



Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora

PIRLS 2006

Marcos teóricos y especificaciones de evaluación

Segunda Edición

Ina V.S. Mullis
Ann M. Kennedy
Michael O. Martin
Marian Sainsbury



Asociación Internacional para la
Evaluación del Rendimiento Educativo



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Asociación Española de Evaluación
inecse
y calidad del sistema educativo

PIRLS 2006

MARCOS TEÓRICOS Y ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN

Segunda Edición

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora

Febrero 2006

Ina V.S. Mullis
Ann M. Kennedy
Michael O. Martin
Marian Sainsbury

TIMSS & PIRLS

Centro de Estudios Internacionales
Lynch School of Education
Boston College
Chesnut Hill, MA 02467
Estados Unidos de América



Asociación Internacional para la
Evaluación del Rendimiento Educativo

Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006

Autores: Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy, Michael O. Martin y Marian Sainsbury.

TIMSS & PIRLS International Study Center
Lynch School of Education, Boston College

Publicado originalmente por la IEA en inglés con el título PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications

© 2006 Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Amsterdam, Países Bajos.

© 2006 INECSE Ministerio de Educación y Ciencia
Publicado en español por acuerdo con la IEA.

La calidad de la traducción al español y de su correspondencia con el texto original es responsabilidad del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)

Traducción: Mercedes Núñez

Maquetación: Pablo González Villegas



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Nacional de Evaluación
y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)

Edita:

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO:
Depósito legal:
Imprime:

Para más información sobre el estudio PIRLS:

TIMSS & PIRLS

International Study Center
Lynch School of Education
Manressa House
Boston College
140 Commonwealth Street
Chesnut Hill, MA 02467
Estados Unidos de América

Tel.: +1 617 552 1600

Fax: +1 617 552 1203

ÍNDICE

<i>PRÓLOGO</i>	v
1 Visión general del estudio PIRLS de la IEA ... 1	
La IEA y la competencia lectora.....	1
Definición de competencia lectora.....	3
Visión general de aspectos de la competencia lectora de los alumnos.....	4
Conductas y actitudes ante la competencia lectora.....	6
Población de alumnos evaluada.....	7
2 Propósitos de la lectura y procesos de comprensión lectora en PIRLS	11
Procesos de comprensión.....	12
Propósitos de la lectura.....	17
3 Contextos de aprendizaje de la lectura	23
Contexto nacional y contexto local.....	25
Contexto familiar.....	28
Contexto escolar.....	32
Contexto del aula.....	34
4 Diseño y especificaciones de la evaluación ..	41
Información sobre el rendimiento en lectura.....	42
Diseño del cuadernillo de prueba.....	42
Selección de textos para la prueba.....	45

Tipos de preguntas y procedimientos de puntuación.....	46
Divulgación de los materiales de evaluación.....	48
Cuestionarios de contexto.....	49
La Enciclopedia PIRLS 2006.....	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
INVESTIGACIÓN DE LA IEA SOBRE LECTURA.....	59
ANEXO A.....	63
Coordinadores Nacionales de Investigación que colaboran en el estudio PIRLS	
ANEXO B.....	69
Textos de ejemplo, preguntas y guías de puntuación	
ANEXO C.....	107
Comparación del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)	

PRÓLOGO

La lectura es un factor primordial en toda clase de aprendizaje personal y enriquecimiento intelectual. En la sociedad global de hoy en día, una población instruida resulta esencial para el desarrollo social y económico de las naciones. Con objeto de mejorar la calidad de vida de sus habitantes, es necesario que los países maximicen el potencial de los recursos humanos, sociales y materiales de que disponen. Los ciudadanos con competencia lectora son cruciales a la hora de conseguir este objetivo.

La información específica sobre el grado de competencia lectora de la población estudiantil proporciona a los impulsores de políticas educativas y a los investigadores de los diversos países la visión necesaria para incrementar la formación y el rendimiento en este ámbito. Con el fin de ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en todo el mundo, la Asamblea General de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) decidió incluir la competencia lectora como elemento primordial en su ciclo regular de estudios, que también evalúan las matemáticas y las ciencias (pruebas TIMSS). Con PIRLS 2006, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) de la IEA se encuentra en su segundo ciclo de evaluación del rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria.

La IEA fue fundada en 1959 con el objeto de realizar estudios comparativos sobre políticas y prácticas educativas en diversos países del mundo. En los 45 años transcurridos desde entonces, la afiliación a la IEA ha ido en aumento hasta superar los 50 países miembros. La IEA dispone de una secretaría permanente en Amsterdam, Países Bajos, y un

Centro de Proceso de Datos en Hamburgo, Alemania. Los estudios de la IEA han informado sobre una amplia gama de materias y contenidos que han contribuido a una mejor comprensión del proceso educativo en cada uno de los países participantes, así como en un amplio contexto internacional.

PIRLS 2006 proporcionará a los países que participen en la prueba una oportunidad sin precedentes para obtener datos comparativos a escala internacional sobre la competencia lectora de sus alumnos de cuarto curso de Educación Primaria. Estos países también obtendrán información detallada sobre el apoyo familiar a la lectura y acerca de la enseñanza en los centros docentes. En cuanto a los 35 países que tomaron parte en PIRLS 2001, la evaluación de 2006 les ofrecerá, además, información sobre los cambios acaecidos en el rendimiento en lectura del alumnado. Dado que la prueba PIRLS se aplicará en el futuro de manera regular cada cinco años, los nuevos países participantes podrán recopilar importante información de base para realizar un seguimiento de las tendencias en cuanto a competencia lectora.

Esta publicación, *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación PIRLS 2006*, pretende sentar las bases para el estudio sobre competencia lectora de 2006 por parte de la IEA. Adaptados de los marcos teóricos de PIRLS 2001, ampliamente aceptados, los marcos teóricos de 2006 son el fruto de un proceso de colaboración entre personas y grupos de todo el mundo, sobre todo de los especialistas que forman el Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS y los Coordinadores Nacionales de Investigación de los más de 40 países que participan en PIRLS. En conjunto, los marcos teóricos han experimentado varias iteraciones en respuesta a las aportaciones e intereses de los países participantes y de los investigadores de la lectura, y encarnan las ideas e intereses de numerosas personas y organizaciones de todo el mundo.

La financiación para el desarrollo de PIRLS ha sido facilitada por el Centro Nacional de Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación de los Estados Unidos, la Fundación Nacional para la Investigación Educativa de Inglaterra y Gales, y los países participantes. El trabajo contenido en este documento es fruto del esfuerzo de un número considerable de personas. Quiero dar las gracias al Grupo de Expertos en Lectura; al personal del Centro de Estudios Internacionales de Boston College, en particular a Ann M. Kennedy, Coordinadora de PIRLS; y al personal implicado del Centro de Proceso de Datos y de la Secretaría de la IEA, de Statistics

Canada y de Educational Testing Service. En particular, deseo expresar mi agradecimiento por las aportaciones de los Coordinadores Nacionales de Investigación y de los Directores del estudio PIRLS, Ina V.S. Mullis y Michael O. Martin.

Hans Wagemaker

Director Ejecutivo de la IEA

El Centro de Estudios Internacionales de Boston College

El Centro de Estudios Internacionales (ISC), con sede en Boston College, sirve como Centro de Estudios Internacionales de la IEA sobre Matemáticas, Ciencias y Lectura: el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS). El personal del ISC es responsable del diseño y puesta en práctica de este estudio. Las siguientes personas tuvieron un papel destacado en la revisión de los marcos teóricos de PIRLS para la evaluación de 2006:

Ina V.S. Mullis
Michael O. Martin
Codirectores, PIRLS

Pierre Foy
Director de Muestreo y Análisis de Datos

Ann M. Kennedy
Coordinadora de PIRLS

Marian Sainsbury*
Coordinadora de Lectura de PIRLS

Lisa M. White
Especialista en Competencia Lectora de PIRLS

Kathleen L. Trong
Investigadora Asociada de PIRLS

* *Fundación Nacional para la Investigación Educativa de Inglaterra y Gales*

Equipo de Gestión del proyecto PIRLS

Al poner en práctica el estudio PIRLS, el Centro de Estudios Internacionales de Boston College trabaja en estrecha colaboración con el Secretariado de la IEA, con sede en Amsterdam; Statistics Canada, en Ottawa; el Centro de Proceso de Datos de la IEA, en Hamburgo; y Educational Testing Service, en Princeton, Nueva Jersey. En cada uno de los países participantes existe un representante nacional, llamado Coordinador Nacional de Investigación (NRC), responsable de la puesta en marcha de PIRLS de acuerdo con los procedimientos internacionales.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

La IEA ofrece un apoyo global en la coordinación del estudio PIRLS. Su Secretariado, con sede en Amsterdam, tiene una particular responsabilidad en cuanto a la afiliación de miembros, verificación de las traducciones y contratación de los supervisores de control de calidad. El Centro de Proceso de Datos, con sede en Hamburgo, es responsable de la exactitud y coherencia de la base de datos de PIRLS en la totalidad del territorio de los países miembros. Las siguientes personas están estrechamente vinculadas a PIRLS:

Hans Wagemaker
Director Ejecutivo

Barbara Malak
Jefa de Relaciones con los Países Miembros

Juriaan Hartenberg
Administrador Financiero

Dirk Hastedt
Codirector, Centro de Proceso de Datos de la IEA

Oliver Neuschmidt
Juliane Barth
Coadministradores, Proceso de Datos de TIMSS y PIRLS

Statistics Canada

Statistics Canada es responsable de las actividades de muestreo de PIRLS en conjunción con Pierre Foy, del Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS, y el Consultor para las Tareas de Muestreo de PIRLS, Keith Rust, de Westat, Inc., en los Estados Unidos.

Marc Joncas
Director de Muestreo de Datos

Keith Rust
Consultor para las Tareas de Muestreo

Educational Testing Service

Educational Testing Service ofrece apoyo psicométrico al Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS. Mathias Von Davier es el enlace del ETS con el Centro de Estudios.

Grupos asesores de PIRLS 2006

La actualización de los marcos teóricos y especificaciones de PIRLS 2006 ha sido resultado de un trabajo conjunto que ha dado lugar a la producción de revisiones por parte del Grupo de Expertos en Lectura, el equipo encargado de la elaboración de los cuestionarios y los Coordinadores Nacionales de Investigación.

Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2006

Dominique Lafontaine
Service de Pédagogie
Experimentale
Bélgica

Jan Mejdning
Universidad Danesa de
Educación
Dinamarca

Sue Horner
Qualifications and Curriculum
Authority
Inglaterra

Renate Valtin
Humboldt Universität
Alemania

Galina Zuckerman
Academia Rusa de Educación
Federación Rusa

Anne Heenatimulla
Ministerio de Educación
Singapur

Karen Wixson
Universidad de Michigan
Estados Unidos de América

Equipo de elaboración de los cuestionarios de PIRLS 2006

Hong wei Meng
Instituto Nacional de Educación de China
República Popular China

Marc Colmant
Ministere de l'Education Nationale
Francia

Knut Schwippert
Universidad de Hamburgo
Alemania

Bojana Naceva
Agencia para el Desarrollo de la Educación
República de Macedonia

Mieke van Diepen
Universidad de Nijmegen
Países Bajos

Ragnar Gees Solheim
Centro Nacional para la Educación e Investigación en Lectura
Noruega

Laurence Ogle
Centro Nacional de Estadísticas Educativas
Estados Unidos de América

Coordinadores Nacionales de Investigación

Los Coordinadores Nacionales de Investigación (NRC) trabajan con el personal del proyecto internacional para garantizar que el estudio dé respuesta a sus preocupaciones, tanto de política educativa como de índole práctica, y son los responsables de aplicar el estudio en sus respectivos países. Los NRC del estudio PIRLS para la evaluación de 2006 han aportado excelentes sugerencias para actualizar los marcos teóricos y especificaciones. En el Apéndice "A" aparece una lista de los NRC.



