

La Competencia Lectora



DEFINICIÓN DEL ÁREA DE EVALUACIÓN

Las definiciones de la lectura y de la *competencia lectora* han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la *competencia lectora* y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan.

Como resultado de un proceso de consenso en el que participaron los expertos en lectura designados por los países participantes y los grupos de asesoramiento de PISA, se adoptó para el estudio la siguiente definición de *competencia lectora*:

La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

Esa definición supera la idea tradicional de *competencia lectora* como proceso de decodificación y comprensión literal. En lugar de ello, parte de la base de que la competencia lectora comporta comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para cumplir una gran variedad de fines. La definición tiene, pues, en cuenta el papel activo e interactivo del lector que adquiere información a partir de textos escritos. La definición también está abierta a la enorme variedad de situaciones en las que la *competencia lectora* puede desempeñar un papel para los adultos jóvenes, situaciones que van desde lo público a lo privado, desde el entorno escolar al laboral, desde el ejercicio activo de la ciudadanía hasta el aprendizaje continuo. Asimismo, hace explícita la idea de que la capacidad de lectura permite al individuo dar satisfacción a una serie de aspiraciones personales, que abarcan desde la consecución de metas específicas, como la cualificación educativa o el éxito profesional, hasta objetivos menos inmediatos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal. La *competencia lectora* también proporciona a las personas unos instrumentos lingüísticos que resultan cada vez más necesarios para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas, con su extenso aparato burocrático, sus instituciones formales y sus complejos sistemas legales.

Mientras tratan de comprender y utilizar aquello que están leyendo, los lectores reaccionan ante un texto determinado de muy distintas maneras. Ese proceso dinámico incluye muchos factores, algunos de los cuales pueden ponerse en juego en un estudio a gran escala como PISA. Tres que se pueden mencionar son la situación de la lectura, la estructura del propio texto y las características de las preguntas que se suscitan sobre el texto (la rúbrica del texto). Todos estos factores constituyen elementos importantes del proceso de lectura y fueron tenidos en cuenta a la hora de elaborar los ejercicios para la evaluación.

Con objeto de utilizar los formatos textuales, las características de los ejercicios y las situaciones, tanto en el proceso de elaboración de las pruebas de evaluación como en la posterior interpretación de los resultados, fue preciso especificar el rango de cada uno de dichos factores. De ese modo se pudo categorizar cada tarea con el fin de que el peso relativo de cada factor pudiera tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo la redacción final del estudio.



EL FORMATO TEXTUAL

En el núcleo de la evaluación PISA se sitúa la distinción entre textos continuos y textos discontinuos.

- Los *textos continuos* están compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican primordialmente por su objetivo retórico, esto es, por el tipo de texto.
- Los *textos discontinuos* (o documentos, como a veces se les denomina) pueden clasificarse de dos maneras. Por un lado está el enfoque basado en la estructura formal, que es el que se adopta en el trabajo de Kirsh y Mosenthal (1988 – 1991). En esta obra, los textos se clasifican según la forma en que se organizan las listas subyacentes con objeto de elaborar los distintos tipos de textos discontinuos. Este enfoque puede resultar útil para entender las similitudes y las diferencias entre diferentes tipos de textos discontinuos. El otro método de clasificación se funda en las descripciones corrientes del formato de los textos. Este segundo enfoque será el que adopte PISA para clasificar los textos discontinuos.

Textos continuos

Los tipos de texto son las formas normalizadas de clasificar los textos continuos según su contenido y las intenciones de sus autores.

- La *narración* es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. Los textos narrativos suelen responder a las preguntas «¿cuándo?» o «¿en qué orden?».
- La *exposición* es el tipo de texto en el que la información se presenta bien en forma de conceptos compuestos o constructor mentales, o bien en forma de unos elementos en los que se pueden analizar conceptos o constructos mentales. El texto suministra una explicación sobre el modo en que los elementos constitutivos se interrelacionan en un todo dotado de sentido y suele responder a la pregunta «¿cómo?».
- 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?».
- La *argumentación* es el tipo de texto que presenta proposiciones sobre las relaciones entre conceptos u otras proposiciones. Los textos argumentativos suelen responder a la pregunta «¿por qué?». Una importante subcategoría de los textos argumentativos es la representada por los textos persuasivos.
- La *instrucción* (que a veces se denomina mandato) es el tipo de texto que da indicaciones sobre lo que se debe hacer, y puede consistir en procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar.
- Un *documento* o *registro* es un texto que se ha diseñado con objeto de normalizar y conservar información. Se caracteriza por poseer unos rasgos textuales y de formato altamente formalizados.
- Un *hipertexto* es una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades puedan leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas.

Textos discontinuos

La organización de los *textos discontinuos* difiere de la de los continuos y, por tanto, precisa actitudes lectoras distintas.

La clasificación de los textos discontinuos según su formato que figura a continuación ofrece una perspectiva bien conocida que puede ser útil para dilucidar qué textos se incluirán en la evaluación.

- Los *cuadros y gráficos* son representaciones icónicas de datos. Se emplean en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para presentar visualmente información pública numérica y tabular.
- Las *tablas* son matrices que se organizan en filas y columnas. Por lo general, todas las entradas de cada fila, y todas las de cada columna, tienen propiedades en común; por consiguiente, los encabezados de las columnas y las designaciones de las filas forman parte de la estructura informativa del texto. Ejemplos típicos de tablas son las programaciones, las hojas de cálculo, los formularios de pedido y los índices.
- Los *diagramas* suelen acompañar a las descripciones técnicas (por ejemplo, para mostrar las piezas que forman un aparato doméstico), o a los textos expositivos o instructivos (para explicar cómo ha de montarse un aparato doméstico). Es conveniente diferenciar los diagramas de procedimiento, que contestan a la pregunta, «¿cómo se hace para...?», de los diagramas de proceso («¿cómo funciona?»).
- Los *mapas* son textos discontinuos que muestran las relaciones geográficas entre distintos lugares. Hay numerosas clases de mapas. Están los mapas de carretera, que indican las distancias y los recorridos entre unos lugares determinados, o los mapas temáticos, que indican la relación entre lugares, así como algunas de sus características sociales o físicas.
- Los *formularios* son textos con estructura y formato precisos que instan al lector a responder a preguntas según unas pautas específicas. Los emplean muchas organizaciones para recopilar datos. Con frecuencia incluyen formatos de respuesta ya codificados o estructurados. Son ejemplos típicos los formularios de Hacienda, de solicitud de inmigración, de visado, los cuestionarios estadísticos, etc.
- Las *hojas informativas*, a diferencia de los formularios, no solicitan sino que proporcionan información. Dicha información se presenta de modo estructurado y con un formato que permite al lector localizar e identificar con rapidez los datos requeridos. Las hojas informativas pueden incluir textos de formatos diferentes, así como listas, tablas, ilustraciones y complejos elementos gráficos de base textual (encabezamientos, tamaños de fuente tipográfica, sangrías, márgenes, etc.) que resumen y resaltan la información. Los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas son ejemplos corrientes de este tipo de texto discontinuo.
- Las *convocatorias* y los *anuncios* son documentos que tienen como misión instar al lector a que haga algo, por ejemplo, adquirir bienes o solicitar servicios, participar en encuentros o reuniones, elegir a una persona para un cargo, etc. El fin de tales documentos es persuadir al lector. Proponen algo y requieren atención y acción. Los anuncios, las invitaciones, los requerimientos, los avisos y las advertencias pertenecen a esta categoría.
- Los *vales o bonos* dan testimonio de que su poseedor es adjudicatario de ciertos servicios. La información que contienen debe certificar su validez. Son ejemplos típicos las facturas, los tiques y billetes, etc.
- Los *certificados* son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalización atañe más al contenido que al formato. Requieren la firma de una o más personas autorizadas y competentes que dan fe de lo que allí se declara. Las garantías, los certificados educativos, los diplomas, los contratos, son documentos de esta naturaleza.



La distribución y la variedad de los textos que deben leer los estudiantes representa una de las características más notables del estudio PISA. La Figura 2.1 muestra la distribución de tareas con textos continuos y discontinuos en PISA 2000 (en el cual la lectura fue el área prioritaria) y en PISA 2003 y 2006 (la lectura como área secundaria). Salta a la vista que en los ciclos de 2000, 2003 y 2006 los textos continuos representan dos terceras partes de las tareas o ejercicios incluidos en la evaluación. Dentro de dicha categoría, en los tres ciclos, el porcentaje mayor corresponde a los textos expositivos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS EJERCICIOS

Se utilizan tres conjuntos de variables para describir las características de los ejercicios: los procesos (aspectos), que describen la tarea exigida a los estudiantes; los tipos de ejercicio, que especifican la manera exacta en la que los estudiantes han de demostrar su capacidad, y los criterios de corrección, que especifican cómo han de evaluarse las respuestas de los estudiantes. A continuación se tratarán cada uno de estos conjuntos de variables, si bien el primero de ellos exigirá un tratamiento bastante más extenso.

Cinco procesos (aspectos)

Con el fin de simular situaciones reales de lectura, la evaluación PISA mide los siguientes cinco procesos que deben realizarse para comprender plenamente un texto, ya sea continuo o discontinuo. Los estudiantes deben demostrar su dominio en cada uno de los cinco procesos:

- *obtención de la información,*
- *comprensión general,*
- *elaboración de una interpretación,*
- *reflexión y valoración del contenido de un texto,*
- *reflexión y valoración de la forma de un texto.*

Figura 2.1 ■ Distribución de las tareas de competencia lectora, según el formato y el tipo de texto

Formato y tipo de texto	Lectura como área prioritaria		Lectura como área secundaria	
	Porcentaje de tareas según formato y tipo de texto (%)		Porcentaje de tareas según formato y tipo de texto, en todo el texto (%)	
Continuos				
Narrativos	21	17	14	11
Expositivos	36	67	24	43
Descriptivos	14	17	9	11
Argumentativos y persuasivos	20	-	13	-
Preceptivos	10	-	7	-
Total¹	100	100	68	64
Discontinuos				
Cuadros y gráficos	37	20	12	7
Tablas	29	40	9	14
Diagramas	12	-	4	-
Mapas	10	10	3	4
Formularios	10	30	3	11
Anuncios	2	-	1	-
Total¹	100	100	34	37

1. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.

