctamente deben usar información tanto de las partes continuas como discontinuas del texto, el formato del mismo para esta pregunta es el **mixto**. La pregunta era moderadamente difícil y menos de dos tercios de los alumnos respondió correctamente. Aunque el objetivo final de esta pregunta es obtener una información que aparece mencionada de forma explícita, la dificultad estriba en que los alumnos deben relacionar la información de todo el texto para obtener con éxito la deseada.

LECTURA IMPRESA: UNIDAD 10

METROTRANSIT



Para más información:
900 444 535
www.metrotransit.es

La unidad **Metrotransit**, incluida en la prueba piloto de PISA 2009, presenta un gráfico extraído de un documento público: el plano de una red de transportes urbanos en forma de diagrama. Los nombres de los lugares son ficticios y se pidió a los países participantes que los adaptasen para sus versiones nacionales. El texto es **discontinuo** y podía presentarse como una lista combinada de estaciones clasificadas en función de la línea, características y emplazamientos en la red. Aunque es relativamente sencillo, incluye un elemento que lo complica: una leyenda de símbolos, cuya aplicación es necesaria para obtener la máxima puntuación en la pregunta que se reproduce a continuación. Todas las preguntas relacionadas con esta unidad tuvieron un buen funcionamiento en la prueba piloto. La unidad no se incluyó en la selección realizada para el estudio principal ante el temor de que los alumnos de zonas rurales, menos familiarizados con las redes de transporte urbano, pudiesen estar en desventaja.

Pregunta 1: **METROTRANSIT**

¿Desde qué estación de Metrotransit se pueden coger tanto autobuses interurbanos como trenes de cercanías?

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Encontrar información estableciendo relaciones en un plano
Formato de pregunta	Respuesta construida cerrada

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Se refiere explícitamente a la **estación del Centro**. Puede mencionar la línea.

- La estación del Centro.
- La del Centro.
- Centro (Puerta Este).
- Centro (Línea 1).

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

- En la estación.
- Torre.
- Línea 1.

Código 9: Sin respuesta.

Este tipo de tarea auténtica indica la importancia que da PISA a la utilización de la lectura en la vida diaria con fines prácticos. La pregunta requiere que los alumnos interpreten la leyenda del plano y la apliquen a éste para determinar qué estación cumple los criterios especificados en la pregunta. Sólo una estación del plano los cumple. La guía de codificación muestra que, siempre que se identifique la estación correcta, las respuestas pueden expresarse de múltiples maneras. Ésta era una pregunta fácil y más de tres cuartas partes de los alumnos respondieron correctamente.

Pregunta 2: *METROTRANSIT*

Si te encuentras en la estación del Zoo y quieres ir a la estación de Puente de Piedra, ¿en qué estación tienes que cambiar de línea?

- A. Consistorio.
- B. Ribera.
- C. Malecón.
- D. Muelle Antiguo.

Características del marco

Situación	Público
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Identificar una intersección en un plano en presencia de otras informaciones similares
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: D. Muelle Antiguo.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Esta pregunta es otro ejemplo de tarea real en la que se pide a los alumnos que localicen una determinada ruta en el plano y, una vez hecho esto, que establezcan el punto en el que es necesario cambiar de línea. Una vez localizadas las dos estaciones especificadas, la identificación de la intersección en la ruta corta, en la que sólo dos de las líneas están implicadas, es una tarea fácil. Más de tres cuartas partes de los alumnos puntuaron en esta pregunta.

Pregunta 3: *METROTRANSIT*

Algunas estaciones como Puerta Oeste, Zoo e Independencia tienen un sombreado gris a su alrededor. ¿Qué indica dicho sombreado acerca de esas estaciones?

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre la forma de un texto y valorarla
Finalidad de la pregunta	Identificar la finalidad de un elemento gráfico en un plano
Formato de pregunta	Respuesta corta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Finalidad de la pregunta

Máxima puntuación

Código 1: Se refiere al hecho de que estas estaciones son el **final** o el **principio** de la línea.

- El final de la línea.
- La terminal.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

Muestra una **comprensión inexacta** del material o da una respuesta **inverosímil o irrelevante**.

- Puedes coger autobuses en ellas. [*Posiblemente, pero no es lo que indica el sombreado.*]
- Son las estaciones más concurridas.
- Son las estaciones más grandes.

Código 9: Sin respuesta.

Esta pregunta era moderadamente difícil y menos de dos tercios de los alumnos respondieron correctamente. La pregunta obliga a los estudiantes a analizar un elemento gráfico (sombreado) común a varias estaciones del plano y, una vez hecho esto, determinar lo que se pretende indicar en el plano con dicho sombreado. La dificultad de esta pregunta radica en la necesidad de generalizar sobre la finalidad de un elemento. Puesto que en esta pregunta los alumnos deben permanecer fuera del texto y analizar el modo en que fue elaborado, se clasifica como **reflexionar sobre la forma de un texto y valorarla**.

Pregunta 4: *METROTRANSIT*

Tienes que encontrar el camino más corto en metro desde la estación de Marie Curie hasta la estación de Bosque.

Dibuja en el plano el camino que seguirías.

Características del marco

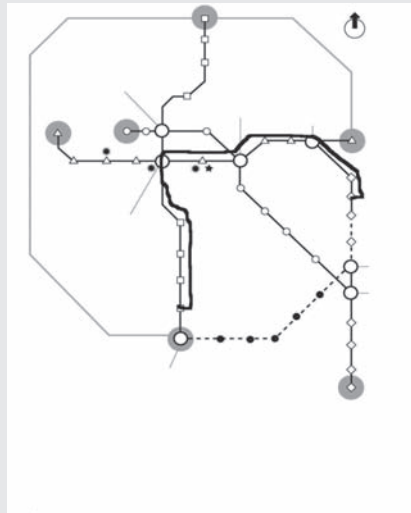
Situación	Pública
Medio	Impreso
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Combinar distintos datos de un plano para determinar el camino más corto entre dos puntos dados
Formato de pregunta	Respuesta corta

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Finalidad de la pregunta

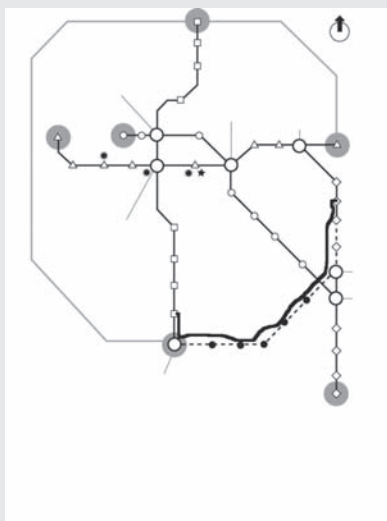
Máxima puntuación

Código 2: Dibuja el camino que se muestra a continuación:



Puntuación parcial

Código 1: Dibuja el camino que se muestra a continuación:

**Sin puntuación**

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En este ejercicio de **acceder y obtener** los alumnos tienen que localizar y secuenciar múltiples datos -los nombres de las estaciones- para planificar una ruta. El ejercicio reproduce una experiencia de la vida real que exige leer con atención un texto **discontinuo**. La pregunta se elaboró para garantizar que el uso de información condicional, es decir, información externa a la parte principal de un texto, debe procesarse para realizar el ejercicio con éxito. Por tanto, para obtener la máxima puntuación, los alumnos deben emplear la información que se facilita en la leyenda: aquella parte de la red que está cerrada por obras. Los alumnos que tienen presente esta información condicional se dan cuenta de que el que es, en principio, el camino más corto, ya no puede utilizarse. La necesidad de usar información condicional aumenta de forma significativa la dificultad de las preguntas. Únicamente alrededor de un tercio de los alumnos que participaron en la prueba piloto obtuvieron la máxima puntuación en esta pregunta. No obstante, más de la mitad del resto de los alumnos, que trazaron una ruta entre las estaciones de la Línea 5, obtuvieron una puntuación parcial, pues demostraron que en todos los casos, excepto en uno (aunque uno clave, en términos prácticos), habían comprendido y podían utilizar la información que habían obtenido.

En PISA, la mayoría de las preguntas de lectura en formato impreso requieren una respuesta de elección múltiple o textual. El formato de respuesta corta de esta pregunta, que implica el trazado de una ruta en un plano, muestra que la variedad de tipos de respuesta puede cambiar hasta cierto punto, en función del formato que parece ser más apropiado para el ejercicio concreto. Todo ello condicionado por las limitaciones de carácter práctico de una prueba de lápiz y papel a gran escala.



A2

ANEXO A2

EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE LA LECTURA EN SOPORTE ELECTRÓNICO

Los ejemplos de ejercicios de la lectura en soporte electrónico son ejemplos de preguntas a las que contestaron los alumnos en el estudio PISA 2009 para evaluar sus competencias lectoras en relación a textos electrónicos. Esta parte del estudio era opcional.

Todos los ejemplos de ejercicios en formato electrónico pueden consultarse en el sitio web destinado a la publicación de las preguntas liberadas correspondientes a la evaluación PISA de lectura electrónica:

<http://erasq.acer.edu.au>.

name: public

password: access

Debe tenerse en cuenta que las imágenes de los estímulos de la evaluación de la lectura en soporte electrónico son polícromas. Por tanto, los verdaderos colores, tal y como aparecieron en la pantalla, no se reflejan en esta publicación.

LECTURA ELECTRÓNICA: UNIDAD 1

CAFÉ DE FILÓSOFOS



Esta unidad se basa en la idea de una WebQuest, un tipo de sitio web que normalmente incluye actividades de enseñanza-aprendizaje, entre ellas, ejercicios y recursos. Por tanto, encaja en el contexto educativo. Como estímulo, *Café de filósofos* incluye entradas sobre filosofía al estilo de las enciclopedias, que guardan cierta relación con la noción de la vida virtuosa, y con las que se pretenden explotar las posibilidades visuales e interactivas del entorno ERA. La captura de pantalla anterior muestra la página de Inicio de *Café de filósofos*. A la derecha aparece un menú con enlaces que llevan a información sobre tres filósofos: Zenón, Confucio y Bentham, así como a una serie de actividades. La parte central de la pantalla representa la escena de un café lleno de gente joven. Incluye bocadillos de pensamiento con preguntas filosóficas que podrían estar planteándose esas personas. También contiene imágenes de los tres filósofos, cada una de ellas con un hipervínculo que lleva a la misma página de información.