Visión general del estudio PIRLS de la IEA

La IEA y la competencia lectora

La competencia lectora es una de las destrezas más importantes que adquieren los alumnos a medida que avanzan en sus primeros años escolares. Se trata de la base y fundamento para el aprendizaje de todas las asignaturas, puede emplearse para el disfrute y el enriquecimiento personal, y aporta a los niños la habilidad necesaria para participar de lleno en su propia comunidad y en la sociedad en general.

Debido a la trascendencia de la lectura en el desarrollo de la población infantil, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) lleva a cabo, en países de todo el mundo, un ciclo regular de estudios sobre la competencia lectora de los niños y los factores asociados con la adquisición de la misma. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) de la IEA se centra en el

A lo largo del presente documento, se hace referencia a diversas fuentes que han proporcionado investigación y base erudita para los marcos teóricos. Tales referencias sólo son una muestra de los tratados literarios y de análisis que han documentado los marcos teóricos de PIRLS, incluyendo una estimable investigación por parte de los países participantes en este estudio.

rendimiento de los alumnos de cuarto curso y sus experiencias familiares y escolares relativas al aprendizaje de la lectura. Diseñado para medir las tendencias en el rendimiento en cuanto a competencia lectora, el estudio PIRLS se aplica cada cinco años. El primer ciclo de PIRLS tuvo lugar en 2001; tras la prueba de 2006, la siguiente está programada para 2011.

El Estudio de Comprensión Lectora de la IEA, aplicado en 1991 (Elley, 1992, 1994; Wolf, 1995) sirvió de base al proyecto PIRLS. Proporcionó un fundamento para la definición por parte de PIRLS de competencia lectora, así como para establecer los marcos teóricos y desarrollar los instrumentos de evaluación. Aunque el estudio de 1991 suministró el trabajo de base para PIRLS, los marcos teóricos y especificaciones de PIRLS se elaboraron de nuevo para la primera prueba de 2001 (Campbell, Kelly, Mullis, Martin y Sainsbury, 2001) y se han actualizado para

la evaluación de 2006. Los marcos teóricos y especificaciones para 2006 y los instrumentos desarrollados para evaluar los marcos teóricos reflejan el compromiso de la IEA de mantener sus miras en el futuro e incorporar los métodos más avanzados para medir la competencia lectora.

Muchos de los países participantes en PIRLS 2006 también tomaron parte en el estudio de 2001. Estos países podrán medir las tendencias en rendimiento en lectura durante el periodo de cinco años de 2001 a 2006.

Definición de competencia lectora

A la hora de dar nombre a su estudio de 1991, la IEA decidió unir los términos *reading* y *literacy* para transmitir una noción amplia de lo que significa la habilidad para leer, noción que incluye la destreza de reflexionar sobre lo que está escrito y utilizarla como herramienta para obtener metas individuales y sociales. “Reading literacy” se ha mantenido en el estudio PIRLS, pues sigue siendo la expresión apropiada para lo que se quiere transmitir con “reading” y lo que el estudio se propone evaluar.

Al desarrollar la definición de competencia lectora para que sirviera como base del proyecto PIRLS, la IEA volvió la vista a su estudio de 1991, en el que la competencia lectora se definía como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”. El Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2001 amplió esta definición, de manera que aunque sea aplicable a todas las edades, hace referencia explícita a diferentes aspectos de la experiencia lectora de los niños. Para la prueba de 2006, el Grupo de Expertos en Lectura perfiló la última frase con objeto de destacar la importancia generalizada de la lectura en el ámbito escolar y en la vida cotidiana. La definición es la siguiente:

Para el estudio PIRLS, la competencia lectora se define como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal.

Esta visión de la lectura se hace eco de numerosas teorías que reflejan la competencia lectora como un proceso constructivo e interactivo (Anderson y Pearson, 1984; Chall, 1983; Ruddell y Unrau, 2004; Walter, 1994). Se considera que los lectores generan significados de manera activa, conocen estrategias de lectura eficaces y son capaces de reflexionar sobre lo que han leído (Clay, 1991; Langer, 1995; Thorndike, 1973). Mantienen actitudes positivas hacia la lectura y leen para disfrute personal. Los lectores pueden aprender de una multitud de tipos de texto, adquiriendo así conocimientos del mundo y de ellos mismos. Pueden disfrutar y adquirir información a través de las múltiples formas en las que los textos se presentan en la sociedad actual (Greaney y

Neuman, 1990; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 1999; Wagner, 1991). Éstas incluyen tanto las formas escritas tradicionales (libros, revistas, documentos y periódicos) como las presentaciones electrónicas (Internet, el correo electrónico y los mensajes de texto; así como los textos incluidos en cine, vídeo o televisión (anuncios publicitarios y subtítulos).

El significado se genera a través de la interacción entre lector y texto en el contexto de una experiencia lectora concreta (Rosenblatt, 1978). El lector aporta un repertorio de destrezas, estrategias cognitivas y metacognitivas y conocimientos previos. El texto contiene ciertos elementos lingüísticos y estructurales y se centra en un tema específico. El contexto en el que se desarrolla la lectura fomenta los vínculos con ésta y la motivación para leer, y con frecuencia ejerce demandas específicas al lector.

El intercambio de opiniones sobre lo que han leído, con diferentes grupos de individuos, permite a los alumnos generar significados a partir de los textos en una diversidad de contextos (Guice, 1995). Las interacciones sociales relativas a la lectura en una o más comunidades de lectores pueden resultar de gran utilidad a la hora de ayudar a los alumnos a obtener una comprensión y apreciación de los textos. Los ambientes socialmente construidos en el aula o en la biblioteca escolar pueden proporcionar a los alumnos oportunidades formales e informales para ampliar sus perspectivas sobre los textos y para contemplar la lectura como una experiencia compartida con sus compañeros de clase. Esta circunstancia puede ampliarse a las comunidades ajenas al ámbito escolar, ya que los alumnos hablan con sus familias y amigos sobre las ideas e información adquiridas a través de la lectura.

Visión general de aspectos de la competencia lectora de los alumnos

PIRLS se centra en tres aspectos de la competencia lectora de los alumnos:

- procesos de comprensión;
- propósitos de la lectura; y
- conductas y actitudes ante la lectura.

Los procesos de comprensión y los propósitos de la lectura son la base de la evaluación escrita PIRLS de comprensión lectora.

La figura 1 muestra los procesos y los propósitos de la lectura evaluados por PIRLS, así como los porcentajes de la prueba dedicados a cada uno. Debe tenerse en cuenta que los cuatro procesos son evaluados en cuanto a ambos propósitos de la lectura. Los propósitos de la lectura y los procesos para la comprensión se describen en el capítulo 2.

Los propósitos de la lectura y los procesos de comprensión se evaluarán por medio de una prueba, con distintos modelos, que contiene cinco textos literarios y cinco textos informativos sobre los que se efectuarán, para cada uno de ellos, unas 12 preguntas, de las que aproximadamente la mitad serán de elección múltiple y la otra mitad, de respuesta construida. El diseño de la prueba escrita se explica en detalle en el Capítulo 4. En el Apéndice “B” se presentan textos de ejemplo con sus correspondientes preguntas, tomados del estudio PIRLS de 2001.

Figura 1

Porcentajes de la prueba dedicados a los propósitos y los procesos de la lectura



Conductas y actitudes ante la competencia lectora

La competencia lectora no sólo implica la habilidad para generar significado a partir de una variedad de textos, sino también una serie de conductas y actitudes que dan soporte a la lectura de por vida y contribuyen a la completa realización del potencial del individuo en el seno de una sociedad instruida.

La actitud positiva hacia la lectura puede situarse entre las características más importantes de un lector de por vida. Los niños que leen adecuadamente muestran por lo general una actitud más positiva que los niños que no han alcanzado con la lectura el éxito deseado (Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003). También es más probable que los niños que hayan desarrollado actitudes y auto-conceptos positivos con respecto a la lectura elijan ésta como medio de disfrute personal. Cuando los niños leen en su tiempo libre, no sólo demuestran una actitud positiva sino que también adquieren una valiosa experiencia en la lectura de diferentes tipos de texto que favorece su desarrollo como lectores competentes.

Además de la lectura para disfrute personal, la realizada para la obtención de conocimientos e información es consustancial a la adquisición de competencia lectora. La utilización de textos informativos para obtener mayor conocimiento sobre un tema ayudará a los niños a desarrollar sus intereses y a adquirir confianza en sus habilidades lectoras. Por otra parte, el conocimiento obtenido a través de este tipo de lectura enriquece la lectura subsiguiente, ampliando y profundizando la interpretación de los textos por parte del lector.

El hecho de comentar la lectura propia, oralmente o por escrito, convierte al lector en miembro de una comunidad instruida. El lector tiene la posibilidad de seguir desarrollando su comprensión de los textos y de explorar diversas perspectivas e interpretaciones al comunicarse con otros lectores. Estos intercambios de ideas sustentan una comunidad instruida, lo que puede promover el enriquecimiento intelectual y la apertura a las nuevas ideas en el seno de la sociedad.

Un cuestionario destinado al alumno preguntará sobre las actitudes de éste hacia la lectura y sus hábitos lectores. Además, se entregarán cuestionarios a los padres, profesores y directores de centro de los alumnos, con objeto de recopilar información sobre las experiencias

familiares y escolares de los estudiantes en cuanto al desarrollo de la competencia lectora. Con el fin de ofrecer información sobre los marcos contextuales nacionales, los países participantes completarán cuestionarios sobre objetivos y currículos de lectura, y en cada país se recopilará un perfil de la enseñanza de la lectura. El Capítulo 3 describe los marcos contextuales de la lectura de los que se encargan los cuestionarios de PIRLS.

Población de alumnado evaluada

PIRLS evalúa la competencia lectora de los alumnos que cursan su cuarto año de enseñanza formal. La población objeto se define de la manera siguiente:

El curso objeto será el que representa cuatro años de escolaridad, contando a partir del primer año de ISCED Nivel 1.

La ISCED, o Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, ha sido elaborada por el Instituto de Estadística de la UNESCO. El Nivel 1 corresponde a la Educación Primaria o primera etapa de educación básica. El primer año del Nivel 1 debe marcar el inicio de un “aprendizaje sistemático de la lectura, la escritura y las matemáticas (UNESCO, 1999)”. Cuatro años más tarde será el curso objeto, que en la mayor parte de los países equivale al cuarto curso de Educación Primaria. Sin embargo, dadas las exigencias lingüísticas y cognitivas de la lectura, PIRLS no desea evaluar a alumnos muy pequeños, por lo que trata de asegurarse de que los alumnos no se encuentren por debajo de la edad media mínima en el momento de realizar la prueba PIRLS 2001, que era de 9,5 años.

Esta población fue elegida por PIRLS porque se trata de un importante estadio de transición en el desarrollo de los niños como lectores. Por norma general, llegado este momento, ya han aprendido a leer y ahora utilizan la lectura para aprender. Al evaluar el cuarto curso, los datos de PIRLS servirán de complemento a los del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la IEA, que de modo regular evalúa el rendimiento en los cursos cuarto y octavo. Al participar en PIRLS y TIMSS, los países tendrán información, a intervalos regulares, sobre el nivel de lectura de sus alumnos y sus conocimientos en Matemáticas y Ciencias. PIRLS también complementa otro estudio

internacional de rendimiento escolar, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, que valora la competencia lectora de los estudiantes de 15 años. En el Apéndice “C” se exponen más detalladamente las similitudes y diferencias entre PIRLS y PISA.