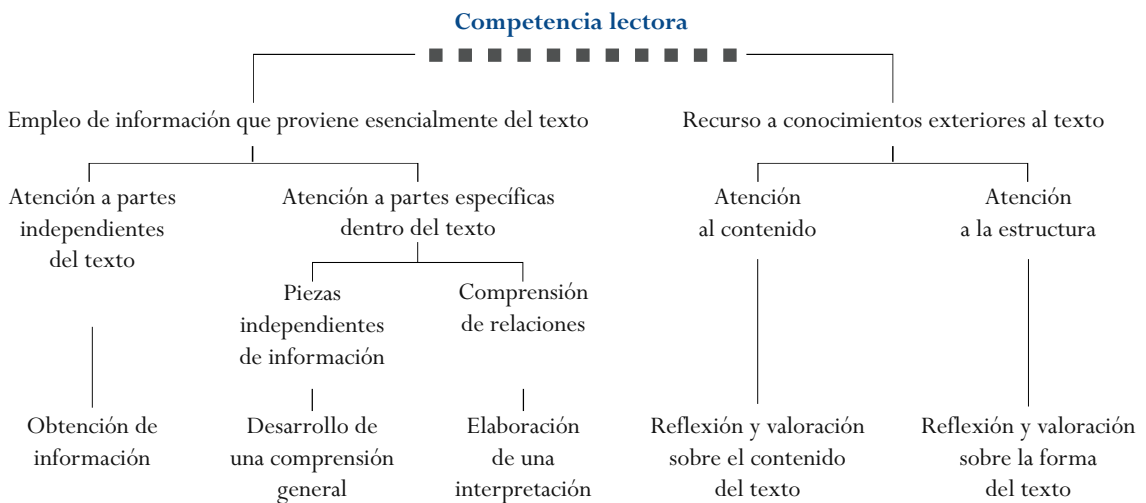


La comprensión plena de un texto requiere poner en juego todos esos procesos. Es de esperar que cualquier lector, con independencia de su capacidad global, demostrará cierta competencia en cada uno de ellos (Langer, 1995). Si bien los cinco aspectos están emparentados —cada uno puede requerir muchas de las mismas habilidades básicas—, ejecutar con éxito uno de ellos no garantiza que se haya efectuado satisfactoriamente cualquiera de los restantes. Hay quienes opinan que estos aspectos, más que un escalonamiento jerárquico o un conjunto de habilidades, constituyen el acervo de todo lector en todos los niveles de su desarrollo.

La Figura 2.2 identifica las características clave de los cinco procesos de lectura evaluados en PISA. Aunque el gráfico invita a la simplificación de los procesos, es una guía útil para comprender y recordar correctamente las relaciones entre ellos. Como se aprecia en el gráfico, los cinco procesos pueden clasificarse según cuatro características. La primera depende de la medida en que el lector deba recurrir principalmente a la información contenida en el texto o pueda usar también algún otro tipo de conocimiento exterior al mismo. La segunda hace referencia al hecho de que el lector centre su atención en partes independientes del texto o bien recurra a las relaciones que se den entre la información contenida en el mismo. A veces se pide a los lectores que obtengan datos independientes, otras, en cambio, se les requiere que pongan de manifiesto su comprensión de las relaciones entre distintas partes del texto. Que se preste especial atención al texto en su totalidad o a las relaciones entre sus partes, es la tercera característica. La cuarta se refiere a si el lector ha de centrar su atención en el contenido o sustancia del texto o más bien en su forma o estructura. Los cinco procesos de lectura aparecen representados en la Figura 2.2 en las extremidades de cada rama divergente. Puede verse cuáles son las características asociadas a cada proceso si se sigue cada ramificación en sentido descendente, partiendo de la parte superior de la figura.

La descripción que viene a continuación trata de definir cada proceso de una forma operativa y relacionarlo con determinados tipos de ejercicios. Aunque se tratará cada proceso en función de un único texto, el procedimiento es aplicable también a múltiples textos cuando estos se presentan juntos formando una unidad de la prueba de evaluación. La descripción de cada proceso comprende dos partes. En la primera se presenta una visión general del proceso y en la segunda se describe la forma concreta en que se puede evaluar el proceso.

Figura 2.2 ■ Características de los cinco procesos (aspectos) de la *competencia lectora*





Obtención de información

En el transcurso de su vida cotidiana es frecuente que los lectores necesiten conseguir una información determinada: un número de teléfono o la hora de salida de un tren o autobús. También pueden buscar un dato que refute o confirme una aseveración realizada por otra persona. En casos como estos, los lectores precisan datos aislados y específicos. Con ese fin, los lectores deben explorar el texto para buscar, localizar e identificar datos relevantes. Por regla general, este proceso se da en el ámbito de la oración, aunque en ocasiones puede extenderse a dos o más oraciones o, incluso, a varios párrafos.

En las tareas de evaluación que requieren la obtención de información, los estudiantes deben establecer conexiones entre la información que proporciona la pregunta y la información del texto, empleando las mismas palabras o con sinónimos, y a continuación usar esa información para obtener los datos solicitados. En este tipo de ejercicios, la obtención de la información se basa en el propio texto y en los datos que este contiene. Los ejercicios de *obtención de información* requieren que el estudiante localice una serie de datos de acuerdo con los requisitos o características especificadas en las preguntas. El estudiante tiene que detectar o identificar uno o más elementos esenciales de una pregunta: personajes, ubicación en el tiempo o el espacio, contexto, etc., para a continuación encontrar un equivalente literal o un sinónimo.

Los ejercicios de obtención de datos pueden presentar diversos grados de ambigüedad. Por ejemplo, se puede pedir al estudiante que seleccione información explícita, como sería una indicación espacial o temporal en un texto o una tabla. Una versión más difícil de este mismo tipo de ejercicio consiste en encontrar información sinonímica. A veces eso requiere habilidades de categorización o puede exigir que se discrimine entre datos muy similares. Para medir los distintos niveles de aptitud a la hora de ejecutar estos procesos se pueden variar sistemáticamente los elementos que determinan la dificultad de la tarea.

Desarrollo de una comprensión general

El *desarrollo de una comprensión general* de lo que se ha leído obliga al lector a juzgar el texto globalmente o desde una perspectiva amplia. Son varios los ejercicios de evaluación en los que se pide a los lectores que se hagan este tipo de idea general. Esta comprensión inicial puede evaluarse, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que señalen el tema general o el mensaje del texto, o que identifiquen su función o utilidad. Ejemplos de ello son las tareas en las que el lector debe seleccionar o crear un título o una tesis para el texto, explicar el orden de unas instrucciones sencillas o identificar las dimensiones principales de un gráfico o una tabla. En otros ejemplos se pide al estudiante que describa al personaje principal de un relato o el ambiente o contexto en que dicho relato tiene lugar, que identifique un tema o un mensaje en un texto literario o que explique la función o propósito de un mapa o una figura.

Como parte de este proceso, se puede pedir al estudiante que asocie un fragmento concreto del texto con una pregunta. Así sucede, por ejemplo, cuando un tema o una idea principal aparece explicitada en el texto. Otras tareas pueden requerir que el estudiante preste atención a más de una referencia concreta del texto: como ocurre, por ejemplo, si el lector tuvo que deducir el tema a partir de la repetición de una determinada categoría de información. Señalar cuál es la idea principal implica determinar la jerarquía de las ideas y seleccionar aquella que tiene un carácter más general y abarcador. Este tipo de tarea revela si el estudiante es capaz de distinguir las ideas clave de los detalles secundarios, o si es capaz de reconocer el resumen del tema principal en una oración o un título.



Elaboración de una interpretación

La *elaboración de una interpretación* requiere que los lectores amplíen sus primeras impresiones de un texto con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de aquello que han leído. La realización de este tipo de tareas exige el desarrollo de una comprensión lógica, ya que los lectores deben procesar la estructura informativa del texto. Para ello, deben demostrar su comprensión de la cohesión textual, aunque no sean capaces de explicar en qué consiste dicha cohesión. En algunos casos, la elaboración de una interpretación puede requerir que el lector procese una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión local. Este proceso puede verse facilitado por la presencia de marcadores de cohesión, como el uso de «en primer lugar» y «en segundo lugar» para indicar una secuencia. En otros casos más difíciles (los que ilustran relaciones de causa/efecto, por ejemplo), puede no haber marcadores explícitos.

Como ejemplos de ejercicios que cabe emplear para evaluar este proceso, pueden citarse la comparación y contraste de información, la capacidad para hacer inferencias, y la identificación y listado de pruebas. En las tareas de «comparación y contraste» se pide al alumno que reúna dos o más datos informativos extraídos del texto. En ese tipo de tareas, para procesar la información explícita o implícita obtenida a través de una o varias fuentes, el lector a menudo deberá inferir una determinada relación o categoría. Dicho proceso de comprensión también se evalúa en las tareas que piden al estudiante que haga inferencias sobre la intención del autor y que señale en qué se basa para inferir dicha intención.

Reflexión y valoración sobre el contenido del texto

Reflexión y valoración sobre el contenido del texto requiere que los lectores relacionen la información en él contenida con unos conocimientos procedentes de otras fuentes. Los lectores deben asimismo contrastar las aseveraciones incluidas en el texto con su propio conocimiento del mundo. En este sentido, es bastante habitual que se pida a los lectores que articulen y defiendan unos puntos de vista propios. Para poder hacerlo, primero deben formarse una idea de lo que el texto dice y pretende sugerir. A continuación, deben contrastar esa representación mental con lo que ellos mismos saben y creen, partiendo bien de informaciones previas o bien de informaciones obtenidas a través de otros textos. Los lectores deben tomar las pruebas incluidas en el texto y contrastarlas con las procedentes de otras fuentes de información, empleando conocimientos generales y particulares, así como su capacidad de razonamiento abstracto.

Entre las tareas de evaluación que corresponden a este tipo de procesos se cuentan la presentación de argumentos o pruebas exteriores al texto, la valoración de determinados elementos informativos o probatorios, o la aplicación de normas o criterios morales o estéticos. Al estudiante se le pide que proponga o identifique datos informativos suplementarios que refuercen el argumento del autor, o que juzgue si son suficientes las pruebas o la información que aporta el texto.