La imagen que aparece a continuación muestra la página a la que se puede acceder cuando se pulsa sobre la opción de menú *Confucio* o sobre la imagen que de él aparece en la parte superior derecha de la escena del café. Existen páginas similares para Zenón y Bentham. Cada texto presenta el contexto histórico del filósofo y una de sus ideas fundamentales. Se espera que a algunos alumnos les suenen los nombres de uno o más de los filósofos, aunque no tengan por qué saber mucho sobre su vida o ideas. Es probable que el contexto no resulte familiar y sea, por tanto, complejo, al abordar ideas muy abstractas desarrolladas en un pasado en ocasiones muy lejano.

Ejercicio 1: CAFÉ DE FILÓSOFOS

Café de filósofos - Confucio - E007P05 - Explorador web

Dirección <http://www.cafe-de-filosofos.com/confucio.html>

Café de filósofos > Confucio

"No hagas a otras personas lo que no quieres que te hagan a ti".

Confucio fue un filósofo chino que vivió entre los años 551 y 479 a. C. Su padre murió cuando él contaba tres años, y fue criado por su madre en la pobreza. Era en China un período convulso y de guerras continuas. Confucio contempló el sufrimiento de la gente a su alrededor y se propuso terminar con él. Quería que la gente tuviera paz y prosperidad.

Confucio creía que para que la sociedad avanzase, la gente debía cambiar sus comportamientos. Pensaba que esto era especialmente importante en el caso de los gobernantes, porque su conducta tenía una gran influencia en la vida de la gente corriente. Nuestro objetivo esencial debería ser vivir en armonía con otras personas.

Según Confucio, uno de los principales medios para poder alcanzar la armonía es lo que él llamó "Ren", que puede traducirse como "bondad": es decir, la estima de un ser humano hacia otro.

¡El dato!
En la actualidad hay aproximadamente 6 millones de seguidores de Confucio en el mundo.

Menú

- [Página](#)
- [Bentham](#)
- [Confucio](#)
- [Zenón](#)
- [Actividades](#)

Estás en la página de Inicio del «Café de filósofos». Pincha en el enlace que lleva a Confucio. ¿Qué quería decir Confucio con «Ren»?

- A. Paz y prosperidad.
- B. Vivir en el caos y en la guerra.
- C. El comportamiento de los gobernantes.
- D. Bondad hacia los demás.
- E. Vivir en armonía.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Exposición / descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Localizar una definición que se recoge directamente en un texto breve que contiene información compleja o poco conocida
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: D. Bondad hacia los demás.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En torno a dos tercios de los alumnos que participaron en la prueba piloto obtuvieron la máxima puntuación en este ejercicio. Tanto las exigencias de navegación como de procesamiento del texto son bajas. El ejercicio obliga a los alumnos a pulsar en uno de los enlaces (bien el nombre «Confucio» o su imagen en la escena del café) para abrir la página que habla del filósofo. Los alumnos pueden leer hasta el final del mismo para encontrar el término «Ren» incluido en el enunciado y entonces emparejar la palabra «bondad» que aparece en el texto con la de la solución.

Café de filósofos - Situación 2 - E007P08 - Explorador web

Dirección <http://www.cafe-de-filosofos.com/actividades-situacion2.html>

Café de filósofos > Actividades > Situación 2

1 Toma un poco de pastel.

2 :Genial!

3 Oh, no, pero la última vez me salieron esos horribles granos.

4 ¿Qué hago?

Menú

[Página](#)

[Bentham](#)

[Confucio](#)

[Zenón](#)

[Actividades](#)

Ejercicio 2: CAFÉ DE FILÓSOFOS

Ve a la página Actividades. Observa la Situación 2. ¿Cuál de las enseñanzas de Zenón refleja este cómic?

- A. Deberíamos tener en cuenta a los demás para vivir contentos.
- B. Deberíamos preocuparnos por nuestro aspecto.
- C. No deberíamos dejarnos llevar por nuestros deseos.
- D. No deberíamos intentar cambiar el pasado.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Exposición / descripción
Aspecto	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Finalidad de la pregunta	Reconocer un tema parecido entre un texto abstracto complejo y un cómic
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: C. No deberíamos dejarnos llevar por nuestros deseos.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En este ejercicio, se debe integrar información de dos textos muy distintos. Siguiendo las instrucciones, los alumnos se dirigen a dos enlaces para localizar una página que contiene un cómic. Tienen que interpretar su significado y relacionarlo con una idea presentada en la página del filósofo Zenón. La navegación es más complicada que en el ejercicio 1, pues tienen que visitar tres páginas además de la de Inicio. Es posible que tengan que volver al menos una vez a la página del cómic para comprobar su respuesta, pulsando el botón «Atrás» o utilizando los enlaces del menú que aparecen a la derecha. Las cuatro opciones de elección múltiple presentan cuatro actitudes posibles, de las que sólo las dos últimas incluyen ideas que el texto atribuye a Zenón. Sin embargo, la última alternativa no ofrece una interpretación verosímil del cómic. Lo más probable es que los alumnos que eligieron una de las dos primeras opciones las hubiesen interpretado solamente en función de las ideas expresadas en el cómic, sin hacer referencia a Zenón. El ejercicio combina una serie de pasos de navegación bastante explícitos con la exigencia de interpretar e integrar la información de dos textos. Esta combinación de demandas contribuye a explicar por qué esta pregunta era más difícil que la primera y alrededor de la mitad de los alumnos obtuvo la máxima puntuación.

Ejercicio 3: CAFÉ DE FILÓSOFOS

The screenshot shows a web browser window with the address bar containing 'http://www.cafe-de-filosofos.com/actividades-linea-del-tiempo.html'. The page content includes a navigation breadcrumb 'Café de filósofos > Actividades > Línea del tiempo'. Below this is a timeline interface with a vertical axis labeled 'FECHA' ranging from 1000 A.C. to 2000 D.C. (with 'Actualidad' at the bottom). A column labeled 'FILÓSOFO' contains dropdown menus for each time period. A sidebar on the right, titled 'Menú', lists 'Página', 'Bentham', 'Confucio', 'Zenón', and 'Actividades'.

Ve a la página Actividades. Busca la Línea del Tiempo. Utiliza la información de la web para averiguar cuándo nació cada uno de los tres filósofos (Bentham, Confucio y Zenón). Luego utiliza los menús desplegados de la Línea del Tiempo para señalar cuándo nació cada filósofo.

Características del marco

Situación	Educativa
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Exposición / descripción
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Localizar distinta información que se recoge de forma explícita en varios sitios
Formato de pregunta	Elección múltiple compleja

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Selecciona las fechas correctas para cada filósofo.

- Confucio: entre 600 y 400 a. C.
- Zenón: entre 400 y 200 a. C.
- Bentham: entre 1600 y 1800 d. C.

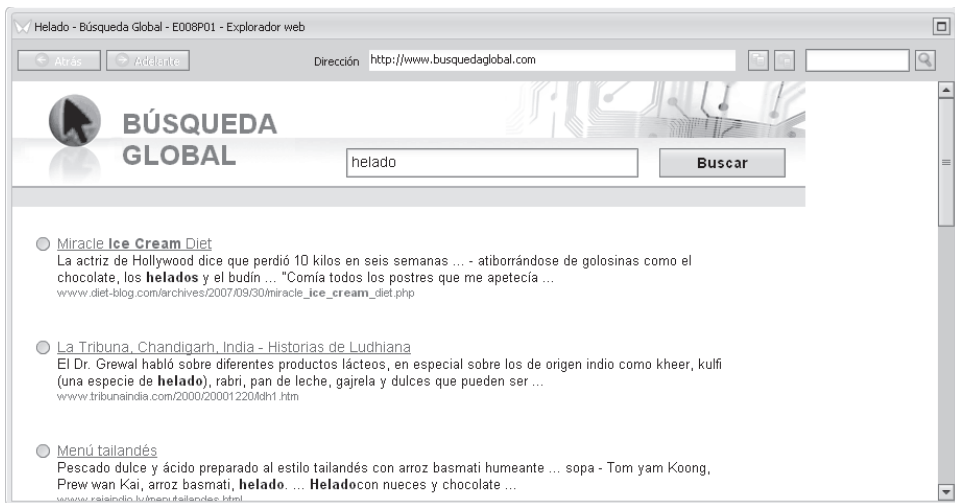
Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En este ejercicio se pide a los alumnos que sitúen a los tres filósofos por orden cronológico sobre una línea de tiempo que va desde el año 1000 a. C. hasta el 2000 d. C., indicándose la fecha de hoy con la palabra «Actualidad». Los alumnos responden en el sitio web simulado, en vez de en el área situada en la parte inferior de la pantalla. El ejercicio requiere como mínimo seis pasos, lo que supone una demanda relativamente alta, ante la dificultad del procesamiento de textos. Los alumnos deben seguir dos enlaces para encontrar la línea de tiempo donde tienen que responder. A continuación, van a las páginas de cada uno de los tres filósofos indicando en qué fechas vivieron; éstas se mencionan en un lugar destacado y, abarcan un periodo de tiempo muy largo: desde Confucio (551 a. C. - 479 a. C.) y Zenón (333 a. C. - 264 a. C.) hasta Bentham (1749 d. C. - 1832 d. C.). Hay 15 menús desplegables disponibles, que cubren un periodo de 200 años cada uno. Los alumnos tienen que seleccionar los tres que se corresponden con las fechas en que vivieron los filósofos. Si desean modificar sus respuestas pueden volver a poner en blanco cualquiera de los menús desplegables.

LECTURA ELECTRÓNICA: UNIDAD 2

EL HELADO

El estímulo en esta unidad es un conjunto de resultados de búsqueda de Internet similar a la realidad. Por tanto, muestra el tipo de información que normalmente se encuentra en la vida diaria, ya sea en un contexto escolar, doméstico o laboral. Los resultados varían, tanto por sus fuentes como por el tipo de información que incluyen. Aunque los resultados de la búsqueda suelen generarse a partir de términos introducidos por un individuo, el rango de información es muy amplio. La mayoría de los sitios a los que hacen referencia los resultados son sitios web gubernamentales, comerciales o informativos más que personales. Con el fin de tener presente esta diversidad de contenido, el estímulo se clasifica dentro de la categoría pública. Se considera que el tema elegido, el helado, es muy familiar para los alumnos.

La captura de pantalla anterior muestra lo que ven los lectores al comenzar la unidad. El estímulo en su totalidad consta de una sola página con diez resultados, de los que sólo los tres primeros se ven al inicio. El lector tiene que desplazarse hacia abajo para verlos todos. Por consiguiente, el número de resultados incluidos en el estímulo hace necesaria una cierta navegación para realizar los ejercicios y también, desde la perspectiva de la evaluación, ofrece un número elevado de distractores de elección múltiple.