2

Propósitos de la lectura y procesos de comprensión lectora en PIRLS

PIRLS examina los procesos de comprensión lectora y los propósitos de la lectura, si bien cabe señalar que éstos no funcionan de manera aislada ni se apartan de los contextos en los que los alumnos viven y aprenden. Los procesos de comprensión lectora y los propósitos de la lectura, los dos primeros aspectos de la competencia lectora estudiados por PIRLS, constituyen la base de la prueba escrita de comprensión lectora. Del último aspecto, las conductas y actitudes ante la lectura, se encargará el cuestionario del alumno (véase el Capítulo 3).

Procesos de comprensión

Los lectores generan significado de formas diferentes. Localizan y obtienen ideas específicas, realizan inferencias, interpretan e integran información e ideas y analizan o evalúan características de los textos. Más allá de estos procesos se encuentran las estrategias y procesos metacognitivos, que permiten al lector comprobar su grado de comprensión y ajustar su modo de enfrentarse al texto (Jacobs, 1997; Paris, Wasik y Turner, 1996; VanDijk y Kintsch, 1983). Por otro lado, los conocimientos y experiencias con los que cuentan los lectores les proporcionan un entendimiento del lenguaje, de los textos y del mundo, a través del cual filtran su comprensión del material (Alexander y Jetton, 2000; Beach y Hynds, 1996; Clay, 1991; y Hall, 1998).

En el estudio PIRLS se tienen en cuenta cuatro tipos de procesos de comprensión para elaborar las preguntas que acompañan a los textos presentados a los alumnos. La prueba contiene una combinación de preguntas y cada pregunta atiende a uno de los procesos, lo que permite a los alumnos demostrar una gama de habilidades y destrezas para construir significado a partir de textos escritos. Junto a cada uno de los procesos y sus componentes, se exponen ejemplos de preguntas que pueden ser utilizados para evaluar ese proceso. Los tipos de procesos de comprensión se detallan más adelante.

Al reflexionar sobre las preguntas de la prueba, existe, desde luego, una interacción sustancial entre la extensión y complejidad del texto y la sofisticación del proceso de comprensión requerido. En un primer momento, puede parecer que la localización y obtención de información explícita resultaría menos difícil que, por ejemplo, la realización de interpretaciones a partir de un texto completo y la integración de éstas con ideas y experiencias externas. Conviene tener en cuenta que no todos los textos son iguales, pues varían enormemente en cuanto a características como la extensión, la complejidad sintáctica, la estructura organizativa y la abstracción de las ideas.

Localización y obtención de información explícita

El grado de atención que el lector presta a la información explícita del texto no es siempre el mismo. Algunas ideas del texto pueden generar una concentración particular y otras, no. Por ejemplo, es posible que los lectores se centren en ideas que confirmen o contradigan predicciones

realizadas por ellos mismos sobre el significado del texto, o que hagan referencia a su propósito general de la lectura; sin embargo, los lectores a menudo necesitan obtener información explícita en el texto con el fin de responder a una pregunta, o para comprobar el grado de entendimiento de algún aspecto del significado del texto.

A la hora de localizar y obtener información explícita del texto, los lectores emplean diversos métodos con objeto de encontrar y comprender el contenido relevante para la pregunta planteada. La extracción de información apropiada requiere que el lector comprenda tanto lo que se indica explícitamente en el texto como la forma en la que dicha información está relacionada con la información buscada.

La obtención eficaz de información requiere un entendimiento inmediato o automático del texto. Para este proceso no es necesario realizar inferencias o interpretaciones, si acaso en grado mínimo. No existen “lagunas” en el significado que tengan que completarse, pues éste es evidente y se hace constar en el texto. Aun así, el lector debe reconocer la relevancia de la información o de la idea en relación con la información buscada.

En este tipo de proceso, la localización de información en el texto, por lo general, se centra en oraciones o frases, se requiere que el lector localice y recupere varios fragmentos de información; pero en cada caso, la información suele encontrarse dentro de una frase u oración.

Las siguientes tareas de lectura pueden ilustrar este proceso de comprensión:

- identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura
- buscar ideas específicas
- buscar definiciones de palabras o frases
- identificar la ambientación de una historia
(p. ej., el tiempo y el espacio)
- encontrar la idea principal (cuando está indicada expresamente)

Realización de inferencias directas

Cuando los lectores generan significado a partir de un texto, obtienen por inferencia ideas o informaciones no indicadas de manera explícita. La realización de inferencias ofrece al lector la posibilidad de avanzar más allá del plano superficial de la lectura y rellenar los “huecos” en el significado que a menudo aparecen en los textos. Algunas de estas inferencias son directas ya que se basan en su mayor parte en la información contenida en el texto: es posible que el lector tan sólo tenga que conectar dos o más ideas o fragmentos de información porque, aunque las ideas estén claramente expresadas, la conexión entre ellas no lo está y, por lo tanto, debe ser inferida. Las inferencias directas se basan en gran medida en el texto. Aunque el significado no se indique explícitamente, sigue siendo relativamente claro.

Los lectores experimentados a menudo realizan este tipo de inferencias de manera automática, conectando inmediatamente dos o más fragmentos de información, reconociendo la relación entre ellos aun cuando no se especifique en el texto. En muchos casos, el autor ha construido el texto con la intención de dirigir al lector hacia la inferencia obvia o directa. Por ejemplo, las acciones de un personaje a lo largo de la historia pueden apuntar claramente hacia una característica particular del personaje, y la mayoría de los lectores llegará a la misma conclusión sobre la personalidad o punto de vista de ese personaje.

Con este tipo de proceso, por lo general, la atención del lector abarca más allá del significado concreto de las oraciones o frases, centrándose en el significado específico que reside en una parte del texto, o bien en un significado más global que represente la totalidad del texto. Por consiguiente, algunas inferencias directas pueden apelar a que los lectores conecten significados específicos y globales.

Las siguientes tareas de lectura pueden ilustrar este proceso de comprensión:

- inferir que un acontecimiento da pie a otro acontecimiento
- deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos
- determinar el referente de un pronombre
- identificar generalizaciones efectuadas en el texto
- describir la relación entre dos personajes

Interpretación e integración de ideas e información

Al igual que ocurre con las inferencias más directas, es posible que el lector involucrado en este proceso centre la atención en significados tanto específicos como globales, o puede que establezca relaciones entre datos concretos y temas e ideas de carácter general. En cualquier caso, el lector interpreta el texto más allá del significado concreto de las oraciones o frases.

Cuando los lectores interpretan e integran ideas e información a partir del texto, con frecuencia necesitan hacer uso de su comprensión del mundo estableciendo conexiones que además de ser implícitas, pueden estar abiertas a interpretaciones basadas en su propia perspectiva. Al interpretar e integrar ideas e información del texto, es posible que los lectores tengan que hacer uso de sus conocimientos y experiencias anteriores en mayor medida que al realizar inferencias directas. A causa de ello, el significado que se genera a través de la interpretación e integración de ideas e información posiblemente variará entre los lectores, dependiendo de las experiencias y conocimientos que aporten a la lectura.

Al involucrarse en este proceso interpretativo, los lectores pretenden conseguir un entendimiento más específico o más completo del texto por medio de la integración de sus conocimientos y experiencias personales con el significado que reside en el texto. Por ejemplo, el lector puede hacer uso de su propia experiencia para inferir los motivos subyacentes de un personaje, o para elaborar una imagen mental de la información transmitida.

Las siguientes tareas de lectura pueden ilustrar este proceso de comprensión:

- discernir el mensaje o tema global de un texto
- considerar una alternativa a las acciones de los personajes
- comparar y contrastar información del texto
- inferir la atmósfera o tono de una historia
- interpretar una aplicación al mundo real de la información del texto

Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales

Cuando los lectores analizan y evalúan el contenido, el lenguaje y los elementos del texto, la atención se desplaza de la generación de significado a la consideración crítica del propio texto. En cuanto al contenido, los lectores hacen uso de sus propias interpretaciones y ponderan su comprensión del texto partiendo de su comprensión del mundo —rechazando, aceptando o adoptando una posición neutral ante lo que el texto representa—. Por ejemplo, es posible que el lector esté o no de acuerdo con las afirmaciones realizadas en el texto, o que establezca comparaciones con ideas e información halladas en otras fuentes.

Al reflexionar sobre elementos textuales como la estructura y el lenguaje, los lectores examinan la manera en la que se presenta el significado. Para ello, hacen uso de sus conocimientos acerca del género y la estructura del texto y de su comprensión de las convenciones del lenguaje. También pueden reflexionar sobre los mecanismos empleados por el autor para transmitir significado y juzgar la propiedad de los mismos, así como cuestionar el propósito, punto de vista o destreza del autor.

El lector involucrado en este proceso se distancia del texto con objeto de analizarlo o evaluarlo. El contenido del texto, o su significado, pueden analizarse bien desde una perspectiva marcadamente personal o con una visión crítica y objetiva. Para ello, el lector aplica su conocimiento sobre el mundo o la información adquirida en lecturas anteriores.

Al analizar y evaluar elementos de la estructura y el lenguaje del texto, los lectores utilizan sus conocimientos tanto del uso del lenguaje y como de las características de los textos escritos, ya sean generales o específicas de un género determinado. El texto se considera como una vía para transmitir ideas, sentimientos e información. Es posible que los lectores encuentren puntos débiles en la manera en la que el texto ha sido escrito, o que, por el contrario, reconozcan el buen oficio del autor. El grado de experiencia lectora anterior y la familiaridad con el lenguaje son esenciales para este proceso.

Las siguientes tareas de lectura pueden ilustrar este proceso de comprensión:

- evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad
- describir cómo el autor ideó un final sorprendente
- juzgar si la información en el texto es clara y completa
- determinar el punto de vista del autor sobre el tema central

Propósitos de la lectura

La competencia lectora está directamente relacionada con las razones por las que las personas leen. A grandes rasgos, estas razones abarcan la lectura para uso y disfrute personal, la lectura para la participación en sociedad y la lectura para el aprendizaje. En el caso de los lectores de corta edad, el énfasis se sitúa en la lectura para uso y disfrute personal y la lectura para el aprendizaje.

El estudio PIRLS de competencia lectora se centrará en dos de los propósitos que responden a la mayor parte de la lectura realizada por alumnos de corta edad dentro y fuera del ámbito escolar:

- la lectura como experiencia literaria; y
- la lectura para adquisición y uso de información

Dado que ambos tipos de lectura son importantes a esta edad, el estudio PIRLS contiene una proporción idéntica de material de evaluación para cada uno de los propósitos. Aunque el estudio distingue los dos propósitos de la lectura, los procesos y estrategias que los lectores utilizan para ambos propósitos acaso guarden más similitudes que diferencias.

Cada uno de estos propósitos de la lectura suele asociarse con ciertos tipos de textos. Por ejemplo, la lectura como experiencia literaria con frecuencia se lleva a cabo a través de la lectura de ficción, mientras que la lectura para adquisición y uso de información se asocia por lo general a los artículos informativos y textos instructivos. Sin embargo, los propósitos de la lectura no se alinean estrictamente con tipos de textos determinados. Por ejemplo, las biografías o autobiografías pueden ser primordialmente informativas o literarias, pero incluyen características de ambos propósitos de la lectura. Debido a que los gustos e intereses

de las personas son tan variados, casi cualquier texto podría responder a cualquiera de los propósitos.