El conocimiento exterior al que se vincula la información textual puede proceder del conocimiento personal del estudiante, de otros textos que se facilitan en la prueba, o de ideas incluidas en la propia pregunta.

Reflexión y valoración sobre la forma del texto

Las tareas comprendidas en esta categoría invitan a que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y relevancia. Desempeñan un papel destacado en dichas tareas la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos. Estos elementos, que son



básicos en la práctica de los escritores, tienen una importancia capital para comprender los estándares inherentes a las tareas de esta naturaleza. Juzgar si un autor describe adecuadamente una característica o si es eficaz persuadiendo a su lector no solo depende de un conocimiento sustantivo, sino también de la sensibilidad a los matices del estilo, como puede ser la capacidad de reconocer que la elección de un adjetivo puede influir en la interpretación.

Entre los ejemplos característicos de las tareas de *reflexión y valoración sobre la forma del texto* se encuentran aquellos en los que se debe determinar la utilidad de un texto para la consecución de un propósito específico o el uso que hace el autor de determinados recursos textuales para alcanzar un fin. También puede pedirse al estudiante que describa o comente el estilo empleado por el autor o que identifique cuál es su propósito o su actitud.

Distribución de las tareas

La Figura 2.3 muestra la distribución de las tareas de evaluación de la competencia lectora según las tres subcategorías derivadas de los cinco procesos de lectura (aspectos) ya definidos. La categoría más numerosa, que supone aproximadamente el 50% de la prueba de evaluación, se corresponde con las dos ramificaciones de la Figura 2.2, en las que se pide a los estudiantes que presten especial atención a las relaciones dentro de un texto. Esas tareas precisan que los estudiantes se formen una idea general o elaboren una interpretación. A efectos de presentación, ambas tareas se han agrupado en un solo proceso denominado «Interpretación de textos». En los informes PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006, la siguiente categoría en extensión representa un 29% de la evaluación y comprende aquellas tareas en las que los estudiantes deben demostrar su habilidad para obtener elementos informativos aislados. Todos estos procesos (formarse una idea general, obtener información y elaborar una interpretación) tratan de evaluar en qué medida el lector es capaz de comprender y utilizar informaciones contenidas en el texto. En las tareas restantes, que suponen aproximadamente un 20% de la prueba de evaluación, se requiere a los estudiantes que reflexionen, bien sobre la información o el contenido proporcionados por el texto, bien sobre la forma y la estructura del mismo.

Tipos de ejercicio

Las tareas de lectura de PISA son de varios tipos, incluidas las de elección múltiple y diversos constructos que requieren que los estudiantes escriban sus respuestas en vez de elegir simplemente entre una serie de respuestas dadas. Los diferentes tipos de tareas exigen diversas formas de evaluación. La Figura 2.4 pone de manifiesto que en PISA 2000, 2003 y 2006 cerca del 43% de las tareas que evaluaban la compe-

Figura 2.3 ■ Distribución de las tareas de competencia lectora, según los procesos (aspectos)

Proceso de lectura (aspecto)	Porcentaje de tareas (%)	
	Lectura como área principal (PISA 2000)	Lectura como área secundaria (PISA 2003 y 2006)
Obtención de información	29	29
Interpretación de textos	49	50
Reflexión y valoración	22	21
Total¹	100	100

1. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.



tencia lectora correspondían a ejercicios de respuesta construida-abierta que exigían una valoración por parte del corrector o evaluador. Las tareas restantes consistían en ejercicios de respuesta construida-cerrada, que apenas requieren valoración por parte del evaluador, ejercicios de elección múltiple sencilla, en los que los alumnos tienen que elegir una entre varias respuestas alternativas, y finalmente ejercicios de elección múltiple compleja, en los que los estudiantes tienen que escoger más de una respuesta.

Esta tabla también revela que, a pesar de que los ejercicios de elección múltiple y los de respuesta construida-abierta se emplean en todos los procesos, su distribución no es uniforme.

El porcentaje de ejercicios de elección múltiple en el caso de los dos procesos en los que se interpretan relaciones dentro de un texto es más elevado, como se constata en la segunda fila de la Figura 2.4. Por el contrario, si bien las tareas de reflexión y valoración representan aproximadamente el 20% de los ejercicios empleados en los ciclos PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006, solamente el 2% son ejercicios de elección múltiple en PISA 2000. De dichas tareas de reflexión y valoración, un 20% aproximadamente son ejercicios de respuesta construida-abierta, que requieren una valoración por parte del corrector.

Calificación

La corrección es relativamente sencilla en el caso de los ejercicios de elección múltiple y puntuación dicotómica: el estudiante ha dado con la respuesta correcta o no. Los modelos de puntuación parcial posibilitan una corrección más matizada de los ejercicios. Por ejemplo, dado que algunas respuestas erróneas son preferibles a otras, los estudiantes que han elegido una respuesta «casi correcta» reciben una puntuación parcial. Hay amplia experiencia en modelos psicométricos para este tipo de correcciones politómicas que, en algunos casos, son preferibles a las correcciones dicotómicas, puesto que tienen en cuenta más información. No obstante, la interpretación de las correcciones politómicas es más compleja, ya que cada tarea ocupa más de una posición en la escala de dificultad: una localización para el caso de la respuesta idónea, que recibe la puntuación total, y otras para las respuestas que reciben puntuaciones parciales. En PISA, la corrección con puntuaciones parciales se reserva para algunos de los ejercicios de respuesta construida más complejos.

Figura 2.4 ■ Distribución de las tareas de competencia lectora, según los procesos (aspectos) y los tipos de ejercicio

Proceso (aspecto)	Lectura como área prioritaria (PISA 2000)		Lectura como área secundaria (PISA 2003 y 2006)		Item types				Total ²	
	Porcentaje de ejercicios de elección múltiple	Porcentaje de ejercicios de elección múltiple	Porcentaje de ejercicios de elección múltiple compleja	Porcentaje de ejercicios de elección múltiple compleja	Porcentaje de ejercicios de respuesta construida -cerrada	Porcentaje de ejercicios de respuesta construida -cerrada	Porcentaje de ejercicios de respuesta construida -abierto ¹	Porcentaje de ejercicios de respuesta construida -abierto ¹	Total ²	Total ²
Obtención de información	8	-	2	4	6	14	13	11	29	29
Interpretación de textos	32	29	2	4	2	7	13	11	49	50
Reflexión y valoración	2	-	2	-	-	-	18	21	22	21
Total²	42	29	6	7	9	21	44	43	100	100

1. Esta categoría incluye ejercicios de respuesta corta.

2. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.



SITUACIONES

La definición de situación se tomó del estudio del Consejo de Europa sobre el lenguaje. Se identificaron cuatro variables de situación: *lectura para fines privados*, *lectura para fines públicos*, *lectura para fines profesionales* y *lectura para fines educativos*. Aunque la intención de la evaluación de la competencia lectora de PISA es medir los tipos de lectura que tienen lugar tanto dentro como fuera de las aulas, la definición de situación no podía basarse exclusivamente en el lugar en el que se llevaba a cabo la actividad. Los libros de texto, por ejemplo, se leen tanto en la escuela como en el hogar, y ni el proceso ni el propósito de su lectura difieren mucho en uno u otro lugar. Además, la lectura también está influida por el uso al que la destine el autor, por los diferentes tipos de contenido y por el hecho de que a veces son terceros (por ejemplo, docentes o superiores profesionales) quienes deciden qué ha de leerse y con qué fin.

Así pues, a efectos de esta evaluación, la situación puede entenderse como una categorización general de los textos según el uso pretendido por su autor, según la relación con terceros relacionados implícita o explícitamente con el texto y según su contenido general. Los textos de muestra fueron extraídos de una variedad de situaciones con el fin de maximizar la diversidad de contenidos en el estudio de la competencia lectora. Se puso especial cuidado en la selección de los textos según su origen. El objetivo de la selección era llegar a un punto intermedio entre la definición general de la *competencia lectora* que emplea PISA y la diversidad lingüística y cultural de los países que participaban en el estudio. Solo así podía garantizarse que ningún grupo se viera favorecido o desfavorecido por el contenido de la evaluación.

Las cuatro variables de situación tomadas del estudio del Consejo de Europa pueden describirse de la siguiente manera:

- *Lectura para fines privados (personal)*. Es aquella que lleva a cabo una persona con el fin de satisfacer sus propios intereses, ya sean de orden práctico o intelectual. También se califica así a la lectura encaminada a entablar o conservar relaciones personales con otras personas. En esta categoría se encuentran las cartas personales, así como los textos de ficción, biográficos o informativos que se leen por curiosidad, o como parte de actividades recreativas o de ocio.
- *Lectura para fines públicos*. Es aquella que se practica para tomar parte en actividades sociales o comunitarias; por ejemplo, la lectura de impresos oficiales o de textos informativos sobre acontecimientos públicos. Por lo general, estas actividades comportan un contacto, más o menos anónimo, con otras personas.
- *Lectura para fines profesionales (entorno laboral)*. Aunque no todos los jóvenes de 15 años tendrán que leer en sus entornos laborales, es importante calibrar la capacidad de una persona de esa edad para introducirse en el mundo del trabajo, pues en la mayoría de los países más del 50% de ellos pasarán a formar parte de la población laboral en un plazo de uno o dos años. Las tareas típicas de esta categoría suelen recogerse bajo la fórmula «leer para hacer» (Sticht, 1975; Stiggins, 1982), ya que están encaminadas al desempeño de una tarea inmediata.
- *Lectura para fines educativos*. Este tipo de lectura suele formar parte de la adquisición de conocimientos dentro de una tarea educativa más amplia. Con frecuencia, los materiales escritos no los escoge el lector, sino el docente. Normalmente, su contenido ha sido explícitamente elaborado para cumplir una función formativa. Las tareas típicas de este tipo de lecturas se identifican con la función «leer para aprender» (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

La Figura 2.5 muestra la distribución de las tareas de competencia lectora para las cuatro situaciones, según dos casos diferenciados: aquel en el que la lectura fue un área principal (PISA 2000) y aquel en el que fue un área secundaria (PISA 2003 y 2006).