Ejercicio 1: *EL HELADO*

Esta página muestra los resultados de la búsqueda de *helado* y alimentos similares en todo el mundo. ¿Qué resultado de la búsqueda es más probable que ofrezca la historia del helado? Pincha en el botón que se encuentra junto al enlace.

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Finalidad de la pregunta	Identificar un resultado relevante de búsqueda mediante el reconocimiento del tema principal de una descripción breve
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Helado –Artículo de la enciclopedia on-line sobre el helado.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En esta pregunta se pide a los alumnos que seleccionen el resultados que con mayor probabilidad proporcione un determinado tipo de información. Tienen que desarrollar una comprensión global del posible contenido de cada enlace, rechazar los nueve resultados que son irrelevantes e identificar el único que lo es. Éste es el tipo de operación que se necesita siempre que alguien utiliza un buscador de Internet y examina una página de resultados. Puesto que el estímulo se presenta en una sola página, el desplazamiento es la única exigencia de navegación requerida. Los términos clave de las preguntas son «helado» (el contenido de todos los resultados) e «historia». Los nueve primeros resultados facilitan enlaces que llevan a información sobre recetas o menús en los que está presente el helado (de la India, Letonia, Irlanda y Turquía), a un blog personal que hace referencia a una actriz de Hollywood, a información técnica sobre el helado y a una página para miembros de un organismo estatal; todos ellos pueden rechazarse por su casi nula probabilidad de dar a conocer la historia del helado. Para puntuar, los alumnos tienen que saber reconocer que expresiones como «los chinos inventaron», «el resto más antiguo en Europa», «a comienzos del siglo XX» y «Uno de los tipos más antiguos de helado», que aparecen en el último resultado, hacen referencia a la historia del helado y sugieren que este enlace daría más información sobre este tema. La exigencia de navegación es baja. La pregunta era de dificultad media y entre un 50% y dos tercios de los alumnos obtuvieron la máxima puntuación.

Ejercicio 2: *EL HELADO*

Esta página muestra los resultados de la búsqueda de helado y alimentos similares en todo el mundo. Quieres saber si el helado puede formar parte de una dieta saludable. ¿Cuál de los resultados será más probable que proporcione una orientación acertada? Pincha en el botón que se encuentra junto al enlace.

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Reflexionar y valorar: reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo
Finalidad de la pregunta	Valorar los resultados de una búsqueda en relación con la relevancia, credibilidad/ veracidad de una información
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: Centro Nacional de Información Alimentaria: las guías alimentarias –Importancia de las etiquetas.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

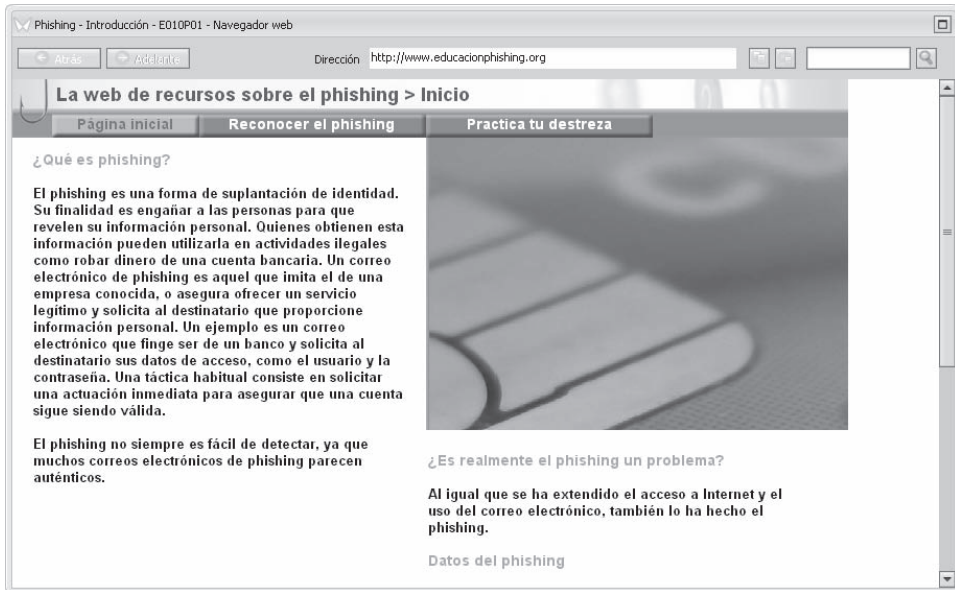
Esta pregunta muestra otra de las tareas a las que los usuarios de Internet se enfrentan con mucha frecuencia: la verificación de los resultados para un determinado fin, en este caso, si se puede recomendar el helado como parte de una dieta saludable o no.

Para puntuar en este ejercicio los alumnos tienen que valorar los distintos enlaces, atendiendo tanto a su relevancia como a su posible grado de fiabilidad. Este proceso debe llevarles a rechazar los resultados que proporcionan enlaces a recetas y menús, y que no son relevantes para la parte central de la pregunta de investigación a la que hace alusión el enunciado. Deben rechazar igualmente los resultados que se refieren a la dieta pero que carecen de fiabilidad, como el blog que hace referencia a la actriz de Hollywood «atiborrándose de golosinas», y los resultados relacionados con fuentes potencialmente verosímiles, pero que probablemente no sean relevantes, como la del Dr. Grewal, en la que se describen diversos productos lácteos. Posiblemente, el distractor más potente sea el resultado de la Agencia para la Seguridad

Alimentaria, cuyo nombre es a la vez relevante y verosímil, y que incluye las palabras «factores de riesgo relacionados con la alimentación y el estilo de vida». No obstante, este resultado de búsqueda sólo hace referencia a los miembros del comité de este organismo, no a sus recomendaciones en materia de salud. Los alumnos tienen que reconocer que el quinto resultado está relacionado de forma verosímil con una organización nacional de confianza: el «Centro Nacional de Información Alimentaria» y no sólo contiene información relevante sobre recomendaciones dietéticas, sino también el tipo de lenguaje técnico que podría esperarse de una reputada organización de esta naturaleza, como por ejemplo, «ración» y «Las guías alimentarias nacionales sugieren una dieta que proporcione un 30 por ciento o menos de calorías (julios).»

Este ejercicio de reflexionar y valorar, que depende en gran medida del procesamiento del texto y poco de la navegación, resultó difícil a los alumnos que participaron en la prueba piloto, y sólo alrededor de un tercio seleccionó el resultado de búsqueda correcto.

LECTURA ELECTRÓNICA: UNIDAD 3

PHISHING

El material presentado en esta unidad aborda un problema frecuente que se da en entornos ricos en tecnología: el phishing, o intento de engañar a las personas para que revelen sus datos personales, de modo que puedan utilizarse con fines delictivos. El estímulo, titulado «La web de recursos sobre el phishing», se basa en sitios web reales que explican este problema y dan consejos a los lectores sobre cómo identificar el phishing y cómo evitar convertirse en víctima. La página de *Inicio*, de la que se muestra un fragmento en la captura de pantalla anterior, explica en qué consiste el phishing y ofrece información general sobre el alcance del problema. Se ha clasificado como texto público, pues guarda relación con las actividades y problemas de la sociedad en general (aunque puede tener una aplicación personal). Como aviso público a través de Internet, presupone el contacto anónimo con el lector.

Ejercicio 1: PHISHING

Estás en la página inicial de la web de recursos sobre el phishing. Según esta página, ¿cuál de las siguientes es una característica de un correo electrónico de phishing?

- A. Solicita información personal.
- B. Contiene publicidad no deseada.
- C. Ofrece un servicio real.
- D. Procede de una empresa conocida.

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Localizar un componente importante de una definición recogida explícitamente
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: A. Solicita información personal.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Este ejercicio no requiere ningún tipo de navegación, pues toda la información aparece en la pantalla cuando los alumnos comienzan la unidad, de modo que la dificultad se deriva exclusivamente del procesamiento del texto. Para responder a esta pregunta los estudiantes tienen que reconocer que la expresión «Solicita información personal» es una paráfrasis de la idea expuesta en la segunda frase de la definición de phishing: «Su finalidad es engañar a las personas para que revelen su información personal». Entre los distractores se incluye la típica idea engañosa (la «publicidad no deseada» es una característica habitual de Internet), así como otras a las que se hace referencia en el texto, pero que son rasgos de los correos electrónicos auténticos, más que de intentos de phishing. Aproximadamente dos tercios de los alumnos obtuvieron la máxima puntuación en este ejercicio.

Ejercicio 2: PHISHING

¿Cuántos correos electrónicos de phishing se envían en todo el mundo en un mes cualquiera como media?

- A. 1.200.
- B. Más de 6.000 millones.
- C. Alrededor de 25.000.
- D. 55.500.

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Acceder y obtener: obtener información
Finalidad de la pregunta	Identificar la referencia de un número dentro de una lista
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: B. Más de 6.000 millones.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Este ejercicio utiliza el mismo estímulo que el primero, pero, a diferencia de aquél, éste requiere un mínimo de navegación, pues los alumnos deben desplazarse ligeramente hacia abajo para desvelar las cuatro características del phishing, que figuran bajo el epígrafe «¿Es realmente el phishing un problema?». Cada una de ellas incluye una de las cifras que aparecen en las cuatro opciones de esta pregunta. Los alumnos se ven en la necesidad de desplazarse hacia abajo porque la parte que ven en primer lugar sólo contiene un trozo de oración. Existe otra indicación sobre la importancia de esta sección del texto: la palabra «media», que aparece tanto en el enunciado de la pregunta como en el texto «Cantidad media que pierde cada víctima...». El procesamiento de texto requerido para identificar la respuesta es mínimo, pues ésta se menciona de forma explícita en la frase «Mensajes de correo electrónico de phishing enviados cada mes en todo el mundo: **más de 6.000 millones.**»

Esta pregunta era más fácil que la anterior y casi tres cuartas partes de los alumnos puntuaron en ella.

Phishing - Reconocer el phishing - E010P02 - Navegador web

Dirección <http://www.educacionphishing.org/reconocer-el-phishing.html>

La web de recursos sobre el phishing > Reconocer el phishing

Página inicial Reconocer el phishing Practica tu destreza

¿Qué es phishing?

El phishing es una forma de suplantación de identidad. Su finalidad es engañar a las personas para que revelen su información personal. Quienes obtienen esta información pueden utilizarla en actividades ilegales como robar dinero de una cuenta bancaria. Un correo electrónico de phishing es aquel que imita el de una empresa conocida, o asegura ofrecer un servicio legítimo y solicita al destinatario que proporcione información personal. Un ejemplo es un correo electrónico que finge ser de un banco y solicita al destinatario sus datos de acceso, como el usuario y la contraseña. Una táctica habitual consiste en solicitar una actuación inmediata para asegurar que una cuenta sigue siendo válida.