El contenido, la organización y el estilo que pudieran ser característicos de un género de texto en particular influyen en la manera en la que el lector aborda la comprensión del texto (Graesser, Golding y Long, 2000; Kirsch y Mosenthal, 1989; Weaver y Kintsch, 1996). Es en la interacción entre el lector y el texto donde se generan los significados y se logran los propósitos. En la prueba PIRLS, los textos se clasificarán conforme a su propósito principal y a los tipos de preguntas formuladas. Es decir, los textos clasificados como informativos irán acompañados de preguntas sobre la información contenida en los textos, y los clasificados como literarios tendrán preguntas referentes al tema, acontecimientos de la trama, personajes y ambientación.

Las primeras lecturas de la mayoría de niños se centran en textos de tipo literario y narrativo, sin embargo, a muchos lectores de corta edad también les gusta adquirir información a partir de libros y otros tipos de material de lectura. Esta clase de lectura va adquiriendo mayor importancia a medida que los alumnos desarrollan sus habilidades lectoras y, de forma progresiva, se les exige que lean para aprender en las diferentes áreas y materias curriculares (Langer, 1990).

Es posible identificar numerosos tipos de textos que respondan a uno u otro propósito de la lectura. Los textos difieren en la manera en la que las ideas se organizan y se presentan, y suscitan modos diversos de generar significado (Goldman y Rakestraw, 2000). La organización y el formato del texto pueden variar en gran medida, y van desde la ordenación secuencial del material escrito a retazos de palabras o frases dispuestos junto con información gráfica y tablas.

Al seleccionar los textos para la evaluación PIRLS, el objetivo consiste en presentar una amplia gama de tipos de texto que responda a cada uno de los propósitos de la lectura. Los textos serán seleccionados únicamente a partir de fuentes representativas de las disponibles para los alumnos dentro y fuera del ámbito escolar. La finalidad es crear una experiencia lectora para los alumnos participantes en la prueba que, en la medida de lo posible, sea similar a experiencias lectoras auténticas que puedan tener en otros contextos.

Los dos propósitos de la lectura y los diferentes tipos de textos incluidos en cada propósito se describen en los apartados siguientes.

La lectura como experiencia literaria

En la lectura literaria, el lector se vale del texto para implicarse en acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, ideas y sentimientos ficticios, y para disfrutar del lenguaje en sí. Con objeto de entender y apreciar la literatura, el lector debe trasladar al texto sus propias experiencias, sentimientos, apreciación del lenguaje y conocimientos de las formas literarias. Para los lectores de corta edad, la literatura ofrece la oportunidad de explorar situaciones y sentimientos con los que aún no se han encontrado. La forma principal de textos literarios empleada en el estudio PIRLS es la ficción narrativa. Dada la diversidad curricular y cultural de los países participantes, la inclusión de ciertos tipos de textos literarios conlleva ciertas dificultades. Por ejemplo, la traducción de la poesía resulta laboriosa y en cuanto a las obras teatrales, no en todos los casos se enseñan en los cursos de educación primaria.

Los acontecimientos, acciones y consecuencias descritos en la ficción narrativa permiten al lector ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre situaciones que, aunque sean producto de la fantasía, iluminan las de la vida real. Es posible que el texto presente la perspectiva del narrador o de un personaje principal, o que se den puntos de vista diversos si el texto es más complejo. La información y las ideas pueden ser descritas directamente o a través del diálogo y los acontecimientos. Los relatos cortos y las novelas narran a veces acontecimientos por orden cronológico, y otras veces hacen un uso más complejo del tiempo con escenas retrospectivas o cambios en el plano temporal.

La lectura para adquisición y uso de información

Al leer para adquirir información, el lector no se ve inmerso en mundos de fantasía, sino en aspectos del universo real. A través de textos informativos, es posible entender cómo es el mundo y cómo ha sido, y por qué las cosas funcionan de la manera que lo hacen. Los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción. No es necesario leer los textos informativos de principio a fin; los lectores pueden seleccionar las partes que necesiten. Las diversas organizaciones de los textos ejercen diferentes demandas sobre el lector, aunque no suelen darse distinciones rigurosas. También cabe resaltar que, a pesar de su organización, los

textos informativos pueden o no contar con encabezamientos u otro tipo de organizadores textuales.

Los textos informativos ordenados cronológicamente presentan sus ideas como una secuencia ordenada en el tiempo. Estos textos pueden relatar acontecimientos, por ejemplo, en forma de hechos históricos, anotaciones en un diario, informes personales o cartas. Las biografías y autobiografías, que detallan los acontecimientos de vidas reales, son importantes textos de este tipo. Otros textos cronológicamente organizados son de carácter procedimental, como las recetas de cocina y las instrucciones. En este caso, a menudo se emplea la forma del imperativo y se espera que el lector, además de entender, actúe de acuerdo con lo que lee.

A veces, la información y las ideas se organizan a partir de la lógica más que de la cronología. Por ejemplo, un documento de investigación puede describir causa y efecto, los artículos periodísticos pueden comparar y contrastar asuntos tales como las sociedades o el tiempo atmosférico, y los editoriales pueden presentar argumentos a favor y en contra o plantear una opinión aportando pruebas. Los textos persuasivos apuntan directamente a influir en la opinión del lector, como es el caso de la presentación de un problema y la consiguiente solución recomendada. Tanto en la argumentación como en la persuasión, el lector debe seguir el desarrollo de las ideas y acercarse al texto con mente crítica para formar su propia opinión.

En ocasiones, los textos informativos son de carácter expositivo y presentan explicaciones o bien describen personas, acontecimientos o cosas. En una organización temática, los aspectos de un tema se agrupan y se describen juntos en el texto. Finalmente, debe tenerse en cuenta que la información no tiene por qué presentarse en textos continuos. Entre los textos discontinuos se incluyen folletos, listas, diagramas, cuadros, gráficos, y todos aquellos que llaman a la acción por parte del lector, tales como anuncios publicitarios o boletines informativos. Conviene subrayar que un único texto informativo a menudo utiliza una o más maneras de presentar la información. Incluso los fragmentos informativos que son en su mayoría texto, con frecuencia están documentados con tablas o acompañados de ilustraciones y diagramas.



3

Contextos de aprendizaje de la lectura

Los niños adquieren la competencia lectora a través de una variedad de actividades y experiencias enmarcadas en contextos diferentes. En cuarto curso, desarrollan las destrezas, conductas y actitudes asociadas con la competencia lectora principalmente en casa y en el centro escolar; en estos dos ámbitos existen diferentes recursos y actividades que la fomentan. Algunas de las experiencias lectoras cuentan con una estructura rígida, sobre todo las que tienen lugar en el aula como parte de la enseñanza de la lectura; otras, menos estructuradas, ocurren como parte natural e informal de las actividades cotidianas de los niños. Ambas son fundamentales a la hora de ayudarles a desarrollar su competencia lectora. Además, los entornos

doméstico y escolar se apoyan entre sí, y la interrelación entre escuela y hogar es un elemento importante en el proceso de aprendizaje.

Más allá de las influencias directas de la familia y del centro escolar en la lectura de los niños, existen entornos más amplios en los que aquellos viven y aprenden. Sus escuelas y hogares están situados en comunidades que disponen de diferentes recursos, objetivos y características organizativas que presumiblemente repercutirán en los hogares y escuelas de los niños y, por lo tanto, en su grado de competencia lectora. Más amplio aún, y no menos importante, es el contexto nacional en el que los niños viven y asisten a la escuela. Los recursos disponibles en un país, las decisiones gubernamentales acerca de la Educación y los objetivos, programas y políticas curriculares relativos a la enseñanza de la lectura afectarán a los contextos familiar y escolar de aprendizaje de la lectura.

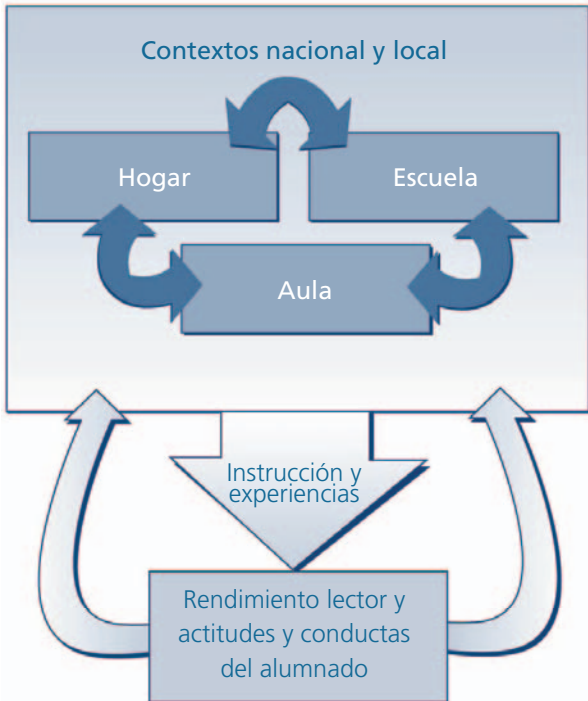
La figura 2 muestra la relación entre las influencias del hogar, la escuela y el aula sobre el desarrollo lector del alumnado, e ilustra cómo esta interacción se sitúa en la comunidad local y el país, y es configurada por ambos. La figura refleja en qué manera los resultados de los alumnos, incluyendo el rendimiento y las actitudes, son producto de la instrucción y experiencias adquiridas en una variedad de contextos. Así mismo, se indica que el rendimiento y actitudes pueden constituirse en elementos de consolidación. Los lectores con mayor nivel de competencia suelen disfrutar de la lectura y valorarla en mayor medida que los lectores menos competentes, por lo que leen con más frecuencia y perfeccionan sus destrezas lectoras en mayor medida. En efecto, el modelo en su totalidad puede contemplarse como un sistema de influencias recíprocas, ya que los resultados de los alumnos también repercuten en cierta medida en el hogar, la escuela y el aula.

Con objeto de proporcionar información sobre los contextos nacionales en los que se emplazan los hogares y las escuelas de los niños, PIRLS 2001 publicó la *Enciclopedia PIRLS 2001* (Mullis, Martin, Kennedy y Flaherty, 2002), una colección de ensayos sobre la enseñanza de la lectura en los países participantes. Ampliando la estructura de la enciclopedia de 2001, PIRLS 2006 elaborará la publicación *Profiles of curriculum and instruction in the PIRLS 2006 Countries*. Este volumen incorporará las respuestas de un nuevo cuestionario de currículum, que se centrará en el contexto nacional para el apoyo y puesta en práctica del currículum y las políticas

educativas relacionadas con la lectura en los países participantes. Para reunir información acerca de los factores familiares, escolares y de aula asociados con la evolución de la competencia lectora, PIRLS 2006 utilizará cuestionarios que responderán los estudiantes evaluados, sus padres o tutores, los directores de sus centros de enseñanza y sus profesores.

Figura 2

Contextos para el desarrollo de la competencia lectora



Contexto nacional y contexto local

Los factores de carácter cultural, social, político y económico constituyen el telón de fondo de la evolución de la competencia lectora de los niños en el marco de un país y de una colectividad local. El éxito alcanzado por los diferentes países a la hora de educar a sus niños y conseguir una población instruida depende en gran medida del énfasis aplicado al objetivo de "formación para todos", los recursos de que dispone cada país y los mecanismos que pueda ensamblar para proporcionar

programas e incentivos eficaces que fomenten la lectura y mejoren el rendimiento.

Énfasis en competencia lectora. El valor que un país determinado otorga a la competencia lectora y a las actividades relacionadas con la misma afecta al compromiso del tiempo y los recursos necesarios para un entorno rico en literatura. La decisión por parte de un país de hacer de la competencia lectora una prioridad está influida, en parte, por el historial de sus ciudadanos y las creencias de éstos acerca de la importancia de la formación en lectura para alcanzar el éxito dentro y fuera del ámbito escolar (Bourdieu, 1986; Street, 2001). Incluso sin disponer de amplios recursos económicos, los países pueden promocionar la competencia lectora a través de políticas de carácter nacional o local para la enseñanza de la lectura. Fuera del centro escolar, los padres y otros miembros de la sociedad pueden fomentar un ambiente que valore la lectura proporcionando y compartiendo experiencias relacionadas con los textos.