Figura 2.5 ■ Distribución de las tareas evaluadoras de la competencia lectora según las situaciones

Situación	Porcentaje de tareas	
	Lectura como área principal (PISA 2000)	Lectura como área secundaria (PISA 2003 y 2006)
Personal	20	21
Pública	38	25
Profesional	14	25
Educativa	28	29
Total	100	100

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Escalas de las tareas de competencia lectora

Con objeto de garantizar que la evaluación cubre con la mayor amplitud posible la *competencia lectora* tal como aquí se define, las tareas de lectura se aplican a muestras representativas de alumnos de 15 años de los países participantes. Resulta imposible, sin embargo, que cada estudiante haga frente a la totalidad de las tareas. Por consiguiente, el estudio se ha diseñado de tal forma que cada alumno solo tenga que hacer una parte del conjunto total de pruebas, procurando a su vez que cada uno de los ejercicios sea realizado por grupos homogéneamente repartidos según su nacionalidad. Surge, pues, la dificultad de decidir cómo se pueden proyectar los resultados de los estudiantes sobre la prueba en su totalidad.

Las tareas que evalúan la competencia lectora se pueden distribuir a lo largo de un continuo que mida la dificultad de la prueba para el estudiante y el nivel de habilidad requerido para realizar cada ejercicio correctamente. El procedimiento que se emplea en PISA para construir ese continuo de dificultad y capacidad se denomina «teoría de respuesta al ítem» (TRI). La TRI es un modelo matemático que se usa para determinar la probabilidad de que una persona realice correctamente una determinada tarea dentro de un conjunto definido de tareas. Esta probabilidad se refleja en un modelo mediante un continuo donde queda registrada, por un lado, la pericia de una persona según su capacidad, y, por otro, la complejidad de un ejercicio según su grado de dificultad. Ese continuo de dificultad y capacidad recibe el nombre de «escala».

Presentación

PISA 2006 seguirá el mismo modelo de presentación empleado en PISA 2000 y 2003, donde los resultados se presentaban según una escala de rendimiento de base teórica, fácilmente interpretable en términos políticos. En primer lugar, se resumieron los resultados de la evaluación de la competencia lectora mediante una sola escala compuesta, con una media de 500 y una desviación típica de 100. El rendimiento de los alumnos se representó asimismo por medio de cinco subescalas: tres subescalas de procesos (aspecto) («obtención de información», «interpretación de textos»

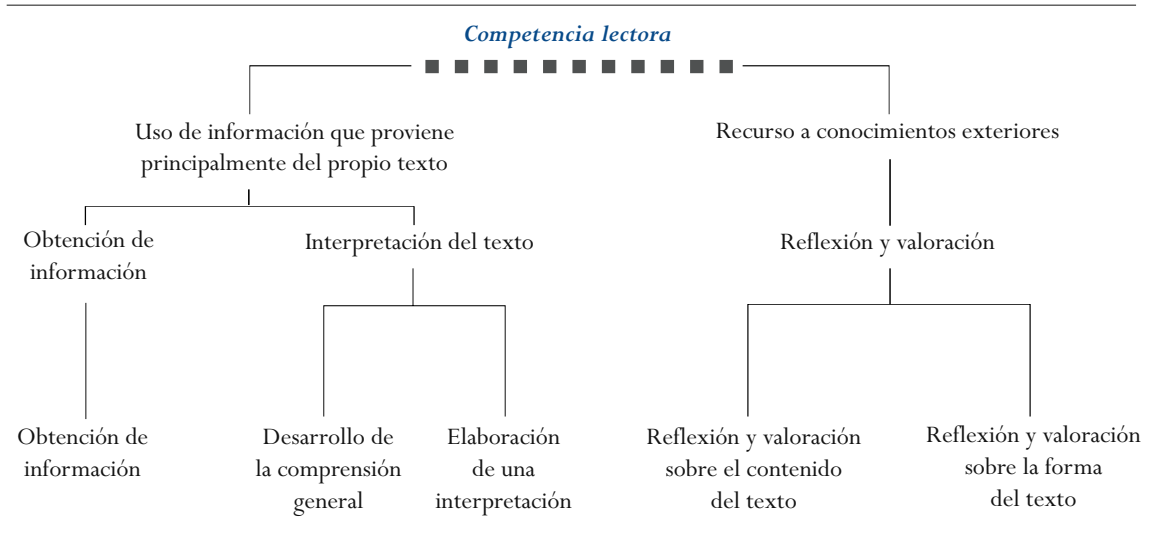


y «reflexión y valoración», OCDE, 2001) y dos subescalas de formatos textuales (*textos continuos* y *textos discontinuos*, OCDE, 2002). Estas cinco subescalas permiten comparar los valores medios, así como las distribuciones entre subgrupos y países, en función de los distintos componentes del modelo de competencia lectora. Aunque existe un alto grado de correlación entre las subescalas, los resultados obtenidos en cada una de ellas pueden revelar interesantes interacciones entre los países participantes. En los casos en los que se produzcan este tipo de interacciones, podrán examinarse y ponerse en relación con los currículos y las metodologías de enseñanza vigentes. A este respecto, puede que en algunos países lo más importante sea decidir cómo se puede enseñar mejor el currículo educativo en vigor, pero en otros el problema puede ser no solamente cómo se enseña, sino qué se enseña.

Subescalas del proceso de lectura (aspectos)

En la Figura 2.6 se exponen de manera resumida las tareas de la competencia lectora en función de tres procesos. Hay dos motivos para reducir de cinco a tres el número de procesos en la presentación de los resultados. La primera razón es de orden práctico. Dado que en 2003 y 2006 la lectura es un área secundaria, el número de tareas de lectura está limitado a unos 30 ejercicios, en lugar de los 141 incluidos en 2000, cuando la lectura fue un área principal. La cantidad de información, por tanto, es insuficiente para que se observen tendencias en cinco subescalas de procesos. La segunda razón es conceptual. Las tres subescalas de procesos se basan en el conjunto de cinco procesos que se ilustraba en la Figura 2.2. El *desarrollo de una comprensión general* y la *elaboración de una interpretación* se han agrupado dentro de la subescala de «interpretación de textos», porque en los dos casos el lector procesa información del texto: en el caso del *desarrollo de una comprensión general*, información del texto en su totalidad, y en el de la *elaboración de una interpretación*, información de una parte del texto en relación con otra. Por su parte, la *reflexión y valoración sobre el contenido del texto* y la *reflexión y valoración sobre la forma del texto* forman ahora la subescala de «reflexión y valoración», por considerar que en la práctica la diferencia entre la reflexión y la valoración del contenido y la de la forma resultaba un tanto arbitraria.

Figura 2.6 ■ Relación entre el marco de evaluación de la competencia lectora y las subescalas de procesos (aspectos)





Subescalas del formato textual

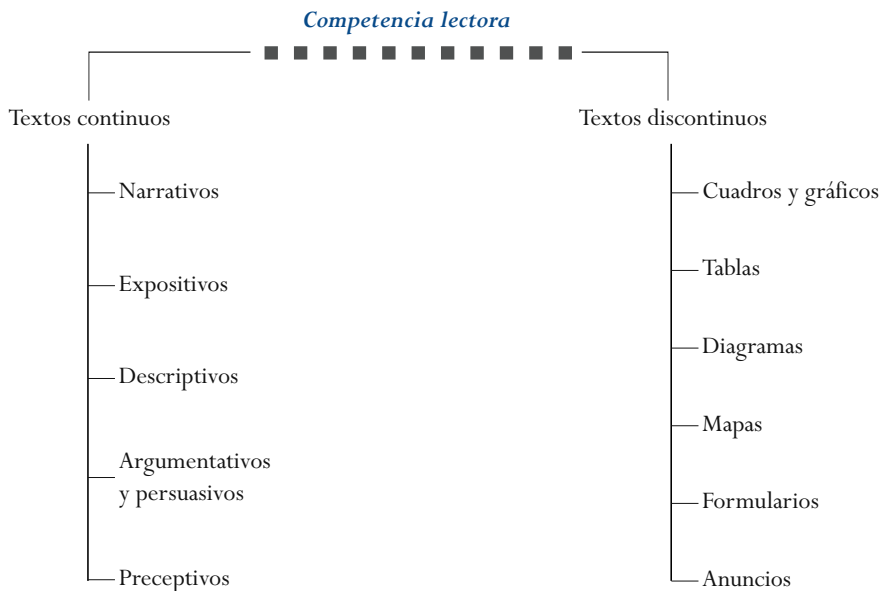
PISA 2003 y 2006 también brindan la posibilidad de mostrar los resultados mediante subescalas basadas en el formato de los textos, tal como se indicó en *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries (El cambio gracias a la lectura: rendimiento y compromisos en diversos países, OCDE, 2002)*. La Figura 2.7 presenta los diversos formatos textuales y las tareas asociadas a cada uno de ellos por medio de dos subescalas de formato. Este modo de presentar los resultados permite observar en qué medida los distintos países difieren en su capacidad de abordar textos de formatos variados. En la presentación de los resultados en 2000, dos terceras partes de las tareas constituían la subescala de los textos continuos, mientras que el tercio restante formaba la subescala de los textos discontinuos. La distribución de tareas es similar en 2003 y 2006.

Tanto los resultados de la escala completa como los de las cinco subescalas indican diversos niveles de rendimiento. Un valor bajo indica que el conocimiento y las habilidades del estudiante son muy limitados, y uno alto, que el alumno posee unos conocimientos y habilidades avanzados. El uso de la Teoría de Respuesta al Ítem no solamente permite obtener resultados para diversas subpoblaciones de estudiantes, sino que también puede servir para determinar las dificultades relativas de las tareas de competencia lectora incluidas en el estudio. En otras palabras, de igual modo que cada persona recibe una calificación en una escala basada en su rendimiento en las tareas evaluadas, cada tarea tiene una calificación en función de su grado de dificultad, que se define partiendo de los resultados obtenidos por los estudiantes de los países que participan en el estudio.