El phishing no siempre es fácil de detectar, ya que muchos correos electrónicos de phishing parecen auténticos.

Algunas características habituales de los correos electrónicos de phishing

Nº 1. La dirección de correo electrónico del remitante (ver más)

Ejemplo de un correo electrónico

Verifica tu correo electrónico con el Banco Norte - Mensaje (Texto)

Archivo Editar Ver Insertar

Responder Responder a todos Reenviar

Para: Estudiante PISA
De: banco29@correopublico.com

Estimado usuario del Banco Norte,

Este mensaje ha sido enviado por el servidor del Banco Norte para verificar su dirección de correo electrónico.

Usted debe completar este proceso haciendo clic en el enlace que figura más abajo e introduciendo, en los campos correspondientes, su número y contraseña de la tarjeta de crédito/débito del Banco Norte.

Este proceso es imprescindible para su protección, porque algunos de nuestros clientes ya no tienen acceso a sus direcciones de correo electrónico y debemos verificarlas.

Para verificar su dirección de correo electrónico y acceder a su cuenta bancaria, haga clic en el enlace que figura más abajo:

https://web.BancoNorte.com.es/iniciarsesion/citifi/scripts/correo_verificar.jsp

La página del sitio web sobre phishing en la que comienza este ejercicio es distinta a la de los dos primeros. Esta nueva página da ejemplos del aspecto que pueden adoptar los mensajes de correo electrónico de phishing. Como muestra la captura de pantalla anterior, en la parte izquierda de la página aparecen enlaces que permiten a los lectores leer más u ocultar información adicional sobre las características habituales del phishing, bajo apartados numerados. El tipo de navegación requerido es distinto a desplazarse o a pulsar en enlaces que abren nuevas páginas, pues la información adicional aparece (o puede estar oculta) en la misma página. En esta captura de pantalla el usuario ha hecho clic en «Nº 4. Enlaces dentro del correo electrónico», revelando así el párrafo explicativo que aparece debajo; y un ejemplo de esta característica se ha marcado en color en la parte inferior derecha del correo electrónico: «https://web.BancoNorte.com.es/iniciarsesion/citifi/scripts/correo_verificar.jsp».

Para responder a esta pregunta, los alumnos tienen que pulsar sobre uno o más de estos enlaces numerados, hasta que localicen una correspondencia entre la pregunta y la información bajo el apartado Nº 4. Tanto las exigencias de navegación como de procesamiento del texto son relativamente bajas, y casi dos tercios de los alumnos obtuvieron la máxima puntuación en este ejercicio.

Ejercicio 3: PHISHING

¿Cuál de las siguientes formas de engaño se explica en la página «Reconocer el phishing»?

- A. El correo electrónico solicita al destinatario que done dinero a una falsa obra benéfica.
- B. El correo electrónico de phishing instala software espía en el ordenador del usuario.
- C. El autor del correo electrónico inserta un enlace falso en una página web falsa.
- D. El correo electrónico pretende hacer creer al destinatario que ha ganado un premio.

Características del marco

Situación	Pública
Medio	Electrónico
Entorno	De autor
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Exposición
Aspecto	Acceder y obtener (obtener información)
Finalidad de la pregunta	Localizar una información recogida explícitamente
Formato de pregunta	Elección múltiple

GUÍA DE CODIFICACIÓN

Máxima puntuación

Código 1: C. El autor del correo electrónico inserta un enlace falso en una página web falsa.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.





B

ANEXO B

CUESTIONARIOS DE CONTEXTO

El Anexo B presenta los cuestionarios españoles de contexto utilizados en el estudio PISA 2009 para obtener información sobre los centros y los alumnos participantes. Dos cuestionarios distintos se han aplicado en España:

El cuestionario del centro se administra a los directores y versa sobre la estructura y organización del centro educativo; el alumnado y el personal docente; los recursos del centro; la enseñanza, el currículo y la evaluación del centro; el clima escolar; la política y las prácticas del centro; y las características del director o su representante.

El cuestionario del alumno se centra en su trayectoria educativa; el contexto familiar y los recursos del hogar; el compromiso individual con la lectura; el tiempo de instrucción, el aprendizaje y la evaluación; el clima del aula y el clima escolar; el acceso a las bibliotecas y su uso; y las estrategias de los alumnos para leer y comprender textos. Además, contestan preguntas sobre su acceso a las tecnologías de la información y comunicación, el uso que hacen de los ordenadores y su actitud hacia los mismos.

CUESTIONARIO DEL CENTRO

Este cuestionario tiene por objeto recabar información sobre:

- las características del centro,
- el alumnado y el profesorado,
- los recursos del centro,
- la enseñanza, el currículo y la evaluación del centro,
- el ambiente en el centro,
- la política y las prácticas del centro,
- sobre usted.

Esta información ayudará a ilustrar las semejanzas y diferencias entre centros escolares para establecer mejor el contexto en el que se producen los resultados de los alumnos. Por ejemplo, esta información puede contribuir a estimar el impacto de la disponibilidad de recursos sobre el rendimiento de los alumnos, tanto dentro de un país como comparando entre distintos países.

Este cuestionario debe ser rellenado por el director del centro o la persona en quien delegue.

Se tarda aproximadamente 30 minutos en contestarlo.

Si en alguna ocasión no es posible dar una respuesta precisa, para los propósitos de este estudio será suficiente una respuesta aproximada.

Sus respuestas serán tratadas de forma estrictamente confidencial. Se combinarán con las respuestas de otros directores para calcular totales y promedios a partir de los cuales no se podrá identificar ningún centro.

SECCIÓN A: ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

P1 ¿Qué cursos se imparten en su centro?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

	Sí	No
a) 1º de Educación Primaria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
b) 2º de Educación Primaria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
c) 3º de Educación Primaria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
d) 4º de Educación Primaria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
e) 5º de Educación Primaria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
f) 6º de Educación Primaria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
g) 1º de Educación Secundaria Obligatoria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
h) 2º de Educación Secundaria Obligatoria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
i) 3º de Educación Secundaria Obligatoria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
j) 4º de Educación Secundaria Obligatoria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
k) 1º de Bachillerato o 1º de Ciclos Formativos de FP de Grado Medio.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
l) 2º de Bachillerato o 2º de Ciclos Formativos de FP de Grado Medio.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
m) 1º de Ciclos Formativos de FP de Grado Superior.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
n) 2º de Ciclos Formativos de FP de Grado Superior.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

P2 ¿Es el suyo un centro público o privado?

(Por favor, marque sólo una casilla.)

Un centro público.

 1

(Es decir, un centro controlado y dirigido directa o indirectamente por una autoridad pública de educación, organismo gubernamental o consejo directivo designado o elegido por el Estado.)

Un centro privado.

 2

(Es decir, un centro controlado y dirigido directa o indirectamente por una organización no gubernamental; por ejemplo, órdenes religiosas, sindicatos, empresas u otras instituciones privadas.)

P3 En un curso académico normal, ¿qué porcentaje de los recursos financieros totales del centro procede de las fuentes siguientes?

(Por favor, escriba un número en cada línea. Escriba 0 [cero] si no se recibe financiación de esa fuente.)

	%
a) De los poderes públicos (municipios, comunidades autónomas y el Estado).	_____
b) De las tasas de matrícula y los pagos regulares efectuados por los padres de los alumnos.	_____
c) De benefactores, donaciones, legados, patrocinios y recaudaciones de fondos por parte de los padres.	_____
d) De otras fuentes.	_____
Total	100%

P4 **¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la población en la que se encuentra situado el centro?**

(Por favor, marque sólo una casilla.)

Un pueblo, aldea o población rural (de menos de 3 000 habitantes). 1

Un pueblo mediano (de 3 000 a 15 000 habitantes). 2

Una ciudad de tamaño medio (de 15 000 a 100 000 habitantes). 3

Una ciudad grande (de 100 000 a 1 000 000 de habitantes). 4

Una gran ciudad de más de 1 000 000 de habitantes. 5

P5

Nos interesa conocer las opciones de las que disponen los padres a la hora de elegir un centro de enseñanza para sus hijos.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe con mayor precisión el tipo de enseñanza disponible para los alumnos en esa zona?

(Por favor, marque sólo una casilla.)

En la zona hay al menos otros dos centros que compiten por nuestros alumnos. 1

En la zona hay otro centro que compite por nuestros alumnos. 2

En la zona no hay ningún otro centro que compita por nuestros alumnos. 3

SECCIÓN B: EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO

P6 ¿Cuál era la matriculación total del centro (número de alumnos) el día 1 de febrero de 2009?

(Por favor, escriba un número en cada línea o, si procede, un 0 [cero].)

a) Número de chicos: _____

b) Número de chicas: _____

P7 Aproximadamente, ¿qué porcentaje de alumnos repitió curso el año pasado en los niveles siguientes?

(Por favor, escriba un número en cada línea. Escriba 0 [cero] si nadie repitió curso. Marque la casilla correspondiente a «Nivel no impartido» si el nivel no se enseña en el centro.)

	%	Nivel no impartido
a) El porcentaje aproximado de alumnos que repitieron curso en ESO el año pasado fue del:	_____	<input type="checkbox"/> 996
b) El porcentaje aproximado de alumnos que repitieron curso en Bachillerato y Ciclos Formativos de FP de Grado Medio el año pasado fue del:	_____	<input type="checkbox"/> 996

P8 Aproximadamente, ¿para cuántos alumnos de 4º de ESO en su centro el castellano no es su lengua materna?

(Por favor, marque sólo una casilla.)

El 60% o más. 1

El 40% o más, pero menos del 60%. 2

El 20% o más, pero menos del 40%. 3

El 10% o más, pero menos del 20%. 4

Más del 0%, pero menos del 10%. 5

Ninguno. 6

P9 ¿Cuántos profesores hay en el centro?

Incluya tanto a los profesores a tiempo completo como a tiempo parcial. En este cuestionario se entiende por profesor a tiempo completo quien está dedicado, al menos en un 90% de su tiempo, a la docencia durante todo el año académico. El resto del profesorado debe considerarse como a tiempo parcial.

(Por favor, escriba un número o, si procede, un 0 [cero] en cada espacio de respuesta.)