Demografía y recursos. Las características de la población de un país y su economía nacional pueden tener un impacto definitivo sobre la facilidad o dificultad relativas a la hora de producir altos índices de competencia lectora entre su población, y sobre la disponibilidad y alcance de los recursos requeridos. Los países con una población amplia y diversa, pero escasos recursos materiales y humanos, generalmente se enfrentan a retos mayores que aquellos que cuentan con circunstancias más favorables (Greaney, 1996). A escala tanto nacional como local, la diversidad de lenguas utilizadas, los niveles de competencia lectora en los adultos y otros índices demográficos, sociales y de salud pueden influir en el grado de dificultad de la tarea educativa. Las poblaciones cambiantes debido a las migraciones dentro y fuera de las fronteras de un país también pueden afectar a la prioridad dada a la competencia lectora en la política educativa, y exigir recursos adicionales. El hecho de disponer de recursos económicos posibilita mejores instalaciones educativas y un mayor número de profesores y administradores educativos con buena formación, permite, además, invertir en competencia lectora a través de programas locales de amplia difusión y dotando con materiales impresos y tecnológicos a las bibliotecas escolares o locales, las aulas y los hogares (Neuman, 1999).

Gobierno y organización del sistema educativo. La forma en la que se establecen y se ponen en práctica las políticas educativas puede tener un enorme impacto sobre el funcionamiento de los centros escolares. Algunos países disponen de sistemas educativos altamente centralizados, en los que la mayoría de las decisiones relacionadas con la política educativa se toman a escala nacional o regional y existe una notable uniformidad en términos de currículum escolar, libros de texto y medidas políticas de carácter general. Otros países cuentan con sistemas mucho más descentralizados en los que numerosas decisiones importantes se toman a nivel local y escolar, teniendo como resultado una mayor variedad en el funcionamiento de los centros docentes y la manera en la que se imparte la enseñanza a los alumnos.

El procedimiento según el cual los alumnos prosiguen su formación en la escuela (lo que también se conoce como “flujo del alumnado”) es una característica de los sistemas educativos que varía según los países. Para un estudio del rendimiento lector de los alumnos de cuarto curso, la edad de escolarización formal y la edad en la que comienza la enseñanza formal de la lectura resultan de una especial relevancia. Los alumnos de los países que inician la escolarización formal a una edad más temprana no necesariamente comienzan a recibir enseñanza formal de la lectura en su primer año, debido a las exigencias cognitivas de ésta. Además, a la hora de elaborar un estudio sobre niños de este curso, resulta de interés el tipo de centro escolar al que los alumnos suelen asistir durante los primeros años, así como el hecho de si más adelante entrarán en un programa de itinerarios académicos o bien de carácter comprensivo.

Características del currículum y políticas curriculares. Las políticas curriculares se configuran de modos muy diversos. Al más alto nivel, pueden ser establecidas con cierto detalle por los requisitos gubernamentales y jurisdiccionales. Éstos pueden determinar desde las políticas que rigen la edad o el curso en el que comienza la instrucción formal de la lectura, hasta los tipos de material y los métodos que se utilizan en la enseñanza de la lectura. Incluso en los lugares donde existe un marcado control externo sobre el currículum, la manera en la que éste se aplica puede verse afectada por las características y formas de actuación de las escuelas locales. Los aspectos curriculares y las políticas gubernamentales de particular relevancia para la adquisición de competencia lectora incluyen los estándares o puntos de referencia establecidos para el desarrollo lector, los criterios de evaluación y

promoción, las normas para la asignación de aula o agrupamiento en la misma, el tiempo de instrucción, los métodos y materiales, así como las vías para la identificación de los alumnos que necesitan medidas de refuerzo.

Contexto familiar

Son numerosas las investigaciones que han proporcionado información sobre la importancia del ambiente familiar con respecto a la competencia lectora de los niños. Mucho antes de que éstos desarrollen las destrezas cognitivas y lingüísticas necesarias para la lectura, las experiencias tempranas con el lenguaje impreso y el oral establecen los cimientos para el aprendizaje (Adams, 1990; Ehri, 1995; Holdaway, 1979; y Verhoeven, 2002). Las características particulares de cada hogar pueden crear un clima que anime a los niños a explorar el lenguaje y los diversos tipos de texto, y a experimentar con ellos. Los padres y otros miembros de la familia imparten sus propias creencias sobre la lectura, las cuales dan forma a la manera en la que los niños se exponen al texto y experimentan con el mismo (Baker, Afflerbach y Reinking, 1996; Cramer y Castle, 1994). A medida que los niños se involucran en actividades más difíciles y complejas con un fin lúdico o recreativo, ya sea en solitario o con sus iguales, el tiempo que dedican a las actividades relacionadas con la competencia lectora llega a ser fundamental. Durante la totalidad del proceso de desarrollo del niño, la implicación de los padres o tutores sigue siendo crucial para la adquisición de la competencia lectora. El apartado siguiente destaca algunos de los aspectos familiares más importantes que contribuyen al desarrollo de la competencia lectora.

Actividades que fomentan la competencia lectora. En el entorno familiar son fundamentales las actividades relacionadas con la competencia lectora que los padres o tutores realizan con los niños o bien fomentan y apoyan (Gadsden, 2000; Leseman y de Jong, 2000; Snow y Tabors, 1996; y Weinberger, 1996). A medida que los niños desarrollan su capacidad

para el lenguaje oral, aprenden las reglas de uso del lenguaje. Este conocimiento también se traducirá en expectativas de cara al lenguaje impreso.

Quizá la actividad más común e importante de las relacionadas con la competencia lectora temprana es la lectura en voz alta a los niños por parte de adultos o de otros niños de más edad. Cuando se lee en alto a los niños y se les anima a que se involucren en el texto y las ilustraciones de los libros, aquellos aprenden que el texto impreso transmite significado y que el hecho de ser capaz de leer goza de valor y merece la pena.

Otros encuentros con la imprenta también ayudan a establecer la percepción del texto y la familiaridad con el mismo por parte de los niños. Las actividades de expresión escrita tales como la escritura de nombres o la formación de letras refuerzan el desarrollo de la percepción del texto por parte del niño. El dibujo, especialmente el vinculado a los cuentos y la narración de historias, puede también promover la competencia lectora. Diversas investigaciones indican así mismo que el juego infantil con libros y otros materiales impresos ayuda a asentar los cimientos de la competencia lectora (Taube y Mejding, 1996). Es más, las asociaciones tempranas del disfrute personal con el texto impreso establecen una actitud positiva hacia la lectura que motivará a los lectores de corta edad (Martin, Mullis y González, 2004).

Lenguas habladas en casa. Debido a que el aprendizaje de la lectura depende en gran medida de la experiencia temprana de los niños con el lenguaje, la lengua o lenguas habladas en casa y la manera de utilizarlas son factores importantes en el desarrollo de la competencia lectora. Los niños cuyo conocimiento de la lengua empleada en la enseñanza formal de la lectura se sitúa sustancialmente por debajo de lo que es de esperar en los niños de esa edad, con mucha probabilidad se encontrarán en

desventaja desde un primer momento. Además, el empleo de lenguas o dialectos diferentes en casa y en la escuela puede causar problemas a los alumnos a la hora de aprender a leer.

Recursos económicos. A medida que los niños maduran, el apoyo y la guía ofrecidos en casa contribuyen al desarrollo de la competencia lectora de maneras muy diversas. Un aspecto importante del entorno familiar es la disponibilidad de material de lectura y recursos educativos. Las investigaciones muestran invariablemente una relación estrecha y positiva entre el nivel de rendimiento y el estatus socioeconómico, o los indicadores de estatus socioeconómico tales como la ocupación de los padres o tutores o el nivel de estudios de los mismos. También se ha demostrado que el fácil acceso a diversos tipos de material impreso está estrechamente asociado al rendimiento en competencia lectora (Purves y Elley, 1994). Los hogares que disponen de semejante material transmiten a los niños la idea de que aprender a leer es un objetivo deseable y que vale la pena.

Recursos sociales y culturales. La sociedad y la cultura influyen de manera definitiva sobre la importancia percibida de la lectura para el éxito académico y personal. Los padres y otros miembros de la familia transmiten sus creencias y actitudes al enseñar a sus hijos a leer y a apreciar el texto escrito. Los padres o tutores que se implican en numerosas actividades relacionadas con la competencia lectora fomentan las actitudes positivas de los niños hacia la lectura. Para la mayoría de éstos, el hogar proporciona un referente y una guía directa en cuanto a los buenos hábitos lectores. Los niños que ven cómo los adultos y los niños mayores que ellos leen o emplean los textos de diferentes formas aprenden a valorar y a utilizar el material impreso. Además del referente que aportan a sus hijos, los padres o tutores pueden apoyar directamente el desarrollo de la lectura al expresar opiniones positivas sobre ésta y sobre la competencia lectora.

Relaciones entre familia y escuela. De entre todos los factores familiares asociados con la adquisición de la competencia lectora, la implicación de los padres o tutores en la educación escolar de los niños puede ser clave para el desarrollo de dicha competencia (Christenson, 1992). Diversas investigaciones demuestran que los alumnos que comentan con sus padres o tutores sus estudios escolares y las lecturas que realizan alcanzan mayor rendimiento que los que no lo hacen (Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003). Los padres o tutores implicados pueden reforzar el valor del aprendizaje de la lectura y cerciorarse de que los niños terminan sus deberes escolares relativos a la lectura, así como animarles elogiando su trabajo y ofreciéndoles apoyo.

Actividades extraescolares relacionadas con la competencia lectora.

A medida que los niños siguen desarrollando su competencia lectora, el tiempo que dedican a leer y a otras actividades recreativas va adquiriendo relevancia. El niño no sólo disfruta leyendo por placer, sino que también practica destrezas que están siendo aprendidas. Leer por diversión o para investigar temas de interés es consustancial a una lectura de por vida. Por lo tanto, es posible que los niños decidan pasar su tiempo extraescolar leyendo libros o revistas, buscando información en Internet o acudiendo a una biblioteca local a leer o sacar libros (Shapiro y Whitney, 1997).

La lectura independiente y el intercambio de opiniones sobre la lectura pueden formar parte integral de las actividades domésticas. Los padres o tutores de los niños pueden animarles a establecer un equilibrio entre el tiempo dedicado a las actividades relacionadas con la competencia lectora y el destinado a pasatiempos acaso menos enriquecedores, tales como los videojuegos o el uso excesivo de la televisión (National Reading Panel, 2000). Algunas investigaciones indican una correlación negativa entre el tiempo dedicado a ver la televisión y el rendimiento

lector, mientras que la correlación con el tiempo dedicado a la lectura es positiva (VanderVoort, 2001).

También puede animarse a los lectores de corta edad y a sus amigos a beneficiarse de las actividades extracurriculares que promocionan las destrezas en competencia lectora y son ofrecidas a través del centro escolar, las bibliotecas locales u otros. La influencia de los iguales puede resultar de ayuda a la hora de hacer que los niños encuentren deseable la participación en tales actividades. Por ejemplo, los alumnos pueden compartir experiencias e interpretaciones de textos al acudir a ver obras de teatro, al asociarse a clubes de lectura o al realizar sus propias parodias. El hecho de comentar la lectura con sus familias, amigos y otros miembros de la comunidad ofrece a los niños la oportunidad de participar en una o más comunidades de lectores. Estas interacciones sociales fortalecen las habilidades de los lectores de corta edad para generar significado a partir del texto y entender cómo lectores diferentes pueden hacer interpretaciones diferentes.