Elaboración de un mapa de ejercicios

El conjunto de las tareas de competencia lectora incluidas en PISA presenta una gran variedad de formatos textuales, situaciones y exigencias, y de ahí que también sus grados de dificultad varíen de forma considerable. Esta variedad queda reflejada en lo que suele conocerse como un mapa de

Figura 2.7 ■ Relación entre el esquema general de la competencia lectora y las subescalas de formato textual





ejercicios. Dicho mapa proporciona una representación visual de las habilidades lectoras de los alumnos según quedan recogidas en las escalas. El mapa debe incluir una descripción sucinta de un conjunto escogido de ejercicios de evaluación de dominio público, junto con sus valoraciones de acuerdo con las distintas escalas. Dichas descripciones tienen en cuenta las habilidades específicas que el ejercicio trata de evaluar y, en el caso de los ejercicios de respuesta abierta, los criterios que se han de emplear para dar por correcta una respuesta. Las descripciones permiten hacerse una idea bastante exacta de la variedad de procesos que han puesto en acción los estudiantes, así como de las capacidades que deben demostrar en los distintos puntos de las escalas de competencia lectora.

En la Figura 2.8 se muestra un ejemplo de un mapa de ejercicios incluido en PISA 2000. Es conveniente explicar cómo ha de interpretarse. La puntuación que se asigna a cada ejercicio se basa en el principio de que una persona situada en un determinado punto de la escala tendrá un nivel de aptitud similar en cualquier ejercicio que corresponda a ese mismo punto de la escala. A efectos de la evaluación PISA, se decidió que el concepto «aptitud» equivaliera a que en un punto determinado de la escala de la competencia lectora un estudiante tuviera una probabilidad del 62% de responder correctamente a los ejercicios situados en ese mismo punto. Por ejemplo, en la Figura 2.8 hay un ejercicio que ocupa el punto 421 de la escala compuesta. Eso quiere decir que si un estudiante obtiene un valor 421 en la escala compuesta de competencia lectora, la probabilidad de que tenga respuestas correctas en otros ejercicios situados en el punto 421 es del 62%. Eso no significa, sin embargo, que los estudiantes que obtengan un valor inferior a 421 respondan siempre de forma incorrecta. Lo único que quiere decir es que, para los ejercicios de ese mismo nivel de dificultad, cabe esperar que los estudiantes que han obtenido un valor inferior a 421 den una solución correcta en menos del 62% de los casos. Y a la inversa, aquellos estudiantes que obtengan puntuaciones superiores a 421 tendrán una probabilidad de más del 62% de responder correctamente. Conviene señalar igualmente que, además de figurar en la escala compuesta de competencia lectora, los ejercicios aparecerán también en las subescalas de procesos y de formato. En este ejemplo concreto, el ejercicio que ocupa el valor 421 de la escala compuesta pide a los estudiantes que identifiquen la finalidad común de dos textos breves, comparando las ideas principales de cada uno de ellos. Es un ejercicio de interpretación y, por consiguiente, figura tanto en la escala de interpretación de textos como en la escala de textos continuos.

Niveles de aptitud en competencia lectora

Del mismo modo que la muestra de alumnos de los países participantes se elige para que representen a la población nacional de estudiantes de 15 años, cada ejercicio de lectura representa una clase de tareas dentro del campo de la competencia lectora. Por consiguiente, representa el dominio que los alumnos de 15 años deberían adquirir en la ejecución de cierto tipo de procesos y en el manejo de un determinado tipo de textos. En relación con esta cuestión surgen inmediatamente dos interrogantes. Primero, ¿en qué se diferencian las tareas situadas en la franja inferior de la escala de las que se sitúan en las franjas media y superior? Y segundo, ¿poseen las tareas que se sitúan más o menos en el mismo punto de la escala unos rasgos comunes que expliquen el hecho de que tengan el mismo grado de dificultad? Basta una inspección somera del mapa de ejercicios para constatar que las tareas de la franja inferior de cada una de las escalas difieren de las que se sitúan en su extremo superior. Un análisis más detenido de la gama de tareas repartidas en las distintas escalas revela asimismo la existencia de un conjunto ordenado de habilidades y estrategias de procesado de la información. Los miembros del grupo de expertos en lectura analizaron cada una de las tareas con objeto de identificar el conjunto de variables que determinaban su grado de dificultad. Lo que descubrieron fue que,

Figura 2.8 ■ Ejemplo de mapa de ejercicios de PISA 2000

Mapa de ejercicios	Tipo de proceso (aspecto)			Formato de texto	
	Obtención de información	Interpretación	Reflexión y valoración	Continuo	Discontinuo
822 PLANTEAR UNA HIPÓTESIS acerca de un fenómeno imprevisto recurriendo a conocimientos externos y a la información relevante presentada en una TABLA COMPLEJA sobre un tema relativamente poco conocido. (Puntuación 2)			○		○
727 ANALIZAR varios casos descritos y ASIGNARLOS a las categorías propuestas en un DIAGRAMA DE ÁRBOL , donde una parte de la información relevante figura en notas a pie de página. (Puntuación 2)		○			○
705 PLANTEAR UNA HIPÓTESIS acerca de un fenómeno imprevisto recurriendo a conocimientos externos y a información relevante presentada en una TABLA COMPLEJA sobre un tema relativamente poco conocido. (Puntuación 1)			○		○
652 VALORAR el final de una NARRACIÓN LARGA en consonancia con su tema implícito y su atmósfera general. (Puntuación 2)			○	○	
645 RELACIONAR MATICES LINGÜÍSTICOS con el tema principal de una NARRACIÓN LARGA en la que aparecen ideas contrapuestas. (Puntuación 2)		○		○	
631 LOCALIZAR información en un DIAGRAMA DE ÁRBOL utilizando informaciones recogidas en una nota al pie. (Puntuación 2)	○				○
603 INTERPRETAR el significado de una oración relacionándola con un contexto más amplio en una NARRACIÓN LARGA .		○		○	
600 PLANTEAR UNA HIPÓTESIS sobre una decisión del autor comparando los datos de un esquema con el tema principal que puede inferirse de una VARIEDAD DE REPRESENTACIONES GRÁFICAS .			○		○
581 COMPARAR Y VALORAR los estilos de dos CARTAS abiertas.			○	○	
567 VALORAR el final de una NARRACIÓN LARGA en relación con su trama. (Puntuación 1)			○	○	
542 INFERIR UNA RELACIÓN ANALÓGICA entre dos fenómenos presentados en una CARTA abierta.		○		○	
540 IDENTIFICAR la fecha implícita del inicio de un gráfico.	○				○
539 INTERPRETAR EL SIGNIFICADO de varias citas breves extraídas de una NARRACIÓN LARGA en relación con la atmósfera o la situación inmediata de la misma. (Puntuación 1)		○		○	
537 RELACIONAR información probatoria extraída de una NARRACIÓN LARGA con ideas personales para justificar puntos de vista opuestos. (Puntuación 2)			○	○	
529 EXPLICAR las motivaciones de un personaje relacionando acontecimientos presentes en una NARRACIÓN LARGA .		○		○	
508 INFERIR LA RELACIÓN entre DOS PRESENTACIONES GRÁFICAS que emplean convenciones distintas.		○			○
486 VALORAR la adecuación de un DIAGRAMA DE ÁRBOL para cumplir determinados propósitos.			○		○
485 LOCALIZAR información numérica en un DIAGRAMA DE ÁRBOL .	○				○
480 CONECTAR datos probatorios procedentes de una NARRACIÓN LARGA con conceptos propios con el fin de justificar un único punto de vista. (Puntuación 1)			○	○	
478 LOCALIZAR Y COMBINAR información procedente de un GRÁFICO LINEAL y de su introducción para inferir un valor ausente.	○				○
477 COMPRENDER la estructura de un DIAGRAMA DE ÁRBOL .		○			○
473 CORRELACIONAR categorías procedentes de un DIAGRAMA DE ÁRBOL con una serie de casos descritos, en los que parte de la información relevante se encuentra en notas al pie.		○			○
447 INTERPRETAR información incluida en un único párrafo con el fin de comprender el contexto de una NARRACIÓN .		○		○	
445 Distinguir entre las variables y los RASGOS ESTRUCTURALES de un DIAGRAMA DE ÁRBOL .			○		○
421 IDENTIFICAR el PROPÓSITO que tienen en común DOS TEXTOS BREVES .		○		○	
405 LOCALIZAR datos informativos explícitos contenidos en un TEXTO con marcadores de organización bien definidos.	○			○	
397 Inferir la IDEA PRINCIPAL de un GRÁFICO DE BARRAS sencillo a partir de su título.		○			○
392 LOCALIZAR un dato informativo literal en un TEXTO de estructura sencilla.	○			○	
367 LOCALIZAR información explícita contenida en una sección breve y especificada de una NARRACIÓN .	○			○	
363 LOCALIZAR un dato informativo explícito contenido en un TEXTO con encabezados.	○			○	
356 RECONOCER EL TEMA de un artículo que contenga un subtítulo claro y un considerable nivel de redundancia.		○		○	



en parte, la dificultad viene determinada por la extensión, la estructura y la complejidad del propio texto. No obstante, también constataron que en la mayoría de las unidades de lectura (definidas como un texto y las preguntas que lo acompañan), las preguntas se distribuyen a lo largo de toda la escala de la competencia lectora. Esto significa que, si bien la estructura del texto contribuye a la dificultad del ejercicio, lo que se pide al lector que haga con el texto, según se define en las preguntas o instrucciones, interactúa con el texto e influye también en la dificultad global.

Los miembros del grupo de expertos en lectura y los diseñadores de la prueba identificaron también una serie de variables que pueden influir en la dificultad de cualquiera de las tareas de competencia lectora. Uno de los factores más relevantes es el proceso que se sigue a la hora de obtener información, desarrollar una interpretación o reflexionar sobre lo que se ha leído. Los procesos pueden presentar unos niveles de dificultad y complejidad muy diversos que abarcan desde la determinación de conexiones sencillas entre datos informativos, o la categorización de ideas de acuerdo con unos criterios dados, hasta la valoración crítica y la elaboración de hipótesis sobre un fragmento de texto. Aparte del proceso empleado, la dificultad de las tareas de obtención de información varía según el número de datos que ha de incluirse en la respuesta, el número de criterios que ha de satisfacer la información y si la información obtenida debe o no ordenarse de una determinada manera. En el caso de las tareas de interpretación y reflexión, la extensión del texto que ha de asimilarse es un factor de dificultad importante. En los ejercicios que precisan reflexión por parte del lector, el grado de dificultad también guarda relación con la familiaridad o la especificidad de los conocimientos exteriores al texto a los que se debe recurrir. En todos los procesos de lectura, el grado de dificultad de la tarea depende de lo conspicua que sea la información requerida, de la cantidad de información alternativa presente en el texto y de si el lector dispone o no de unas orientaciones explícitas que le guíen hacia las ideas o los datos necesarios para llevar a cabo la tarea.