	<i>Tiempo completo</i>	<i>Tiempo parcial</i>
a) Profesores en TOTAL.	_____	_____
b) Profesores debidamente habilitados.	_____	_____
c) Profesores con licenciatura o diplomatura universitaria.	_____	_____

SECCIÓN C: RECURSOS DEL CENTRO

El objeto de las siguientes tres preguntas es recopilar información sobre la relación entre el número de ordenadores y el número de alumnos de 4º de ESO en su centro.

		Número
P10a	¿Cuál es el número total de alumnos de 4º de ESO de su centro? (Por favor, escriba 0 [cero] si no hay ninguno.)	_____
P10b	Aproximadamente, ¿cuántos ordenadores están disponibles para que dichos alumnos los utilicen con fines educativos?	_____
P10c	Aproximadamente, ¿cuántos ordenadores de los disponibles para los alumnos están conectados a Internet?	_____

P11	¿Se ve dificultada la capacidad del centro para enseñar por alguno de los factores siguientes? (Por favor, marque una casilla en cada línea.)	Nada	Muy poco	Algo	Mucho
a)	Falta de profesorado cualificado de Ciencias.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	Falta de profesorado cualificado de Matemáticas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	Falta de profesorado cualificado de Lengua.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	Falta de profesorado cualificado de otras asignaturas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e)	Falta de personal bibliotecario.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f)	Falta de otro personal de apoyo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g)	Inadecuación o escasez de material del laboratorio de Ciencias.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h)	Inadecuación o escasez de material de enseñanza (p. ej., libros de texto).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i)	Inadecuación o escasez de ordenadores para la enseñanza.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j)	Inadecuación o ausencia de conexión a Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
k)	Inadecuación o escasez de programas informáticos para la enseñanza.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
l)	Inadecuación o escasez de material en la biblioteca.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
m)	Inadecuación o escasez de medios audiovisuales.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P12

Algunos centros tienen enseñanzas diferenciadas según las capacidades de los alumnos. ¿Cuál es la política que sigue su centro al respecto para los alumnos de 4º de ESO?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

	<i>En todas las asignaturas</i>	<i>En algunas asignaturas</i>	<i>En ninguna asignatura</i>
a) Se agrupa a los alumnos en clases diferentes según sus capacidades.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b) Se agrupa a los alumnos dentro de su clase según sus capacidades.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

SECCIÓN D: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN DEL CENTRO

P13 Este año académico, ¿cuáles de las siguientes actividades ofrece su centro a los alumnos de 4º de ESO?*(Por favor, marque una casilla en cada línea.)*

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
a) Banda, orquesta o coro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
b) Obra de teatro o musical del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
c) Anuario, periódico o revista escolar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
d) Actividades de voluntariado o sociales (p. ej., colaboración con ONG).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
e) Club de lectura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
f) Grupo o actividades de debate.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
g) Grupo o competición escolar de idiomas, matemáticas o ciencias.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
h) Grupo académico.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
i) Grupo o actividades artísticas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
j) Equipo de deporte o actividades deportivas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
k) Conferencias y/o seminarios (p. ej., ponentes externos, como escritores o periodistas).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
l) Colaboración con bibliotecas de la localidad.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
m) Colaboración con periódicos locales.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
n) Intercambios escolares con centros extranjeros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

P14 ¿Ofrece su centro alguna de las siguientes opciones a los alumnos de 4º de ESO que no tienen el castellano como lengua materna?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
a) Estos alumnos asisten a las clases normales y reciben enseñanza adicional para mejorar sus conocimientos de castellano (p. ej., aprender a leer, gramática, vocabulario, comunicación).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
b) Antes de pasar a las clases normales, estos alumnos asisten a un programa de preparación para mejorar sus conocimientos de castellano (por ejemplo, aprender a leer, gramática, vocabulario, comunicación).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
c) Antes de pasar a las clases normales, estos alumnos reciben enseñanza de asignaturas escolares en su lengua materna.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
d) Estos alumnos reciben una cantidad importante de enseñanza en su lengua materna con el fin de que desarrollen el dominio de ambas lenguas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
e) El tamaño de la clase se reduce para atender a las necesidades especiales de estos alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

P15 En general, ¿con qué frecuencia se evalúa en su centro a los alumnos de 4º de ESO con los siguientes métodos?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

	<i>Nunca</i>	<i>1 – 2 veces al año</i>	<i>3 – 5 veces al año</i>	<i>Mensualmente</i>	<i>Más de una vez al mes</i>
a) Exámenes externos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) Exámenes creados por el profesor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) Notas según el juicio del profesor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) Cuadernos y demás material de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) Trabajos/proyectos/deberes de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

P16 En su centro, ¿se utiliza la evaluación de los alumnos de 4º de ESO para alguno de los siguientes fines?*(Por favor, marque una casilla en cada línea.)*

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
a) Informar a los padres sobre el progreso de su hijo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
b) Decidir si los alumnos pasan o no de curso.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
c) Agrupar a los alumnos con fines educativos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
d) Comparar el rendimiento del centro a nivel local o nacional.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
e) Evaluar el progreso del centro de año en año.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
f) Llegar a conclusiones en cuanto a la eficiencia del profesorado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
g) Identificar aspectos de la enseñanza o el currículo que se puedan mejorar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
h) Comparar el centro con otros centros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

SECCIÓN E: AMBIENTE DEL CENTRO

P17 ¿Hasta qué punto se ve dificultado el aprendizaje de los alumnos de su centro por los siguientes factores?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

	<i>Nada</i>	<i>Muy poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Mucho</i>
a) Expectativas bajas de los profesores respecto a los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Absentismo de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Malas relaciones alumno-profesor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Mal comportamiento de los alumnos en las clases.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Que los profesores no atienden las necesidades individuales de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Absentismo de los profesores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Novillos por parte de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Falta de respeto a los profesores por parte de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) Resistencia al cambio por parte del personal.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j) Consumo de alcohol o drogas ilegales por parte de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
k) Que los profesores sean excesivamente estrictos con los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
l) Que los alumnos intimiden o acosen a otros alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
m) Que no se motive a los alumnos para que desarrollen todo su potencial.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P18**¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe con mayor precisión las expectativas de los padres con respecto al centro?***(Por favor, marque sólo una casilla.)*

Existe *una presión constante* por parte de muchos padres, quienes esperan del centro que establezca un nivel académico muy elevado y consiga que los alumnos lo alcancen. 1

Una minoría de padres ejerce presión sobre el centro para que se alcance un nivel académico más elevado entre los alumnos. 2

Apenas existe presión por parte de los padres sobre el centro para que se alcance un nivel académico más elevado entre los alumnos. 3

SECCIÓN F: POLÍTICA Y PRÁCTICAS DEL CENTRO

P19 ¿Con qué frecuencia se tienen en consideración los siguientes factores a la hora de admitir a alumnos en el centro?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Siempre</i>
a) La residencia en un área determinada.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) El rendimiento académico del alumno (incluyendo pruebas de nivel).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) La recomendación de los centros de procedencia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) El apoyo de los padres a la filosofía educativa o religiosa del centro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) El interés o necesidad del alumno por un programa de estudios específico.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Otros miembros de la familia son o han sido alumnos del centro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Otros.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

P20 En su centro, ¿qué probabilidad hay de que se envíe a un alumno de 4º de ESO a otro centro por alguna de las siguientes razones?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

Si nunca se envían a los alumnos a otro centro, pase a P21.

		No es probable	Probable	Muy probable
a)	Rendimiento académico bajo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b)	Rendimiento académico alto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c)	Problemas de conducta.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
d)	Necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
e)	Petición de los padres o tutores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
f)	Otros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

P21 Las siguientes preguntas se refieren al modo en que el centro informa a los padres sobre los resultados de los alumnos.

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

		Sí	No
a)	¿Proporciona el centro información a los padres de los alumnos de 4º de ESO sobre el rendimiento académico de sus hijos en relación con los restantes alumnos del mismo curso del centro?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
b)	¿Proporciona el centro información a los padres de alumnos de 4º de ESO sobre el rendimiento académico de sus hijos en relación con indicadores nacionales o autonómicos?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
c)	¿Proporciona el centro información a los padres sobre el rendimiento académico del conjunto de alumnos de 4º de ESO en relación con los alumnos del mismo curso de otros centros?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

P22 En el centro, ¿se utilizan datos de rendimiento académico en los procesos de información siguientes?

*Los datos de rendimiento incluyen calificaciones o notas **globales** por centro o por curso, o tasas de aprobados.*

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

		<i>Sí</i>	<i>No</i>
a)	Los datos de rendimiento académico se anuncian públicamente (p. ej., en los medios de comunicación).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b)	Los datos de rendimiento académico se utilizan para evaluar el ejercicio de las funciones del director.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c)	Los datos de rendimiento académico se utilizan para evaluar el ejercicio de las funciones del profesorado.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d)	Los datos de rendimiento académico se utilizan a la hora de tomar decisiones sobre la asignación de recursos educativos al centro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e)	Los datos de rendimiento académico son seguidos por un organismo administrativo a lo largo del tiempo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

P23 Durante el último año, ¿se ha utilizado alguno de los siguientes métodos para controlar la práctica docente del profesorado de Lengua de su centro?

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

		<i>Sí</i>	<i>No</i>
a)	Pruebas o evaluaciones de rendimiento del alumno.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b)	Unos profesores supervisan a otros (su planificación de las clases, instrumentos de evaluación, clases).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c)	Observan las clases el director o personal docente con más experiencia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d)	Observan las clases los inspectores o personal externo al centro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

P24 En el centro, ¿quién es el responsable de las siguientes funciones?*(Por favor, marque tantas casillas como correspondan en cada línea.)*

	<i>El director</i>	<i>El profesorado</i>	<i>El consejo escolar del centro</i>	<i>La administración educativa municipal o autonómica</i>	<i>El Ministerio de Educación</i>
a) La contratación del profesorado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) El despido del profesorado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) La fijación de los salarios iniciales del profesorado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) La determinación de los aumentos de salario del profesorado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) La elaboración del presupuesto del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) La decisión sobre la distribución presupuestaria dentro del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) El establecimiento de las normas de disciplina para los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) El establecimiento de las políticas de evaluación de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) La aprobación de la admisión de los alumnos al centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) La elección de los libros de texto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k) La determinación de los contenidos de los cursos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l) La decisión sobre qué estudios se ofertan.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

P25 En el centro, ¿quién ejerce una influencia directa en la toma de decisiones sobre la gestión de personal, los presupuestos, el contenido de la enseñanza y las prácticas de evaluación?

(Por favor, marque tantas casillas como correspondan.)