Contexto escolar

Aunque el hogar puede ser un ambiente fructífero para el desarrollo de la competencia lectora, para la mayoría de los niños la escuela sigue siendo el lugar principal donde se lleva a cabo el aprendizaje formal y las actividades educativas. Al llegar al cuarto curso de enseñanza formal, la mayoría de los alumnos ha adquirido destrezas lectoras básicas y empieza a leer material más complejo con mayor grado de independencia. Esto se debe en parte a los cambios acaecidos en las demandas curriculares a alumnos de este curso. En cuarto curso, los niños se hallan en el proceso de transición entre “aprender a leer” y “leer para aprender” (Chall, 1983). Las experiencias educativas de los alumnos pueden resultar especialmente significativas en este momento de cara al desarrollo de su competencia lectora.

Son muchos los factores escolares que influyen, directa o indirectamente, sobre la adquisición de competencia lectora. A continuación se detallan algunos de los principales factores escolares que contribuyen a dicha adquisición.

Políticas educativas y currículum. Las políticas educativas y el currículum relativos a la competencia lectora en las escuelas establecen el contexto para la enseñanza formal de la lectura que se imparte a los niños desde el comienzo de la educación formal. Tales políticas pueden incluir decisiones sobre el énfasis en el aprendizaje de la lectura con respecto a otras áreas de contenido y también pueden contener preferencias en cuanto a los enfoques educativos que se pondrán en práctica en los diversos estadios del desarrollo del lenguaje. A su vez, tales decisiones ayudan a configurar el entorno escolar y los recursos que se requieren (Belanger, Winter y Sutton, 1992).

Entorno escolar y recursos. El entorno escolar comprende muchos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos. El clima de seguridad que se consigue al tener pocos problemas de disciplina y un nivel de delincuencia prácticamente nulo promueve un ambiente de aprendizaje estable. Las iniciativas escolares destinadas a cubrir las necesidades básicas de los alumnos y sus familias (por ejemplo, servicio de guardería antes o después del horario escolar) son también importantes. Otras iniciativas, que se centran específicamente en la competencia lectora y su desarrollo, pueden apoyar directamente la adquisición de destrezas y de actitudes ante la lectura. El entorno escolar también se enriquece cuando los miembros del personal del centro muestran actitudes positivas hacia los alumnos y colaboran en actividades curriculares y extracurriculares que fomentan el aprendizaje.

La extensión y calidad de los recursos escolares también resulta primordial. Pueden incluir recursos tan fundamentales como un profesorado con buena formación o un espacio adecuado en las

aulas, así como recursos menos esenciales aunque beneficiosos como un mobiliario y un recinto confortables. La presencia de bibliotecas o centros multimedia puede resultar de especial relevancia con vistas al desarrollo de la competencia lectora. Además, un especialista en lectura o un Jefe del Departamento de Lengua y Literatura pueden ser de gran importancia a la hora de fortalecer el currículum de lectura.

Contexto del aula

Aunque las políticas y los recursos curriculares de la escuela a menudo establecen el tono del rendimiento en el aula, las actividades cotidianas que los alumnos realizan en ésta probablemente tendrán un impacto más directo sobre el desarrollo de su competencia lectora que el propio entorno escolar. Los enfoques didácticos y los materiales utilizados son manifiestamente importantes a la hora de establecer patrones de enseñanza y aprendizaje en el aula, incluyendo el currículum y las estrategias empleadas para impartirlo, así como la disponibilidad de libros, tecnología y otros recursos. El profesor, desde luego, es otro factor determinante que ejerce una destacada influencia en el clima del aula (Lundberg y Linnakyla, 1993). Aquí pueden incluirse la formación general y profesional del docente, la utilización de enfoques didácticos específicos por parte del mismo y su experiencia en la enseñanza de la lectura. Finalmente, las conductas, actitudes y el nivel de competencia de los compañeros de clase pueden influir en las opciones educativas del profesor, afectando por consiguiente al desarrollo lector de los alumnos (Kurtz-Costes y Schneider, 1994).

Los profesores y su preparación. La capacitación y grado de aptitud de los profesores puede resultar crucial. Mucho se ha escrito acerca de qué hace que la labor de los docentes resulte efectiva y en especial sobre la naturaleza, extensión y contenido de la preparación y formación de los profesores. Por ejemplo, el hecho de que un docente cuente o no con

una amplia formación en la enseñanza de la lectura puede resultar de particular relevancia para la adquisición de la competencia lectora por parte de sus alumnos.

El alcance de la formación continua del profesorado y su exposición a los desarrollos recientes en el campo de la enseñanza de la lectura son también importantes. El desarrollo profesional a través de seminarios, talleres, congresos y publicaciones especializadas puede ayudar a los profesores a aumentar su grado de efectividad y ampliar sus conocimientos sobre la adquisición de la competencia lectora. En algunos países y ámbitos administrativos, la participación de los profesores en tales actividades es obligatoria. Es más, se ha llegado a sugerir que la profesión docente requiere un aprendizaje de por vida, y que los profesores más eficaces continúan adquiriendo nuevos conocimientos y destrezas a lo largo de toda su vida profesional.

Clima y estructura del aula. Los alumnos de corta edad pasan muchas horas al día en una o más aulas. El clima y la estructura del aula tienen una influencia significativa en el desarrollo de la competencia lectora. Las aulas pueden variar en gran medida, desde las altamente estructuradas y centradas en el profesor hasta otras más abiertas y centradas en el alumno. Una característica fundamental que puede dictaminar el modo en que los profesores enfocan la enseñanza en el aula es el número de alumnos o la ratio profesor-alumno. Algunas investigaciones han indicado que las clases menos numerosas durante los primeros años de escolaridad pueden favorecer el desarrollo de la lectura en los niños.

También relacionada con el desarrollo de la lectura está la interacción entre los alumnos, tanto de manera informal como en el intercambio de opiniones en el aula sobre las actividades que guardan relación con la lectura y la competencia lectora (Baker, 1991; Baker, Dreher y Guthrie, 2000; Gambrell y Almasi, 1997; Guthrie y Alvermann, 1999). Las aulas en

las que se promueve el desarrollo del lenguaje y se establece un clima de apoyo para hablar sobre la lectura pueden resultar especialmente efectivas.

Materiales didácticos y tecnología. Otro aspecto del aula relevante para la competencia lectora tiene que ver con la abundancia del material de lectura disponible para los alumnos. Los materiales y la tecnología que los profesores utilizan en la enseñanza de la lectura forman el núcleo mismo de la experiencia lectora de los alumnos en el centro escolar. Estos materiales pueden variar desde un único libro de texto o una “colección de lecturas” que contengan una variedad de tipos de texto, a varios libros y otros materiales impresos recopilados por el profesor.

La presencia de una biblioteca de aula o de un lugar especialmente destinado a la lectura independiente puede fomentar hábitos lectores y actitudes positivas hacia la lectura, además de posibilitar a los alumnos el acceso rápido a una amplia variedad de textos y tipos de texto. La utilización de textos electrónicos y otras tecnologías empieza a cobrar importancia como parte del aprendizaje de la competencia lectora (Kamil, Intrator y Kim, 2000; Labbo y Khun, 1998; McKenna, 1998). La lectura *on-line* se está convirtiendo en una destreza esencial de la competencia lectora a medida que aumentan los tipos de texto y la información que se pone a disposición de los alumnos a través de Internet y otras modalidades electrónicas de comunicación. Con independencia del formato, las investigaciones han indicado que la exposición de los alumnos a una variedad de textos y de tipos de texto está asociada al rendimiento lector.

Estrategias y actividades educativas. Existen numerosas estrategias y actividades que los profesores pueden utilizar para la enseñanza de la lectura (Creighton, 1997; Langer, 1995; Stieror y Maybin, 1994). Se han dedicado amplias investigaciones a indagar cuáles son las más efectivas. La mayoría de los educadores e investigadores coincide en que utilizar

elementos tomados de diferentes enfoques educativos puede ser lo más adecuado, sobre todo cuando los profesores los adaptan a las necesidades de sus propios alumnos (Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991).

Las actividades más relevantes para el desarrollo de la competencia lectora incluyen las concernientes al reconocimiento de las palabras, la comprensión, las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas, las actividades de escritura tales como la creación de historias, y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral (Sanan y Neuman, 1997).

Deberes escolares y evaluación. Los deberes constituyen una manera de ampliar la enseñanza y evaluar el progreso de los alumnos. Los tipos de deberes que se asignan en las clases de lengua suelen incluir lectura independiente, preguntas de comprensión sobre lo que los alumnos han leído, o la combinación de ambos. La cantidad de deberes relativos a la lectura varía dentro de un mismo país y de un país a otro. En algunos países, por lo general se asignan deberes a los alumnos que necesitan más práctica, aquellos que suelen tener mayores dificultades a la hora de leer o entender lo que han leído. En otros, los alumnos reciben estos deberes como ejercicios de ampliación. El tiempo dedicado a los deberes es por lo general inversamente proporcional al rendimiento del alumno. Los alumnos a los que la lectura les resulta difícil requieren más tiempo para completar los deberes escolares.

Además de la asignación de deberes, los profesores disponen de otras maneras de hacer un seguimiento de la evolución y el rendimiento de los alumnos. La evaluación informal durante las horas lectivas ayuda al profesor a identificar las necesidades de los individuos en particular, o a evaluar el ritmo de la presentación de conceptos y materiales (Lipson y Wixson, 1997). Los exámenes formales, tanto los elaborados por el profesor como las pruebas estandarizadas, suelen emplearse con el fin

de tomar decisiones importantes relativas a cuestiones tales como las calificaciones, la promoción de curso o los itinerarios académicos de los alumnos. Los tipos de preguntas empleados en los exámenes y en las pruebas tipo test pueden dar pistas evidentes a los alumnos sobre lo que es importante. Por ejemplo, los profesores pueden formular preguntas sobre distintas formas de información textual, como hechos, ideas, motivaciones de los personajes y comparaciones con otros materiales o experiencias personales. Los profesores también pueden utilizar una variedad de formatos en los exámenes, que van desde preguntas de elección múltiple al desarrollo de un tema.



4

Diseño y especificaciones de la evaluación

Al igual que en 2001, el estudio PIRLS 2006 incluye una prueba escrita de comprensión lectora para medir el rendimiento en competencia lectora de los alumnos de cuarto curso, así como una serie de cuestionarios que se centran en los contextos del desarrollo de la competencia lectora con el fin de reunir información sobre dichos contextos.