En el estudio PISA 2000 se intentó reflejar estas variaciones en los grados de complejidad y dificultad dividiendo la escala completa y cada una de las subescalas en cinco niveles:

Nivel	Puntuaciones de la escala PISA
1	335 a 407
2	408 a 480
3	481 a 552
4	553 a 625
5	Superior a 625

Los grupos de expertos llegaron a la conclusión de que las tareas pertenecientes a un mismo nivel de *competencia lectora* compartían muchos rasgos y requisitos, mientras que diferían de forma sistemática de las tareas que se situaban en niveles superiores o inferiores. Cabe concluir, por tanto, que estos niveles pueden resultar útiles para estudiar la progresión de los grados de exigencia de *competencia lectora* dentro de cada escala. La progresión aparece representada en la Figura 2.9. El proceso que acaba de describirse se aplicó ya a la *competencia matemática* en PISA 2003 y será el mismo que se aplique a la *competencia científica* en PISA 2006.

Interpretación de los niveles de competencia lectora

Cada nivel de competencia no solo representa un abanico de tareas que llevan asociadas una serie de conocimientos y habilidades, sino también el grado de capacitación de los estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente, en un principio los niveles de competencia lectora fueron establecidos por los miembros del grupo de expertos en lectura para representar un conjunto de tareas con ca-

Figura 2.9 ■ Mapa de niveles de competencia lectora

	Obtención de información	Interpretación de textos	Reflexión y valoración
Nivel 5	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto.	O interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.	Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.
	<p>Textos continuos: Analizar textos cuya estructura no resulta obvia ni está marcada con claridad, para discernir la relación entre partes específicas del texto y el tema o la intención implícita en el mismo.</p> <p>Textos discontinuos: Identificar las pautas existentes entre muchos fragmentos de información expuestos de manera extensa y detallada, a veces haciendo referencia a información externa a la exposición. Es posible que el lector tenga que percatarse independientemente de que para comprender por completo la sección del texto es necesario consultar otra parte distinta del mismo documento, como una nota al pie.</p>		
Nivel 4	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resulta habitual. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.	Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.
	<p>Textos continuos: Seguir los vínculos lingüísticos o temáticos a lo largo de varios párrafos, a menudo sin nexos claros en el discurso, para localizar, interpretar o evaluar información que no resulta evidente o inferir significados psicológicos o metafísicos.</p> <p>Textos discontinuos: Realizar una lectura rápida de un texto largo y detallado para encontrar información relevante, a menudo con muy poca o ninguna ayuda de elementos organizadores como marcadores o una maquetación especial, para localizar diversos fragmentos de información que deberán ser comparados o combinados.</p>		
Nivel 3	Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.	Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.
	<p>Textos continuos: Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, tales como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.</p> <p>Textos discontinuos: Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que posiblemente tenga otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa para extraer conclusiones sobre la información representada.</p>		
Nivel 2	Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto.	Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas.	Hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.
	<p>Textos continuos: Seguir conexiones lógicas y lingüísticas dentro de un párrafo para localizar o interpretar información; o sintetizar información a lo largo de textos o partes de textos para inferir la intención del autor.</p> <p>Textos discontinuos: Demostrar que se ha captado la estructura subyacente de una exposición visual como un diagrama de árbol, o combinar dos fragmentos de información de un gráfico o una tabla.</p>		
Nivel 1	Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.
	<p>Textos continuos: Usar las redundancias, los encabezamientos de los párrafos y las convenciones de imprenta habituales para formarse una impresión de la idea principal del texto, o para localizar información expuesta de manera explícita en un breve fragmento de texto.</p> <p>Textos discontinuos: Centrarse en fragmentos de información separados, generalmente dentro de una única exposición como un mapa sencillo, un gráfico lineal o de barras que tan solo presenta una pequeña cantidad de información de una manera sencilla y que en la mayoría de los textos verbales está limitada a un reducido número de palabras o frases.</p>		

racterísticas comunes. Estos niveles comparten también una serie de propiedades estadísticas. Dentro de cada nivel, se espera que el alumno que haya obtenido un valor medio resuelva satisfactoriamente en un 62 % de los casos las tareas de grado medio de ese mismo nivel. Además, la extensión de un nivel viene determinada en parte por la expectativa de que un estudiante cuyo rendimiento se sitúe en el extremo más bajo de cualquiera de los niveles obtendría una puntuación del 50 % en una prueba hipotética que estuviera constituida por ejercicios seleccionados aleatoriamente dentro de ese mismo nivel.

Dado que cada una de las escalas de competencia lectora representa un continuo de conocimientos y habilidades, los estudiantes de un nivel determinado no solo demuestran poseer conocimientos y técnicas propias de ese nivel, sino también los correspondientes a los niveles inferiores. En otras palabras, los conocimientos y las técnicas propias de cada nivel son acumulativas y engloban las habilidades que se suponen para el nivel inmediatamente inferior. Es de presumir, por tanto, que un estudiante que ha sido incluido en el Nivel 3 de la escala de competencia lectora no solo estará capacitado para resolver las tareas de dicho nivel, sino también las de los Niveles 1 y 2. Esto supone, asimismo, que los estudiantes de los Niveles 1 y 2 que realicen una tarea media del Nivel 3 obtendrán una respuesta correcta en menos del 50% de los casos. Dicho de otra manera, se espera que obtenga un resultado inferior al 50 % en una prueba compuesta exclusivamente de ejercicios del Nivel 3.

En la Figura 2.10 se representa la probabilidad de que los alumnos que hayan obtenido determinadas puntuaciones en la escala compuesta de competencia lectora den una respuesta correcta a una serie de tareas de distintos niveles de dificultad. La primera tarea es del Nivel 1, la siguiente es del Nivel 3 y la tercera tiene asignadas dos puntuaciones: una en el Nivel 4 y otra en el Nivel 5. Como puede apreciarse, un estudiante cuya puntuación fuera 298, una puntuación que está por debajo del Nivel 1, solo tiene un 43% de probabilidades de responder correctamente a una tarea del Nivel 1 de valor 367 en la escala de competencia. La misma persona tiene solo un 14% de probabilidades de responder a un ejercicio de Nivel 3 y prácticamente ninguna de solucionar correctamente un ejercicio del Nivel 5. Si pasamos al tramo central del Nivel 1, veremos que una persona cuya puntuación sea 371 tiene una probabilidad del 63 % de resolver un ejercicio de valor 367, pero una probabilidad de poco más del 25 % de dar una respuesta correcta a las tareas del valor 508, y tan solo un 7 % de

Figura 2.10 ■ Probabilidad de responder correctamente a una selección de tareas con distintos grados de dificultad por parte de estudiantes con distintos niveles de competencia

Estudiantes con niveles diversos de competencia	Tareas seleccionadas de diversa dificultad:			
	Nivel 1 Ejercicio de 367 puntos	Nivel 3 Ejercicio de 508 puntos	Nivel 4 Ejercicio de 567 puntos	Nivel 5 Ejercicio de 652 puntos
Inferior al Nivel 1 (competencia de 298 puntos)	43	14	8	3
Nivel 1 (competencia de 371 puntos)	63	27	16	7
Nivel 2 (competencia de 444 puntos)	79	45	30	14
Nivel 3 (competencia de 517 puntos)	89	64	48	27
Nivel 4 (competencia de 589 puntos)	95	80	68	45
Nivel 5 (competencia de 662 puntos)	98	90	82	65



probabilidades de responder correctamente al ejercicio seleccionado del Nivel 5. Por el contrario, se supone que una persona del Nivel 3 tendría que contestar correctamente en el 89% de las ocasiones a los ejercicios puntuados con un valor 367 en la escala de competencia y en el 64% de las ocasiones a las tareas del valor 508, que se sitúa en torno a la parte central del Nivel 3. Esa misma persona, sin embargo, solo tendría un 27% de posibilidades de contestar correctamente a ejercicios situados en el tramo central del Nivel 5. Finalmente, un estudiante del Nivel 5 debería ser capaz de contestar correctamente la mayor parte de las veces a cualquiera de los ejercicios. Como se muestra en la Figura 2.10, un estudiante con una puntuación de 662 en la escala compuesta de competencia lectora tiene un 98% de probabilidades de resolver correctamente un ejercicio de valor 367, un 90% de contestar correctamente a un ejercicio del Nivel 3 (508) y una probabilidad del 65% de realizar correctamente la tarea que se encuentra en torno al tramo central del Nivel 5 (652).

La Figura 2.10 también plantea implícitamente varias cuestiones relacionadas con los niveles más elevados y más bajos. Aunque la escala de la competencia lectora no tiene límite superior, puede afirmarse con certeza que los estudiantes con un nivel de competencia muy elevado son capaces de realizar tareas de la máxima dificultad. En cambio, el caso de los estudiantes situados en el extremo inferior de la escala resulta más complejo. El Nivel 1 empieza en el valor 335, pero se estima que en todos los países hay un porcentaje de estudiantes que no alcanzan ese mínimo en la escala. No obstante, el hecho de que no haya tareas de competencia lectora con un valor inferior a 335, no permite afirmar que esos estudiantes carecen por completo de competencia lectora o que son totalmente incompetentes. En cualquier caso, partiendo de su rendimiento en el conjunto de tareas de la evaluación, cabe esperar que su puntuación se sitúe por debajo del 50% en el conjunto de tareas seleccionadas del Nivel 1. Por ello, se les clasifica como estudiantes con un rendimiento inferior al Nivel 1.