		<i>Ejercen influencia sobre:</i>			
		<i>Gestión de personal</i>	<i>Presupuestos</i>	<i>Contenido de la enseñanza</i>	<i>Prácticas de evaluación</i>
a)	Las administraciones educativas autonómicas o nacionales (p. ej., la inspección).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	El consejo escolar del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	Las asociaciones de madres y padres de alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	Los colectivos de profesores (p. ej., asociaciones profesionales, comités responsables del currículo, sindicatos).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e)	Los colectivos de alumnos (p. ej., asociaciones de estudiantes, organizaciones juveniles).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f)	Tribunales de evaluación externos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P26 A continuación, encontrará afirmaciones sobre la gestión de su centro. Indique la frecuencia de las siguientes actividades y comportamientos en su centro durante el último año académico.

(Por favor, marque una casilla en cada línea.)

	Nunca	Raramente	Con bastante frecuencia	Con mucha frecuencia
a) Me ocupo de que las actividades para el desarrollo profesional del personal docente sean acordes con los objetivos académicos del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Me aseguro de que el personal docente trabaje siguiendo los objetivos educativos del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Observo el proceso de enseñanza dentro de las aulas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Utilizo los resultados de los alumnos para elaborar los objetivos educativos del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Hago sugerencias al profesorado sobre cómo mejorar su práctica docente.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Superviso el trabajo de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Cuando un profesor tiene problemas en su clase, tomo la iniciativa para tratar el asunto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Informo al profesorado sobre las posibilidades de poner al día su conocimiento y destrezas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) Compruebo que las actividades de clase se ajustan a nuestros objetivos educativos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j) Tengo en cuenta los resultados de los exámenes al tomar decisiones sobre el desarrollo curricular.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
k) Me aseguro de que las responsabilidades a la hora de coordinar el currículo quedan claras.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
l) Cuando un profesor saca a la luz un problema de clase, lo resolvemos juntos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
m) Presto atención a los comportamientos que perturban las clases.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Sustituyo a los profesores en caso de ausencias imprevistas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

SECCIÓN G: SOBRE USTED

P27 Indique su sexo.

Mujer

Hombre

1

2

¡Muchas gracias por su colaboración al rellenar este cuestionario!

CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

En este cuestionario encontrarás preguntas sobre:

- ti,
- tu familia y tu hogar,
- tus actividades de lectura,
- el tiempo que dedicas al estudio,
- el ambiente en tu aula y tu escuela,
- tus clases de Lengua,
- bibliotecas,
- tus estrategias de lectura y comprensión de textos,
- equipamiento tecnológico disponible y utilización de las TIC.

En algunas de las cuestiones se te preguntará sobre *la lectura*. Por la lectura entendemos concretamente la habilidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos *escritos*. Esta destreza es necesaria para alcanzar las metas personales, para desarrollar el conocimiento y potencial de cada uno, y participar en la sociedad.

Por favor, lee cada pregunta atentamente y responde con la mayor precisión que puedas. En la prueba de conocimientos que acabas de realizar, normalmente se rodeaban las respuestas con un círculo. En este cuestionario responderás casi siempre marcando una casilla. En unas pocas preguntas, deberás escribir una respuesta corta.

Si cometes un error al marcar una casilla, tacha o borra el error y marca de nuevo la casilla que creas correcta. Si cometes un error al escribir una respuesta, simplemente táchala y escribe la nueva respuesta al lado.

En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tus respuestas deben ser las que tú consideres correctas.

Puedes pedir ayuda si no entiendes algo o si dudas en cómo responder a una pregunta.

Tus respuestas se agruparán con las de otros alumnos para calcular totales y promedios a partir de los cuales no es posible identificar a nadie. Todas tus respuestas serán tratadas de modo estrictamente confidencial.

SECCIÓN 1: SOBRE TI

P1 ¿Qué curso estás estudiando?

_____ *curso*

P2 ¿Qué estudios estás cursando en el centro?

(Por favor, marca sólo una casilla.)

Educación Secundaria Obligatoria. ₁

Bachillerato. ₂

Ciclos Formativos de FP de Grado Medio. ₃

P3 ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

(Por favor, escribe el día, mes y año en el que naciste.)

_____ 19_____
Día Mes Año

P4 ¿Eres chica o chico?

Chica ₁ *Chico* ₂

P5 ¿Cursaste Educación Infantil?

No ₁

Sí, durante un año o menos ₂

Sí, durante más de un año ₃

P6 ¿Qué edad tenías cuando empezaste el primer curso de Educación Primaria?

_____ Años

P7 ¿Has repetido curso alguna vez?

(Por favor, marca sólo una casilla en cada línea.)

	<i>No, nunca</i>	<i>Sí, una vez</i>	<i>Sí, dos veces o más</i>
a) En Educación Primaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b) En Educación Secundaria Obligatoria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

SECCIÓN 2: TU FAMILIA Y TU CASA

En esta sección se te preguntaran cosas sobre tu familia y tu casa.

Algunas de las siguientes preguntas son sobre tu madre o tu padre, o sobre aquellas personas que son para ti como tus padres, por ejemplo, tutores, madrastras o padrastros, madres o padres adoptivos, etc.

Si pasas tiempo con más de una pareja de padres o tutores, por favor, responde a las siguientes preguntas teniendo en cuenta a aquellos padres, padrastros o tutores con quienes pasas la mayor parte del tiempo.

P8 ¿Quién vive en casa contigo normalmente?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		Sí	No
a)	Madre (incluida madrastra o madre adoptiva).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b)	Padre (incluido padrastro o padre adoptivo).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c)	Hermano (s) (incluidos los hermanastros).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d)	Hermana (s) (incluidas las hermanastras).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e)	Abuelo (s)/abuela (s).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f)	Otros (por ejemplo, primo).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

P9a ¿Cuál es el trabajo principal de tu madre?

(Por ejemplo, profesora, ayudante de cocina, jefa de ventas.)

(Si actualmente no está trabajando, di cuál fue su último trabajo principal.)

Nombre del trabajo: _____

P9b ¿Qué hace tu madre en su trabajo principal?

(Por ejemplo, da clases en un instituto, ayuda a preparar comidas en un restaurante, dirige un equipo de ventas.)

Por favor, utiliza una frase para describir el tipo de trabajo que realiza o realizaba:

P10 ¿Cuál es el nivel más alto de estudios que terminó tu madre?

*Si no sabes qué casilla marcar, pide ayuda al administrador de la prueba.
(Por favor, marca sólo una casilla.)*

- Bachillerato. 1
- Ciclos Formativos de Grado Medio. 2
- Educación Secundaria Obligatoria. 3
- Educación Primaria. 4
- Mi madre no terminó la Educación Primaria. 5

P11 ¿Tiene tu madre alguno de los títulos siguientes?

*Si no sabes qué contestar, pide ayuda al administrador de la prueba.
(Por favor, marca una casilla en cada línea.)*

- | | <i>Sí</i> | <i>No</i> |
|---|----------------------------|----------------------------|
| a) Doctorado universitario. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| b) Título universitario (Diplomada y/o Licenciada). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| c) Título de Técnico Superior de Formación Profesional. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| d) Título de Técnico de Grado Medio de Formación Profesional. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |

P12 ¿A qué se dedica ahora tu madre?

(Por favor, marca sólo una casilla.)

- Trabaja a tiempo completo remunerado 1
- Trabaja a tiempo parcial remunerado 2
- No trabaja, pero busca empleo 3
- Otros (por ejemplo, tareas del hogar, jubilada)..... 4

P13a ¿Cuál es el trabajo principal de tu padre?

(Por ejemplo, profesor, ayudante de cocina, jefe de ventas.)

(Si actualmente no está trabajando, di cuál fue su último trabajo principal.)

Nombre del trabajo: _____

P13b ¿Qué hace tu padre en su trabajo principal?

(Por ejemplo, da clases en un instituto, ayuda a preparar comidas en un restaurante, dirige un equipo de ventas.)

Por favor, utiliza una frase para describir el tipo de trabajo que realiza o realizaba:

P14 ¿Cuál es el nivel más alto de estudios que terminó tu padre?

Si no sabes qué casilla marcar, pide ayuda al administrador de la prueba.

(Por favor, marca sólo una casilla.)

Bachillerato. 1

Ciclos Formativos de Grado Medio. 2

Educación Secundaria Obligatoria. 3

Educación Primaria. 4

Mi padre no terminó la Educación Primaria. 5

P15 ¿Tiene tu padre alguno de los títulos siguientes?

*Si no sabes qué contestar, pide ayuda al administrador de la prueba.
(Por favor, marca una casilla en cada línea.)*

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
a) Doctorado universitario.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
b) Título universitario (Diplomado y/o Licenciado).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
c) Título de Técnico Superior de Formación Profesional.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
d) Título de Técnico de Grado Medio de Formación Profesional.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

P16 ¿A qué se dedica ahora tu padre?

(Por favor, marca sólo una casilla.)

- Trabaja a tiempo completo remunerado 1
- Trabaja a tiempo parcial remunerado 2
- No trabaja, pero busca empleo 3
- Otros (por ejemplo, tareas del hogar, jubilado) 4

P17 ¿En qué comunidad o país nacisteis tú y tus padres?*(Por favor, marca sólo una casilla en cada columna.)*

	<i>Tú</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>
En Andalucía.	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 01
En Aragón.	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 02
En el Principado de Asturias.	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03	<input type="checkbox"/> 03
En las Islas Baleares.	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04	<input type="checkbox"/> 04
En las Islas Canarias.	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05	<input type="checkbox"/> 05
En Cantabria.	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06	<input type="checkbox"/> 06
En Castilla y León.	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07	<input type="checkbox"/> 07
En Castilla-La Mancha.	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08	<input type="checkbox"/> 08
En Cataluña.	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09	<input type="checkbox"/> 09
En Extremadura.	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
En Galicia.	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11
En La Rioja.	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 12
En la Comunidad de Madrid.	<input type="checkbox"/> 13	<input type="checkbox"/> 13	<input type="checkbox"/> 13
En la Región de Murcia.	<input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 14
En la Comunidad Foral de Navarra.	<input type="checkbox"/> 15	<input type="checkbox"/> 15	<input type="checkbox"/> 15
En el País Vasco.	<input type="checkbox"/> 16	<input type="checkbox"/> 16	<input type="checkbox"/> 16
En la Comunidad Valenciana.	<input type="checkbox"/> 17	<input type="checkbox"/> 17	<input type="checkbox"/> 17
En Ceuta o Melilla.	<input type="checkbox"/> 18	<input type="checkbox"/> 18	<input type="checkbox"/> 18
En otro país.	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 19

P18 Si tú naciste en otro país, ¿qué edad tenías cuando llegaste a España?