Información sobre el rendimiento en lectura

PIRLS 2006 ofrecerá información sobre el rendimiento en competencia lectora de los alumnos de cuarto curso en cada uno de los países participantes, así como el rendimiento según los propósitos de la lectura y según los procesos de comprensión. Con el fin de limitar al mínimo la carga de la evaluación de los alumnos, a cada uno de ellos se le entrega solamente una parte de la prueba, como se explica más adelante. Tras la recopilación de datos, las respuestas de los alumnos se pondrán en una escala común utilizando la metodología de teoría de respuesta al ítem, que proporcionará una visión general de los resultados de la prueba en cada uno de los países. Además de una escala para la competencia lectora general, habrá escalas independientes para los dos propósitos de la lectura:

- la lectura como experiencia literaria
- la lectura para adquisición y uso de información

Con objeto de ofrecer información sobre los procesos de comprensión lectora, PIRLS 2006 también proporcionará escalas independientes para estos dos procesos de comprensión (Mullis, Martin y González, 2004):

- obtención de información y realización de inferencias directas
- interpretación, integración y evaluación*

Diseño del cuadernillo de prueba

Dada la amplia cobertura y los objetivos divulgativos de los marcos teóricos de PIRLS, así como su énfasis en la utilización de textos auténticos, resultaba inevitable que las especificaciones para el conjunto total de ítems incluyeran un extenso tiempo de prueba. El Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2006 consideró que una evaluación válida de dos propósitos de la lectura —la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquisición y uso de la información—, con medidas fiables de dos procesos de comprensión, requería casi siete horas de prueba. Aunque el material de evaluación que se puede presentar en ese tiempo debería dar una buena cobertura del material lector que los niños encuentran en su vida cotidiana, no es razonable esperar que todos los

* *Obtención de información y realización de inferencias directas* combinará ítems de los procesos "Localización y obtención de información explícita" y "Realización de inferencias directas". Del mismo modo, *Interpretación, integración y evaluación* se basará en ítems de los procesos "Interpretación e integración de ideas e información" y "Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales".

alumnos respondan a la totalidad de textos e ítems de prueba. Debido a las dificultades a la hora de planificar las pruebas para los alumnos y dado que los niños no pueden ser sometidos a largos periodos de examen, el tiempo de prueba se limita a 80 minutos por alumno, con un periodo adicional de 15 a 30 minutos para un cuestionario del alumno.

Con un tiempo total de prueba de casi siete horas, pero sólo una hora y 20 minutos por alumno, el material de evaluación tiene necesariamente que dividirse entre los alumnos. El diseño PIRLS utiliza una técnica de muestreo matricial por la que los textos y sus ítems correspondientes se dividen en grupos o bloques, y los cuadernillos individuales de los alumnos se organizan a partir de estos bloques con arreglo a un plan. En PIRLS 2006, el periodo de casi siete horas de prueba se dividirá en 10 bloques de 40 minutos de textos e ítems. Los textos literarios llevarán una etiqueta de L1 a L5, y los textos informativos irán de I1 al I5 (ver figura 3). Cuatro de los 10 bloques de PIRLS 2001 se han mantenido con el fin de ofrecer una base para la medición de tendencias en el rendimiento lector; los seis restantes fueron elaborados específicamente para la prueba de 2006.

Figura 3

Bloques de muestreo de matrices de PIRLS 2006

Propósito de la lectura	Bloque				
	L1	L2	L3	L4	L5
Experiencia literaria	L1	L2	L3	L4	L5
Adquisición y uso de la información	I1	I2	I3	I4	I5

En el diseño de PIRLS 2006, los 10 bloques se distribuyen en 13 cuadernillos (ver figura 4). Cada uno de los cuadernillos del alumno consiste en dos bloques de textos e ítems de 40 minutos de duración.

Cada alumno responde a un cuadernillo de prueba y a un cuestionario del alumno. Con objeto de presentar al menos algunos textos de una manera más natural y auténtica, dos de los bloques (uno literario y otro informativo) se presentan en color en un formato tipo revista, y las preguntas correspondientes irán en un cuadernillo aparte. Al cuadernillo en color se le denomina "Lecturas" de PIRLS.

Para hacer posible la vinculación entre los cuadernillos, al menos algunos de los bloques deben emparejarse con otros. Ya que el número de cuadernillos podría llegar a ser muy alto si cada bloque se emparejara con todos los demás bloques, era necesario escoger juiciosamente entre las posibles combinaciones de bloques. En el diseño de 13 cuadernillos empleado en PIRLS 2006, 12 cuadernillos de prueba se derivarán de la combinación de cuatro bloques literarios (L1, L2, L3, L4) y cuatro informativos (I1, I2, I3, I4). El cuadernillo decimotercero, el “Lecturas”, responde a los bloques remanentes: el literario, L5, y el informativo, I5.

Figura 4

Diseño del cuadernillo del alumno PIRLS 2006

Cuadernillo	Experiencia literaria	Adquisición y uso de informaciónlectura
1	L1	L2
2	L2	L3
3	L3	L4
4	L4	I1
5	I1	I2
6	I2	I3
7	I3	I4
8	I4	L1
9	L1	I1
10	I2	L2
11	L3	I3
12	I4	L4
“Lecturas”	L5	I5

En este diseño, todos los bloques de L1 a L4 y de I1 a I4 aparecen en tres de los 12 cuadernillos, cada vez emparejados con otro bloque diferente. Por ejemplo, el bloque literario L1 aparece con el bloque literario L2 en el cuadernillo 1, y con los bloques informativos I4 e I1 en los cuadernillos 8 y 9. Del mismo modo, el bloque literario L2 aparece no sólo con L1 en el cuadernillo 1, sino también con el bloque literario L3 en el cuadernillo 2 y con el bloque informativo I2 en el cuadernillo 10.

El emparejamiento de los bloques en los cuadernillos del 1 al 12 asegura la existencia de nexos adecuados entre los textos literarios y entre los textos informativos, y también entre los dos propósitos de la lectura. Los bloques del cuadernillo "Lecturas", L5 e I5, no están unidos a ningún otro bloque directamente. Sin embargo, debido a que los cuadernillos se asignan a los alumnos por medio de un procedimiento aleatorio, el número de alumnos que responden al cuadernillo "Lecturas" es equivalente al de los que responden a los otros cuadernillos, dentro del margen de error del proceso de muestreo. El cuadernillo "Lecturas" será distribuido de manera que la proporción de alumnos que responda a los bloques L5 e I5 sea la misma que la que responda a cada uno de los demás bloques literarios e informativos.

Selección de textos para la prueba

Uno de los objetivos de la prueba es la aproximación a una experiencia lectora auténtica; por lo tanto, los textos presentados deben ser representativos de los que los alumnos leen en su vida cotidiana. Los textos que los alumnos suelen leer dentro y fuera del centro escolar generalmente han sido escritos por autores de éxito que entienden lo que supone escribir para un público infantil. Estos textos resultan más verosímiles a la hora de producir como respuesta toda la gama de procesos de comprensión que los textos elaborados específicamente para una prueba. Por otro lado, es más probable que conecten con los intereses de los alumnos, y que den lugar a preguntas que ofrezcan una serie de respuestas similares a las generadas en experiencias lectoras auténticas. En el marco de un estudio internacional, el hecho de conseguir autenticidad en la experiencia lectora de la prueba puede estar de alguna manera constreñido por la necesidad de traducir los textos a numerosos idiomas. Es por ello por lo que se ha tenido cuidado a la hora de elegir material textual que pueda ser traducido sin pérdida de significado o del interés potencial del alumno.

Al seleccionar los textos para un estudio internacional sobre la competencia lectora hay que tener en consideración los posibles sesgos culturales. El conjunto de textos utilizados debe abarcar las diferentes naciones y culturas lo más ampliamente posible. Ningún país o cultura debe tener más representación de la debida en los textos de la prueba; por tanto, la selección de los mismos conlleva la recopilación inicial de textos procedentes de tantos países como sea posible. La selección final de textos se basa, en parte, en la representación nacional y cultural de todo el conjunto de textos de prueba. Los textos que exigen en gran medida conocimientos específicos de una cultura particular quedan excluidos.

La idoneidad y legibilidad de los textos destinados a evaluar a los alumnos de cuarto curso se determina a través de la revisión de los mismos por parte de educadores y especialistas en el currículum de los países participantes en la prueba. Entre los criterios empleados para la selección de textos se encuentran la idoneidad del tema y el contexto para cuarto curso; la equidad y sensibilidad ante consideraciones de género, raza, etnia y religión; la naturaleza y el nivel de las características lingüísticas; y la densidad de la información. También se proporcionan los resultados según la escala Fry de legibilidad. Por otro lado, las restricciones de tiempo con las que se realiza la prueba establecen ciertos límites en cuanto a la extensión de los textos. Por lo general, los textos seleccionados no tendrán una extensión superior a las 1.000 palabras, de manera que los alumnos dispongan de tiempo para leer todo el texto y responder a las preguntas. Sin embargo, la extensión variará en cierto modo debido a que otras características textuales también afectan al ritmo de lectura.

Con objeto de medir las tendencias a partir de 2001, PIRLS ha conservado cuatro textos y bloques de ítems de la prueba de 2001—dos literarios y dos informativos—, que incluirá en la evaluación PIRLS 2006. El diseño se completa con seis nuevos textos —tres literarios y tres informativos— y sus ítems correspondientes.

Tipos de preguntas y procedimientos de puntuación

La habilidad de los alumnos para comprender textos a través de los cuatro procesos de comprensión se evalúa a través de las preguntas que acompañan a cada texto. En la evaluación PIRLS se emplean dos formatos de pregunta: de elección múltiple y de respuesta construida. Cada

pregunta de elección múltiple vale un punto. Las preguntas de respuesta construida valen uno, dos o tres puntos, dependiendo del grado de entendimiento requerido. Hasta la mitad del número total de puntos representados por todas las preguntas corresponderán a preguntas de elección múltiple. Al elaborar las preguntas, la decisión de utilizar un formato de elección múltiple o de respuesta construida dependerá del proceso que se vaya a evaluar y del formato que mejor permita a los alumnos demostrar su comprensión lectora.

Preguntas de elección múltiple. Las preguntas de elección múltiple ofrecen a los alumnos cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Estas preguntas se pueden usar para evaluar cualquiera de los procesos de comprensión. Sin embargo, como no permiten explicaciones o enunciados de apoyo por parte de los alumnos, estas preguntas quizá sean menos apropiadas para evaluar la capacidad de los alumnos a la hora de hacer interpretaciones o valoraciones más complejas.

Al evaluar a los alumnos de cuarto curso, es importante que las características lingüísticas de las preguntas sean adecuadas al desarrollo de los niños. Por lo tanto, las preguntas están redactadas de manera clara y concisa. Las opciones de respuesta también están redactadas de manera sucinta con el fin de minimizar la carga lectora de la pregunta. Las opciones incorrectas están redactadas de manera que resulten verosímiles, y no engañosas. Para los alumnos que no estén familiarizados con este formato de preguntas, las instrucciones que aparecen al inicio de la prueba incluyen unos ítems de elección múltiple de ejemplo que ilustran cómo seleccionar y marcar una respuesta.

Preguntas de respuesta construida. En este tipo de ítem se pide a los alumnos que redacten una respuesta por escrito, en vez de seleccionar una respuesta de un conjunto de opciones. El énfasis que se hace en las preguntas de respuesta construida en el estudio PIRLS es coherente con la definición de competencia lectora que subyace en los marcos teóricos. Refleja la visión interactiva y constructiva de la lectura: el significado se construye a través de la interacción entre el lector, el texto y el contexto de la tarea lectora. Estas preguntas se utilizan para la evaluación de cualquiera de los cuatro procesos de comprensión; sin embargo, resultan particularmente apropiadas para evaluar aspectos de la comprensión que requieran apoyo por parte de los alumnos o que tengan como resultado

interpretaciones sobre la base de su experiencia y conocimiento previos.

En la evaluación PIRLS, las preguntas de respuesta construida valdrán uno, dos o tres puntos dependiendo del grado de entendimiento o del alcance de explicación que requiera la pregunta. En estas preguntas es importante proporcionar suficiente información para ayudar a los alumnos a entender claramente la naturaleza de la respuesta esperada.

Las guías de puntuación para cada pregunta de respuesta construida describen las características esenciales de las respuestas apropiadas y completas. Las guías se centran en la evidencia del tipo de comprensión que la pregunta evalúa. Describen tipos de respuestas parcial o totalmente correctas. Además, contienen ejemplos de respuestas en cada nivel de comprensión para proporcionar una pauta a quienes han de calificar las respuestas de los alumnos.