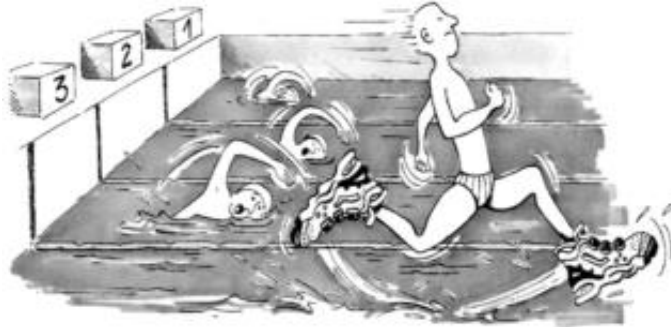
Dado que en términos comparativos son muy pocos los jóvenes de nuestras sociedades que carecen por completo de habilidades lectoras, el marco de la evaluación no mide si los alumnos de 15 años son o no capaces de leer en un sentido técnico. Dicho de otra manera, el estudio PISA no se ocupa de determinar la fluidez lectora de los estudiantes de 15 años ni su destreza a la hora de identificar palabras o realizar ejercicios de ortografía. Lo que sí refleja, en cambio, es ese punto de vista contemporáneo, según el cual los estudiantes que se encuentran al final del período de escolarización obligatoria deberían ser capaces de elaborar y ampliar el significado de lo que leen, así como de reflexionar sobre su lectura en una amplia gama de textos continuos y discontinuos que suelen estar asociados a diversas situaciones del entorno escolar y extraescolar. Así pues, aunque no sea posible determinar qué conocimientos y habilidades poseen los alumnos que han obtenido puntuaciones por debajo del Nivel 1 de *competencia lectora*, no parece arriesgado afirmar que difícilmente serán capaces de emplear la lectura de modo independiente, como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas.

EJEMPLOS DE LECTURA

Ejemplo 1 de lectura: DEPORTIVAS

Siéntete a gusto con tus deportivas

El Centro de Medicina Deportiva de Lyon (Francia) lleva 14 años estudiando las lesiones que sufren los jóvenes deportistas y los deportistas profesionales. Las conclusiones del estudio indican que lo mejor es prevenir... y usar un calzado adecuado.



El 18% de los deportistas con edades comprendidas entre los ocho y los doce años ya han sufrido lesiones en el talón. El ligamento del tobillo de un futbolista no soporta bien los golpes, y el 25% de los profesionales han aprendido por experiencia propia que se trata de un punto especialmente delicado. También los ligamentos de la rodilla pueden sufrir daños irreparables y, si no se toman precauciones desde la infancia (entre los diez y los doce años de edad), estos daños pueden provocar una osteoartritis prematura. Las caderas tampoco se libran de padecer lesiones. Los jugadores, sobre todo si están cansados, se exponen a sufrir una fractura de cadera provocada por una caída o un choque.

Según el estudio, los futbolistas que llevan más de diez años jugando tienen excrescencias óseas en la tibia o en el talón. El fenómeno se conoce con el

nombre de «pie de futbolista», y se trata de una deformidad provocada por el uso de calzado con suelas o tobilleras demasiado flexibles.

Proteger, sostener, estabilizar, absorber

Un calzado demasiado rígido limita los movimientos. Y un calzado demasiado flexible aumenta el riesgo de padecer lesiones y esguinces. Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos:

En primer lugar, debe **proporcionar protección exterior** frente a los impactos del balón o del cuerpo de otros jugadores, a la vez que se adapta bien a las irregularidades del terreno y mantiene los pies secos y resguardados aun en condiciones extremas de lluvia o frío.

Debe **sostener el pie**, sobre todo la articulación del tobillo, para impedir que se produzcan esguinces, inflamaciones y otros

problemas, que incluso pueden llegar a repercutir en la rodilla.

También debe proporcionar **estabilidad** al jugador, para evitar que resbale en terrenos mojados o pierda adherencia en terrenos excesivamente secos.

Finalmente, debe **amortiguar los impactos**, especialmente los que sufren los jugadores de balonvolea y de baloncesto, que tienen que estar saltando constantemente.

Pies secos

Para prevenir molestias de menor importancia, pero que pueden resultar dolorosas, como las rozaduras o ampollas o incluso las luxaciones o el pie de atleta (infecciones por hongos), las zapatillas deben permitir que se evapore la transpiración e impedir que la humedad exterior llegue al pie. El material que mejor cumple ese requisito es el cuero, que puede impermeabilizarse para que las zapatillas no se calen en caso de lluvia.

Fuente: Revue ID (16) 1- 15 junio 1997



Deportivas es un fragmento de prosa expositiva tomado de una revista franco-belga para estudiantes adolescentes. El texto se clasifica dentro del ámbito educativo. Una de las razones por las que se ha seleccionado para formar parte del módulo de lectura es su tema, que se considera de elevado interés para los jóvenes de 15 años que constituyen la población del estudio PISA. El artículo incluye una ilustración tipo cómic y está dividido por encabezados que atraen la atención. Dentro de la categoría del formato de texto continuo, es un ejemplo de escritura expositiva, porque proporciona las líneas generales para una elaboración mental y presenta un conjunto de criterios que permiten juzgar la calidad del calzado deportivo según su grado de adecuación a las necesidades de los atletas adolescentes.

Las cuatro tareas que se propusieron a partir de este estímulo cubrían los tres aspectos (obtención de información, interpretación y reflexión), pero eran relativamente fáciles y caían dentro del Nivel 1. A continuación se reproduce una de las tareas.

Pregunta 1: DEPORTIVAS

Según el artículo, ¿por qué no deben ser demasiado rígidas las zapatillas deportivas?

Puntuación 1 (392).

Para respuestas que se refieran a la limitación de movimientos.

Atendiendo a su aspecto, el ejercicio se clasifica dentro de la obtención de información, pues requiere que los lectores tomen en consideración un único criterio para localizar un dato informativo dado explícitamente.

Un factor que contribuye a la dificultad de un ejercicio es que la redacción literal de la pregunta se corresponda o no con la redacción del texto. En este ejemplo, el lector debe fijarse en la palabra «rígidas», que aparece tanto en la pregunta como en el propio texto, lo cual hace que sea bastante fácil de localizar.

Otro factor que contribuye a la dificultad de una tarea es la localización y el grado de prominencia de la información en el texto: la información situada al principio de un texto, por ejemplo, suele ser bastante fácil de encontrar. Aunque en este caso la información solicitada en el ejercicio se sitúa hacia la mitad del texto, tiene una posición relativamente destacada, ya que aparece al principio de uno de los apartados en los que los encabezados dividen el texto.

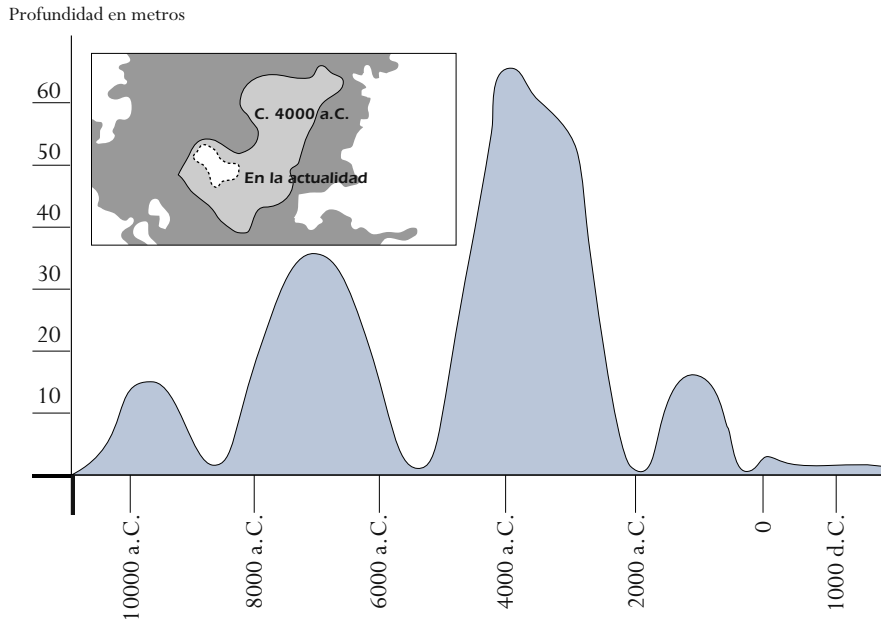
Otra razón por la que este ejercicio resulta relativamente sencillo es que se puede obtener la puntuación máxima citando literalmente el texto: «limita los movimientos». No obstante, muchos estudiantes recurrieron a formulaciones propias, tales como: «hacen que no puedas correr bien» o «para que puedas moverte mejor».

Un error frecuente fue dar respuestas como «porque hace falta que el pie esté bien sujeto», que es exactamente lo contrario de la respuesta correcta, aunque se trate de una idea presente en el texto. Los estudiantes que dieron respuestas como esta tal vez no se percataron de la negación en la pregunta («... no deben ser demasiado rígidas»), e hicieron asociaciones personales entre la rigidez y la sujeción, que les condujeron a secciones del texto que no eran las apropiadas para este ejercicio. Con esa excepción, no hay apenas información contradictoria que pueda distraer al lector.

Ejemplo 2 de lectura: EL LAGO CHAD

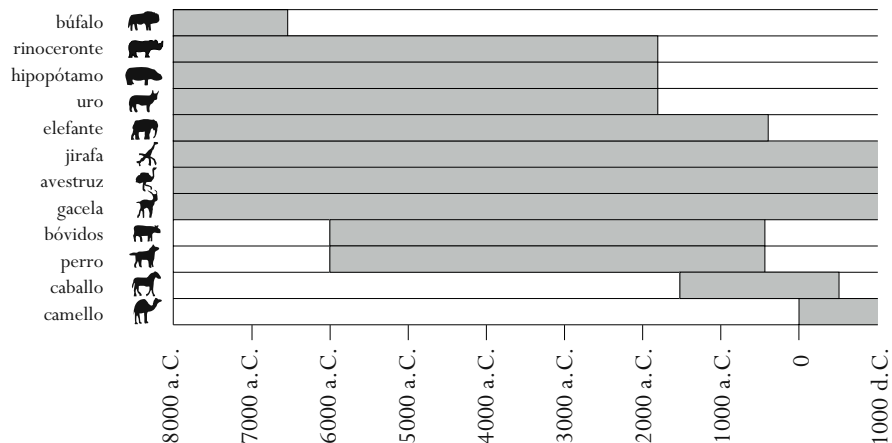
La Figura A muestra los cambios de profundidad experimentados por el lago Chad, en el África Septentrional sahariana. El lago Chad desapareció hacia el 20000 a.C., en el curso de la última glaciación, y volvió a aparecer hacia el año 11000 a.C. Actualmente, su profundidad es aproximadamente la misma que tenía en el año 1000 d.C.