Si tenías menos de doce meses, por favor, escribe 0 (cero).

Si has nacido en España, por favor, no respondas a esta pregunta y pasa a la P19.

_____ años.

P19 ¿Qué lengua hablas en casa la mayor parte del tiempo?

(Por favor, marca sólo una casilla.)

Castellano/Español. 156

Catalán. 160

Gallego. 474

Valenciano. 608

Vasco. 451

Otra lengua. 852

P20 **¿Hay en tu casa las cosas siguientes?**

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Sí</i>	<i>No</i>
a)	Una mesa para estudiar.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b)	Una habitación para ti solo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c)	Un sitio tranquilo para estudiar.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d)	Un ordenador que puedas utilizar para estudiar .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e)	Programas de ordenador educativos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f)	Conexión a Internet .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g)	Libros de literatura clásica (p. ej., Cervantes).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h)	Libros de poesía.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
i)	Obras de arte (p. ej., cuadros).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
j)	Libros para ayudarte con tus estudios .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
k)	Libros técnicos de consulta.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
l)	Un diccionario.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
m)	Un lavavajillas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
n)	Un reproductor de DVD.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
o)	Cámara de vídeo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
p)	TV digital.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
q)	Equipo de cine en casa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

P21 ¿Cuántas de las siguientes cosas hay en tu casa?*(Por favor, marca una casilla en cada línea.)*

	<i>Ninguno</i>	<i>Uno</i>	<i>Dos</i>	<i>Tres o más</i>
a) Teléfonos móviles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Televisores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Ordenadores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Automóviles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Cuartos de baño.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P22 ¿Cuántos libros hay en tu casa?*En un metro de estantería caben aproximadamente 40 libros. No cuentes las revistas, los periódicos ni los libros de texto.**(Por favor, marca sólo una casilla.)*

- De 0 a 10 libros. 1
- De 11 a 25 libros. 2
- De 26 a 100 libros . 3
- De 101 a 200 libros . 4
- De 201 a 500 libros. 5
- Más de 500 libros. 6

SECCIÓN 3: TUS ACTIVIDADES DE LECTURA

Las preguntas de esta sección se refieren principalmente a tus actividades de lectura fuera del centro.

P23 ¿Cuánto tiempo dedicas normalmente a leer por placer?

(Por favor, marca sólo una casilla.)

- No leo por placer. 1
- No más de 30 minutos al día. 2
- Entre 31 y 59 minutos al día. 3
- Entre 1 y 2 horas al día. 4
- Más de 2 horas al día. 5

P24 ¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones siguientes sobre la lectura?

(Por favor, marca sólo una casilla en cada línea.)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a)	Sólo leo si tengo que hacerlo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	Leer es una de mis aficiones preferidas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	Me gusta hablar sobre libros con otras personas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	Me cuesta terminar los libros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e)	Me encanta que me regalen libros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f)	Para mí, leer es una pérdida de tiempo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g)	Disfruto yendo a librerías y bibliotecas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h)	Sólo leo para obtener la información que necesito.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i)	No puedo sentarme tranquilo y leer durante más de unos pocos minutos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j)	Me gusta dar mi opinión sobre los libros que he leído.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
k)	Me gusta intercambiar libros con mis amigos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P25 ¿Con qué frecuencia lees este tipo de materiales porque quieres?*(Por favor, marca sólo una casilla en cada línea.)*

		<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Unas pocas veces al año</i>	<i>Sobre una vez al mes</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Varias veces a la semana</i>
a)	Revistas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Cómics.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Ficción (novelas, narrativa, cuentos).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Libros de no-ficción.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Periódicos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

P26 ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades de lectura?*(Por favor, marca sólo una casilla en cada línea. Si no sabes qué actividad es, marca «No sé lo que es»)*

		<i>No sé lo que es</i>	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Varias veces a la semana</i>	<i>Varias veces al día</i>
a)	Leer correos electrónicos (e-mails).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Chatear (p. ej., Messenger®).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Leer las noticias por Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Utilizar un diccionario o enciclopedia por Internet (p. ej., Wikipedia®).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Buscar información por Internet para saber de un tema concreto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Participar en debates o foros por Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Buscar información práctica por Internet (p. ej., horarios, espectáculos, consejos, recetas).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

P27 Cuando estás estudiando, ¿con qué frecuencia haces lo siguiente?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>Casi siempre</i>
a) Cuando estudio, trato de memorizar todo lo que pone en el texto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Cuando estudio, empiezo por averiguar qué es exactamente lo que debo aprender.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Cuando estudio, trato de memorizar la mayor cantidad posible de datos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Cuando estudio, trato de relacionar la nueva información con los conocimientos que ya tengo de otras asignaturas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Cuando estudio, leo el texto tantas veces que lo puedo repetir de memoria.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Cuando estudio, compruebo que he entendido lo que he leído.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Cuando estudio, leo el texto una y otra vez.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Cuando estudio, trato de averiguar cómo puede ser útil esa información fuera del centro escolar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) Cuando estudio, trato de averiguar qué conceptos aún no tengo claros del todo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j) Cuando estudio, trato de comprender mejor el material relacionándolo con mis propias experiencias.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
k) Cuando estudio, me aseguro de que me acuerdo de los puntos más importantes del texto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
l) Cuando estudio, averiguo de qué modo la información del texto se ajusta a lo que ocurre en la vida real.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
m) Cuando estudio y no comprendo algo, busco más información para aclararlo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

SECCIÓN 4: TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO

P28 ¿Cuántos minutos de media dura la clase de las siguientes asignaturas?

Minutos que dura la clase de Lengua: _____ Minutos.

Minutos que dura la clase de Matemáticas: _____ Minutos.

Minutos que dura la clase de Ciencias: _____ Minutos.

P29 ¿Cuántas clases a la semana sueles tener de las siguientes asignaturas?

Número de clases a la semana de Lengua: _____ Clases.

Número de clases a la semana de Matemáticas: _____ Clases.

Número de clases a la semana de Ciencias: _____ Clases.

P30 En una semana completa habitual en el centro, ¿cuántas clases tienes en total?Número de **TODAS** las clases: _____ Clases.

P31 ¿A qué tipo de clases de ampliación, refuerzo o particulares asistes actualmente?

Ten en cuenta **únicamente** las clases de las asignaturas que estás cursando ahora en el centro a las que dedicas tiempo adicional fuera del horario escolar. Estas clases pueden tener lugar en el centro, en tu casa o en cualquier otro sitio.

(Por favor, marca sólo una casilla en cada línea.)

		Sí	No
a)	Clases de ampliación de Lengua.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b)	Clases de ampliación de Matemáticas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c)	Clases de ampliación de Ciencias.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d)	Clases de ampliación de otras asignaturas escolares.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e)	Clases de refuerzo de Lengua.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f)	Clases de refuerzo de Matemáticas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g)	Clases de refuerzo de Ciencias.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h)	Clases de refuerzo de otras asignaturas escolares.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
i)	Clases para mejorar tus técnicas de estudio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

P32 ¿Cuántas horas a la semana dedicas habitualmente a asistir a clases de ampliación, de refuerzo o particulares de las siguientes asignaturas (en el centro, en casa o en otro lugar)?

Ten en cuenta **únicamente** las clases **de las asignaturas que estás cursando ahora en el centro** a las que dedicas tiempo adicional fuera del horario escolar. Estas clases pueden tener lugar en el centro, en tu casa o en cualquier otro sitio.

(Por favor, marca una casilla en cada columna.)

	Lengua	Matemáticas	Ciencias	Otras asignaturas
No asisto a clases de ampliación, refuerzo ni particulares de estas asignaturas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Menos de 2 horas a la semana.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
2 horas o más, pero menos de 4 horas a la semana.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
4 horas o más, pero menos de 6 horas a la semana	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
6 o más horas a la semana.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5

SECCIÓN 5: TU CENTRO

P33 Al pensar sobre lo que has aprendido en tu colegio/instituto: ¿hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
a)	El colegio/instituto apenas me habrá preparado para la vida adulta cuando me marche del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	El colegio/instituto me ha supuesto una pérdida de tiempo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	El colegio/instituto ha contribuido a darme confianza para tomar decisiones.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	En el colegio/instituto he aprendido cosas que me serán útiles en el mundo laboral.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P34 ¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el profesorado de tu centro?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
a)	Me llevo bien con la mayoría de mis profesores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	La mayoría de mis profesores se interesan por mi bienestar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	La mayoría de mis profesores escuchan con atención lo que digo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	Si necesito ayuda extra la recibo de mis profesores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e)	La mayoría de mis profesores me trata justamente.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

SECCIÓN 6: TUS CLASES DE LENGUA

P35 ¿Cuántos alumnos hay de media en tus clases de Lengua?

_____ alumnos.

P36 ¿Con qué frecuencia ocurre lo siguiente en tus clases de Lengua?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>En algunas clases</i>	<i>En la mayoría de las clases</i>	<i>En todas las clases</i>
a)	Los alumnos no atienden a lo que dice el profesor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	Hay ruido y falta de orden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	El profesor tiene que esperar mucho rato hasta lograr el silencio en la clase.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	Los alumnos no pueden trabajar bien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e)	Los alumnos no empiezan a trabajar hasta mucho después de comenzada la clase.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P37 ¿Con qué frecuencia ocurre lo siguiente en tus clases de Lengua?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>En algunas clases</i>	<i>En la mayoría de las clases</i>	<i>En todas las clases</i>
a)	El profesor pide a los alumnos que expliquen el significado de un texto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	El profesor hace preguntas que retan a los alumnos a comprender mejor el texto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	El profesor concede a los alumnos suficiente tiempo para pensar las respuestas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	El profesor recomienda un libro o un autor para leer.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e)	El profesor anima a los alumnos a expresar su opinión sobre un texto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f)	El profesor ayuda a sus alumnos a relacionar las historias que leen con sus vidas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g)	El profesor enseña a los alumnos cómo la información de los textos se basa en lo que ya conocen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P38

¿Con qué frecuencia ocurre lo siguiente en tus clases de Lengua?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>En algunas clases</i>	<i>En la mayoría de las clases</i>	<i>En todas las clases</i>
a)	El profesor explica con antelación qué se espera de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b)	El profesor comprueba que los alumnos se concentran mientras realizan sus tareas de lectura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c)	El profesor comenta el trabajo de los alumnos, una vez que han terminado sus tareas de lectura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d)	El profesor explica a los alumnos con antelación cómo se va a evaluar su trabajo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e)	El profesor pregunta si todos los alumnos han entendido cómo deben realizar sus tareas de lectura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f)	El profesor pone nota al trabajo de los alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g)	El profesor da a los alumnos la oportunidad de hacer preguntas sobre sus tareas de lectura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h)	El profesor plantea preguntas que motivan a los alumnos a participar de forma activa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i)	El profesor dice a los alumnos los resultados de sus tareas de lectura inmediatamente después.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

SECCIÓN 7: BIBLIOTECAS

En esta sección se te hacen preguntas sobre las bibliotecas. Éstas pueden estar en el propio centro o fuera de éste.