Figura A
El lago Chad: variaciones de profundidad



La Figura B muestra la relación entre el arte rupestre sahariano (dibujos o pinturas encontradas en las paredes de las cuevas) y los cambios en la fauna.

Figura B
Arte rupestre sahariano y cambios en la fauna



Fuente: ©Bartholomew Ltd, 1988. Recogido de **The Times Atlas of Archaeology** y reproducido con permiso de Harper Collins Publishers.



La unidad del lago Chad presenta dos gráficos tomados de un atlas arqueológico. La Figura 1 es un gráfico de líneas y la Figura 2 es un histograma horizontal. Un tercer texto discontinuo lo representa el pequeño mapa que aparece encastrado en la Figura 1. También forman parte del estímulo dos pequeños pasajes de prosa, pero como las tareas relativas a este estímulo están en su mayor parte relacionadas con los elementos discontinuos, en la clasificación del formato de texto figuran como textos discontinuos.

Mediante la yuxtaposición de diversos fragmentos de información, el autor invita al lector a inferir una conexión entre los cambios del nivel de agua que ha experimentado el lago Chad a lo largo del tiempo y los períodos en los que determinadas especies de fauna salvaje habitaban en su entorno.

Este es uno de esos textos que los alumnos suelen encontrarse con frecuencia en los entornos de aprendizaje. No obstante, dado que el atlas ha sido publicado para el público lector en general, su clasificación corresponde a la situación pública del marco de la evaluación de lectura. El conjunto completo de las tareas que acompañaban al estímulo cubrían los tres aspectos. Una de ellas, que ilustra el aspecto interpretación, se reproduce a continuación.

Pregunta 1: EL LAGO CHAD

Para contestar a esta pregunta, tienes que combinar datos tomados tanto de la Figura 1 como de la Figura 2.

La desaparición del rinoceronte, el hipopótamo y el uro del arte rupestre sahariano se produjo

- A. Al principio de la última glaciación.
- B. A mediados del período en el que el lago Chad se encontraba en su nivel más alto.
- C. Cuando el nivel del lago Chad llevaba descendiendo más de mil años.
- D. Al principio de un período de sequía ininterrumpida.

Puntuación 1 (508)

La correcta es la respuesta C.

Esta tarea de interpretación requiere que los estudiantes integren varias partes de los textos discontinuos con objeto de comprender una relación. Con tal fin, necesitan comparar datos que aparecen en los dos gráficos.

El requisito de combinar información de dos fuentes contribuye a que el ejercicio sea de dificultad media. Otro factor que incide en su grado de dificultad reside en el hecho de que se empleen dos tipos diferentes de gráficos (un gráfico de líneas y un histograma), y en la necesidad de que el lector tenga que interpretar la estructura de ambos textos para poder traducir la información relevante de una forma a otra.

Entre los estudiantes que no dieron con la respuesta correcta, la mayoría optó por el distractor D, «Al principio de un período de sequía ininterrumpida». Si se dejan a un lado los textos, esta opción aparenta ser la más verosímil de las erróneas, y la frecuencia con que aparece hace pensar que los estudiantes que optaron por ella tal vez recurrieran a un conocimiento común exterior al texto en lugar de buscar la información en los textos que tenían ante sí.



Ejemplo 3 de lectura: GRAFITIS

Estoy profundamente indignada al ver que por cuarta vez limpian y pintan el muro de la escuela para quitar los grafitis. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar una manera de expresarse que no supusiera un coste tan alto para la sociedad.

¿Os dais cuenta del daño que hacéis a la reputación de los adolescentes pintando grafitis en lugares donde está prohibido hacerlo? ¿Habéis visto que los pintores exhiban sus obras en la calle? ¿No, verdad? Lo que hacen es buscar financiación y obtener fama exponiendo legalmente su obra.

En mi opinión, los edificios, las tapias y los bancos de los parques también son obras de arte. Es lamentable que se destroce esa arquitectura con unos grafitis que, por si fuera poco, contribuyen a destruir la capa de ozono. No puedo explicarme por qué se indignan tanto esos artistas delincuentes cada vez que sus «obras de arte» son borradas por enésima vez.

Helga

Fuente: Mari Hamkala.

Sobre gustos no hay nada escrito. Vivimos en la sociedad de la comunicación y la publicidad: por todas partes pueden verse logos de empresas, nombres de tiendas, vallas publicitarias. ¿Hay que tolerarlo? No parece haber más remedio. Y los grafitis, ¿también hay que tolerarlos? Unos dicen que sí y otros que no.

¿Quién corre con los gastos de los grafitis? ¿Y con los de la publicidad? Han acertado: el consumidor.

¿Alguien te ha pedido permiso para poner vallas publicitarias? No. Entonces, ¿por qué habrían de hacerlo los grafiteros? ¿Es que ellos no tratan también de comunicar algo, el propio nombre, los nombres de las pandillas y una gran obra del arte de la calle?

Acordémonos de aquellas ropas a rayas y a cuadros que se llevaban hace unos años. Por no hablar de la ropa de esquí. Todos esos colores y estampados los robaron directamente de esos floridos muros de cemento. Resulta gracioso que se acepten y admiren esos estampados y colores, y que en cambio los grafitis del mismo estilo se consideren un horror.

Malos tiempos para el arte.

Sophia

El estímulo de esta unidad, que procede de Finlandia, consiste en dos cartas difundidas por Internet. Las cuatro tareas que acompañaban al texto simulaban actividades típicas de la competencia lectora, pues en nuestra condición de lectores a menudo sintetizamos, comparamos y contrastamos ideas procedentes de dos o más fuentes.

Dado que se publicaron en Internet, las cartas del ejercicio GRAFITIS se clasifican dentro de las situaciones públicas. Asimismo, se categorizan como argumentativas dentro de la categoría más amplia de textos continuos, puesto que plantean posturas y tratan de persuadir a los lectores.

Igual que en el caso de DEPORTIVAS, se pensó que el tema de GRAFITIS podía ser de interés para los jóvenes de 15 años: el debate implícito entre las escritoras de las dos cartas sobre si ha de considerarse a los grafiteros como artistas o vándalos planteaba a los estudiantes un dilema real.

A continuación se reproduce una de las tareas, en concreto la que corresponde al aspecto Reflexión y valoración.

Pregunta 1: GRAFITIS

Podemos hablar de *qué* dice una carta (su contenido).

O podemos hablar del *modo* en que lo dice (su estilo).

Independientemente de cuál sea la carta con la que estés más de acuerdo, en tu opinión, ¿cuál de las dos es la mejor? Justifica tu respuesta refiriéndote al *modo* en que una o las dos cartas están escritas.



Puntuación 1 (581)

Aquellas respuestas que explican la opinión haciendo referencia al estilo o a la forma de una de las cartas o de las dos. Tenían que aplicarse criterios como el estilo de escritura, la estructura del argumento, la calidad y solidez del argumento, el tono, el registro o las estrategias persuasivas. El uso de un término como «mejores argumentos» debe estar justificado.

Esta tarea requiere el uso de conocimientos formales para evaluar la pericia del escritor mediante la comparación de las dos cartas. Dentro de la categorización en cinco aspectos, la tarea se clasifica como «reflexión sobre la forma del texto», ya que para llevarla a cabo los lectores tienen que recurrir a su propia opinión sobre lo que es escribir bien.

Se dio la puntuación máxima a muchas respuestas de diverso tipo; por ejemplo, a aquellas que hacían referencia al tono de las escritoras, a sus estrategias de argumentación o a la estructura del texto. A continuación figuran algunos ejemplos de respuestas que obtuvieron la máxima puntuación:

«La carta de Helga era más eficaz porque se dirigía directamente a los grafiteros».

«En mi opinión, la segunda carta era mejor porque, al incluir preguntas, hace que uno se sienta parte de la discusión y no un mero espectador de una conferencia».

Las respuestas que obtuvieron peores puntuaciones a menudo eran muy vagas, o bien ofrecían una opinión general sin fundamentarla con referencias al texto, o se referían al contenido y no al estilo (por ejemplo, «Sophia, porque los grafitis son una forma artística»).

SUMARIO

El concepto de competencia lectora de PISA va más allá de la simple medición de la capacidad de un estudiante para descodificar y comprender literalmente determinada información. En PISA, la competencia lectora implica además la capacidad de comprender y utilizar textos escritos y de reflexionar sobre ellos. Otro aspecto que también se tiene en cuenta es la importancia de la competencia lectora para la consecución de las metas de los individuos y para su participación en la sociedad como ciudadanos activos.

Se reconoce asimismo que los estudiantes pueden implicarse en los procesos de lectura de muy distintas maneras. En este sentido, PISA distingue entre los textos continuos, como son los artículos que los alumnos pueden leer en una revista, los periódicos o las novelas, y los textos discontinuos, caso de los gráficos, las tablas, los mapas y los diagramas. También se presenta a los estudiantes una variedad de tipos de ejercicio, que incluyen ejercicios de elección múltiple y ejercicios de respuesta construida abierta y cerrada.

La evaluación de la competencia lectora en PISA se presenta por medio de tres subescalas: obtención de información, interpretación de textos y reflexión y valoración. Como ya sucediera en la evaluación de 2000, se han elaborado cinco niveles de aptitud para indicar el rendimiento de los estudiantes en la evaluación de lectura. En los niveles más altos, los estudiantes son capaces de llevar a cabo tareas de un alto grado de complejidad, como son localizar información compleja en un texto poco familiar que contenga información alternativa, mientras que en los niveles de aptitud más bajos los estudiantes solo son capaces de localizar información más evidente y con menos información alternativa. De los estudiantes de los niveles más altos se espera que sean capaces de reflexionar sobre los propósitos de un autor en un determinado fragmento textual, mientras que de los estudiantes de los niveles más bajos se espera que sean capaces de establecer conexiones simples entre la información presente en el texto y la vida cotidiana.

La lectura fue el área de evaluación principal del primer ciclo PISA y volverá a serlo de nuevo en 2009. Llegado ese momento, el marco de la evaluación será sometido a revisión con objeto de tomar en consideración los avances que se hayan producido en ese tiempo.