P39 ¿Con qué frecuencia acudes a la biblioteca para realizar las siguientes actividades?

(Por favor, marca solo una casilla en cada línea.)

	Nunca	Unas pocas veces al año	Sobre una vez al mes	Varias veces al mes	Varias veces a la semana
a) Pedir libros prestados para leer por placer.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) Pedir libros prestados para hacer trabajos escolares.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) Preparar los deberes, trabajos del curso o tareas de investigación.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) Leer revistas o periódicos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) Leer libros por diversión.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) Aprender sobre cosas que no están relacionadas con el curso, como deportes, aficiones, personajes o música.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) Usar Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

P40 ¿Tiene tu centro una biblioteca?

No 1

Sí 2

SECCIÓN 8: TUS ESTRATEGIAS PARA LEER Y COMPRENDER TEXTOS

Existen diversos enfoques para estudiar y comprender textos. Algunos son más útiles que otros, según el tipo de tarea de lectura. Las siguientes dos preguntas plantean una serie de tareas de lectura, seguidas de una lista de enfoques o «estrategias». Queremos conocer tu opinión sobre la utilidad de estas estrategias a la hora de realizar diferentes tareas de lectura.

Cada una de las dos preguntas comienza con una breve descripción de una tarea de lectura concreta. Luego se enumeran varias estrategias de lectura posibles. Piensa en la utilidad de cada una de las estrategias sólo en relación a la tarea de lectura propuesta. Algunas estrategias pueden resultar útiles para una tarea de lectura pero no para otra.

Da una puntuación entre 1 y 6 para cada estrategia. Un 1 quiere decir que piensas que no es una estrategia útil para esta tarea de lectura. Un 6 quiere decir que piensas que es una estrategia muy útil para esta tarea de lectura.

Puedes utilizar la misma puntuación más de una vez si piensas que dos o más estrategias son igual de útiles, pero marca sólo una casilla en cada línea.

Aquí presentamos un ejemplo relleno por un alumno. (Este ejemplo es sobre el juego de ping-pong, no sobre lectura.)

Ejemplo:

Tarea: Quieres mejorar tu juego de ping-pong para poder ganar una competición local.

¿Hasta qué punto consideras útiles las siguientes estrategias para mejorar tu juego de ping-pong?

	Posible estrategia	Puntuación					
		(1) <i>Nada útil</i>	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) <i>Muy útil</i>
a)	Leo un libro sobre técnicas de ping-pong.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Practico jugando al ping-pong con un amigo siempre que puedo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c)	Hago ejercicios para mantenerme en forma todas las mañanas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Observo a los expertos en este juego y trato de descubrir sus técnicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P41 Tarea de lectura: Tienes que comprender y recordar la información de un texto.

¿Hasta qué punto consideras útiles las siguientes estrategias para entender y memorizar el texto?

Posible estrategia	Puntuación					
	<i>Nada útil</i>			<i>Muy útil</i>		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Me centro en las partes del texto que son fáciles de entender.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Leo el texto rápidamente dos veces.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) Tras leer el texto, comento su contenido con otras personas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) Subrayo las partes importantes del texto.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) Resumo el texto con mis propias palabras.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
f) Leo el texto en alto a otra persona.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

P42

Tarea de lectura: Acabas de leer un texto de dos páginas, largo y bastante difícil, sobre las fluctuaciones del nivel del agua de un lago de África. Tienes que escribir un resumen.

¿Hasta qué punto consideras útiles las siguientes estrategias para escribir un resumen de este texto de dos páginas?

Posible estrategia	Puntuación					
	<i>Nada útil</i>			<i>Muy útil</i>		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Escribo un resumen. Luego compruebo que el resumen recoge todos los párrafos, porque se debe incluir la información de cada párrafo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
b) Intento copiar al pie de la letra todas las frases que puedo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
c) Antes de escribir el resumen, leo el texto todas las veces posibles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
d) Compruebo con atención si los hechos más importantes del texto están reflejados en el resumen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
e) Leo todo el texto, subrayando las frases más importantes. Luego las reformulo con mis propias palabras a modo de resumen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Equipamiento tecnológico disponible

Las siguientes cuestiones están relacionadas con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Ten en cuenta que no se incluyen las calculadoras.

P43 ¿Tienes la posibilidad de utilizar en casa alguno de los siguientes aparatos?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Sí, y lo utilizo</i>	<i>Sí, pero no lo utilizo</i>	<i>No</i>
a)	Un ordenador de sobremesa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b)	Un ordenador portátil.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c)	Conexión a Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
d)	Una consola de videojuegos, p. ej., una Sony PlayStation™.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
e)	Un teléfono móvil.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
f)	Un mp3/mp4, iPod o aparato equivalente.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
g)	Una impresora.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
h)	Un lápiz de memoria USB.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

P44 ¿Tienes la posibilidad de utilizar en el centro alguno de los siguientes aparatos?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

		<i>Sí, y lo utilizo</i>	<i>Sí, pero no lo utilizo</i>	<i>No</i>
a)	Un ordenador de sobremesa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b)	Un ordenador portátil.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c)	Conexión a Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
d)	Una impresora.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
e)	Un lápiz de memoria USB.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Utilización de ordenadores en general

P45 ¿Has utilizado alguna vez un ordenador?

(Por favor, marca sólo una casilla.)

Sí	No
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

Si has contestado «Sí» a la pregunta anterior, por favor continúa rellenando el cuestionario.

Si has contestado «No», has terminado el cuestionario. Por favor, ponte a estudiar o a leer hasta que tus compañeros terminen la prueba. Muchas gracias.

Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en casa

P46 ¿Con qué frecuencia utilizas un ordenador en casa para realizar las siguientes actividades?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Una o dos veces al mes</i>	<i>Una o dos veces a la semana</i>	<i>Todos los días o casi todos los días</i>
a) Jugar a juegos de un solo jugador.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Jugar online a juegos de grupo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Hacer los deberes en el ordenador.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Usar el correo electrónico (email).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Chatear (por ejemplo, Messenger®).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Navegar por Internet para divertirme (p. ej., para ver vídeos, YouTube™).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Descargar música, películas, juegos o software de Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Publicar y mantener una página web, un weblog o un blog personal.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) Participar en foros online, comunidades o espacios virtuales (por ejemplo, Second Life® o MySpace™).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P47 ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en casa?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Una o dos veces al mes</i>	<i>Una o dos veces a la semana</i>	<i>Todos los días o casi todos los días</i>
a) Navegar por Internet para hacer los deberes (por ejemplo, preparar una redacción o presentación).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Usar el correo electrónico para comunicarme con otros alumnos sobre los deberes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Usar el correo electrónico para comunicarme con profesores y entregar los deberes u otros trabajos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Descargar, subir o consultar documentos en la página del centro (por ejemplo, horarios o materiales del curso).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Consultar la página web del centro para ver notas de aviso (por ejemplo, ausencias de profesores).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Uso de las tecnologías de la comunicación y la información en el centro

P48 ¿Con qué frecuencia utilizas un ordenador para realizar las siguientes actividades en el centro?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Todos los días o casi todos los días
a) Chatear en el centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Usar el correo electrónico en el centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Navegar por Internet para realizar los trabajos de clase.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Descargar, subir o consultar material de la página web del colegio (p. ej., en la intranet).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Colgar tu trabajo en la página web del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Utilizar software con juegos de simulación en el centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Hacer ejercicios de práctica (por ejemplo, para el aprendizaje de lenguas extranjeras o matemáticas).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Hacer los deberes en un ordenador del centro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) Usar ordenadores del centro para hacer trabajos en grupo o para comunicarme con otros alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P49 En una semana normal, ¿cuánto tiempo pasas utilizando un ordenador durante las clases?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

	<i>Nada</i>	<i>0 – 30 minutos a la semana</i>	<i>31 – 60 minutos a la semana</i>	<i>Más de 60 minutos a la semana</i>
a) Utilizo un ordenador durante las clases de Lengua.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Utilizo un ordenador durante las clases de Matemáticas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Utilizo un ordenador durante las clases de Ciencias.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Utilizo un ordenador durante las clases de Lengua extranjera.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P50 ¿Hasta qué punto eres capaz de realizar las siguientes tareas en un ordenador?

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

	<i>Puedo hacerlo muy bien solo</i>	<i>Puedo hacerlo con ayuda de alguien</i>	<i>Sé lo que es, pero no sé hacerlo</i>	<i>No sé lo que es</i>
a) Retocar fotografías digitales u otras imágenes gráficas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Crear una base de datos (por ejemplo, utilizando Microsoft Access®).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Usar una hoja de cálculo para representar un gráfico.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Preparar una presentación (por ejemplo, utilizando Microsoft PowerPoint®).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Preparar una presentación multimedia (con sonido, imágenes, vídeo).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

P51 En una semana normal, ¿cuánto tiempo pasas utilizando el ordenador en el centro, pero fuera de las clases, por ejemplo, en la biblioteca o en una sala de ordenadores?

(Por favor, marca sólo una casilla.)

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| En el centro, nunca utilizo el ordenador fuera de las clases. | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Alrededor de media hora a la semana. | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Alrededor de una hora a la semana. | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Alrededor de dos horas a la semana. | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Alrededor de tres horas a la semana. | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Alrededor de cuatro horas a la semana o más. | <input type="checkbox"/> | 6 |

Tu actitud hacia los ordenadores

P52 *Teniendo en cuenta tu experiencia con los ordenadores: ¿hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?*

(Por favor, marca una casilla en cada línea.)

- | | <i>Totalmente en desacuerdo</i> | <i>En desacuerdo</i> | <i>De acuerdo</i> | <i>Totalmente de acuerdo</i> |
|--|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| a) Para mí es muy importante trabajar con el ordenador. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Me parece muy divertido jugar o trabajar con el ordenador. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Utilizo el ordenador porque me interesa mucho. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Cuando trabajo con el ordenador, pierdo la noción del tiempo. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

¡Muchas gracias por tu colaboración al rellenar este cuestionario!



ISBN 978-843694896-7