Al puntuar las respuestas construidas, la atención sólo se centra en la comprensión del texto por parte de los alumnos, y no en su capacidad de redactar correctamente. La puntuación también tiene en cuenta la posibilidad de varias interpretaciones que puedan resultar aceptables, dado el apoyo textual apropiado. Consiguientemente, en las respuestas a una misma pregunta que obtengan la máxima puntuación será posible encontrar una amplia gama de explicaciones y de niveles de expresión escrita.

Puntuación. Al desarrollar la evaluación, el objetivo ha sido crear bloques de ítems que den, de media, al menos 15 puntos, formados aproximadamente por 7 ítems de elección múltiple (1 punto cada uno), 2 ó 3 ítems de respuesta construida breve (1 ó 2 puntos cada uno) y un ítem de respuesta construida extensa (3 puntos). El número exacto de puntos y la distribución exacta de los tipos de preguntas por bloque puede variar ligeramente, ya que los diferentes textos dan lugar a diferentes tipos de preguntas.

Divulgación de los materiales de evaluación

PIRLS 2006 será el segundo de los ciclos regulares de estudios efectuados cada cinco años y proporcionará datos sobre las tendencias en cuanto a la competencia lectora. Administrado por vez primera en 2001, PIRLS se aplicará de nuevo en 2011, 2016 y así sucesivamente. El diseño contempla la divulgación pública de muchos de los textos e ítems a medida que se vayan publicando los informes internacionales, al tiempo

que se protegerán los datos de tendencia al no divulgar una proporción sustancial de ítems. A medida que se hagan públicos determinados textos e ítems, se elaborarán nuevos materiales de evaluación para ocupar su lugar.

De acuerdo con el diseño de PIRLS, dos de los bloques de textos literarios y dos de los bloques de textos informativos de la prueba de 2001 se publicaron una vez finalizada la recogida de datos, incluyendo los textos —uno literario y otro informativo— del cuadernillo “Lector” de PIRLS. Los bloques divulgados serán reemplazados por textos e ítems nuevos en la prueba de 2006. Tras la recogida de datos de 2006, se divulgarán otros cuatro bloques, dos de la evaluación original de 2001 (L2 e I2) y dos de los elaborados para 2006 (L5 e I5).

Cuestionarios de contexto

Una finalidad importante de PIRLS es estudiar los factores familiares y escolares asociados con la competencia lectora de los niños de cuarto curso. A este fin, PIRLS administrará cuestionarios a los alumnos, sus padres, sus profesores y los directores de los centros de enseñanza. Las preguntas han sido diseñadas para medir elementos clave de los ambientes familiar y escolar de los alumnos.

Cuestionario del alumnado. Este cuestionario será cumplimentado por todos los alumnos que tomen parte en la evaluación PIRLS. Contiene preguntas sobre aspectos de la vida familiar y escolar de los alumnos, como sus experiencias en el aula, su percepción de sí mismos y sus actitudes hacia la lectura, los deberes y las actividades extraescolares relacionados la lectura, el uso de ordenadores, los recursos educativos en el hogar y otra información demográfica básica. Se tarda de 15 a 30 minutos en rellenar este cuestionario.

Encuesta sobre el aprendizaje de la lectura. Este breve cuestionario se dirige a los padres o tutores de los alumnos que toman parte en la recogida de datos de PIRLS. Indaga sobre las interacciones entre padres e hijos relativas a la competencia lectora, los recursos educativos en el hogar, los hábitos y actitudes ante la lectura por parte de los padres y las relaciones entre familia y escuela. También recoge información demográfica y socioeconómica básica. Junto con los datos obtenidos de los alumnos, las respuestas de los padres proporcionarán una visión más completa de un contexto importante para el aprendizaje de la lectura. Está diseñado para ocupar entre 10 y 15 minutos.

Cuestionario del profesor. En la evaluación PIRLS, se pedirá al profesor de lengua de cada clase de cuarto curso que rellene este cuestionario, diseñado para recopilar información sobre los contextos de aula para el desarrollo de la competencia lectora. El cuestionario indaga sobre las características de la clase participante en la prueba, tales como el tamaño de la clase, el nivel de lectura y la destreza lingüística de los alumnos; el tiempo de instrucción, los materiales y actividades para la enseñanza de la lectura y para fomentar el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos; el agrupamiento de los alumnos para la enseñanza de la lectura; los recursos en el aula; las prácticas de evaluación; y las relaciones entre familia y escuela. También se les pregunta a los profesores su opinión sobre sus oportunidades de colaboración con otros profesores y de desarrollo profesional, así como determinados datos acerca de ellos mismos y de su formación general y profesional. Este cuestionario requiere unos 30 minutos para completarse.

Cuestionario del centro. Al director de cada centro escolar evaluado en PIRLS se le pedirá que responda a un cuestionario. Incluye preguntas sobre matriculación y características del centro tales como emplazamiento, recursos disponibles en el área circundante e indicadores del entorno socioeconómico del alumnado; tiempo de instrucción; énfasis en la enseñanza de la lectura a los alumnos de los primeros cursos y materiales utilizados; recursos del centro, tales como la disponibilidad de materiales educativos y personal docente; relaciones entre las familias y el centro; y clima escolar. Está pensado para ocupar 30 minutos aproximadamente.

Cuestionario de currículum. Con objeto de proporcionar información sobre los objetivos de la enseñanza de la lectura, el Coordinador Nacional de Investigación de cada país rellenará un cuestionario acerca del currículum de lectura del país en cuestión, incluyendo las políticas educativas de ámbito nacional relativas a la lectura, los objetivos y estándares para su enseñanza, el tiempo especificado para la lectura y la provisión de libros y otros recursos literarios.

La Enciclopedia PIRLS 2006

La publicación *La Enciclopedia PIRLS 2006* ofrecerá un perfil del sistema educativo de cada país, con un enfoque particular sobre la enseñanza de la lectura a los alumnos de educación primaria. El volumen proporcionará información general sobre la población, gobierno, economía y recursos,

y describirá cómo se organiza el sistema educativo y cómo se toman las decisiones sobre educación. Así mismo, junto con información sobre la evaluación del rendimiento lector, se analizará el currículum de lectura, incluyendo los objetivos, materiales e instrucción.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Alexander, P. A. y Jetton, T. L. (2000). "Learning from text: A multidimensional and developmental perspective". En M.L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 285-310). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R. C., y Pearson, P. D. (1984). "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". En P.D. Pearson (ed.). *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, Nueva York: Longman.
- Baker, C. D. (1991). "Literacy practices and social relations in classroom reading events". En C. Baker y A. Luke (eds.). *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Filadelfia, Pensilvania: John Benjamins.
- Baker, L., Aflierbach, P., y Reinking, D. (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Baker, L., Dreher, J. J., y Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Nueva York: Guilford Publications.
- Beach, R., y Hynds, S. (1996). "Research on response to literature". En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P.D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belanger, P., Winter, C., y Sutton, A. (eds.) (1992). *Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Bourdieu, P. (1986). "The forms of capital". En J. Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York: Greenwood Press.

- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., y Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2ª ed.). Chestnut Hill, Massachusetts: Boston College.
- Campbell, R. (1995). "The importance of the teacher". En P. Owen y P. Pumfrey (eds.). *Children learning to read: International concerns* (vol. 1) (pp.126-136). Londres: Falmer Press.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Christenson, S. L. (1992). "Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success". *School Psychology Quarterly*, 7, pp. 178-206.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
- Cramer, E., y Castle, M. (eds.) (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Creighton, D. C. (1997). "Critical literacy in the elementary classroom". *Language Arts*, 74, pp. 438-448.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., y Pearson, P. D. (1991). "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension and instruction". *Review of Educational Research*, 61, pp. 239-264.
- Ehri, L. (1995). "The emergence of word reading in beginning reading". En P. Owen y P. Pumfrey (eds.). *Children learning to read: International concerns* (vol. 1) (pp. 9-31). Londres: Falmer Press.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* La Haya, Países Bajos: IEA.
- Elley, W. B. (ed.) (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gadsden, V. L. (2000). "Intergenerational literacy within families". En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 871-888). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gambrell, L. B., y Almasi, J. F. (eds.) (1997). *Peer talk in the classroom: Learning from research*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goldman, S. R., y Rakestraw, J. A. jr. (2000). "Structural aspects of constructing meaning from text". En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 311-336). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Graesser, A. Golding, J. M., y Long, D. L., (1996). "Narrative representation and comprehension". En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 171-205). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greaney, V., y Neuman, S. B. (1990). "The functions of reading: A crosscultural Perspective". *Reading Research Quarterly*, 25, pp. 172-195.
- Greaney, V. (1996). *Promoting reading in developing countries*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Guice, S. L. (1995). "Creating communities of readers: A study of children's information networks as multiple contexts for responding to texts". *Journal of Reading Behavior*, 27, pp. 379-397.
- Guthrie, J. T., y Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading: Processes, practice, and policy implications*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hall, K. (1998). "Critical literacy and the case for it in the early years of school". *Language, Culture and Curriculum*, 11, pp. 183-194.
- Hiebert, E. H., y Martin, L. A. (2001). "The texts of beginning reading instruction". En S. B. Neuman y D. K. Dickenson (eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 361-376). Nueva York: Guilford Publications.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sidney, Australia: Ashton Scholastic.
- Jacobs, G. (1997). *Successful strategies for extensive reading*. Singapur: RELC.
- Johnson, D., y Kress, G. (2003). "Globalisation, literacy and society: redesigning pedagogy and assessment". *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10, pp. 5-14.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., y Kim, H. S. (2000). "The effects of other technologies on literacy and literacy learning". En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 771-788). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirsch, I. S., y Mosenthal, P. B. (1989). *Understanding documents*. Columna mensual que publica el *Journal of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kirsch, I. S., y Mosenthal, P. B. (1991). *Understanding documents*. Columna mensual que publica el *Journal of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kurtz-Costes, B. E., y Schneider, W. (1994). "Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis". *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 199-216.

- Labbo, L. D., y Kuhn, M. (1998). "Electronic symbol making: Young children's computer-related emerging concepts about literacy". En D. Reinking, M.C. McKenna, L. D. Labbo, y R. D. Kieffer (eds.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 79-92). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. A. (1990). "The processes of understanding: Reading for literary and informative purposes". *Research in the Teaching of English*, 24, pp. 229-259.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Leseman, P. P. M., y de Jong, P. F. (2001). "How important is home literacy for acquiring literacy in school?". En L. Verhoeven y C. Snow (eds.). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lipson, M. Y., y Wixson, K. K. (2002). *Assessment & instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach* (3ª ed.). Boston, Massachussets: Pearson Allyn & Bacon.
- Lundberg, I., y Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburgo, Alemania: IEA.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., y González, E. J. (mayo 2004). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- McKenna, M. C. (1998). "Electronic texts and the transformation of beginning reading". En D. Reinking, M. C. McKenna, L.D. Labbo, y R. D. Kieffer (eds.). *Handbook of literacy and technology: transformations in a posttypographic world* (pp. 79-92). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKenna, M. C. (2001). "Development of reading attitudes". En L. Verhoeven y C. Snow (eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 135-158). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., y Flaherty, C. L. (eds.) (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J., y Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., y González, E. J. (2004). *International achievement in the processes of reading education: Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.

- Munn, P. (1995). "What do children know about reading before they go to school?". En P. Owen y P. Pumfrey (eds.). *Children learning to read: International concerns* (vol. 1) (pp. 104-114). Londres: Falmer Press.
- National Reading Panel (abril 2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read* (pp. 3.21-3.22). Washington, DC: National Reading Panel.
- Neuman, S. B. (1999). "Books make a difference: A study of access to Literacy". *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 286-311.
- Oakhill, J., Beard, R., y Vincent, D. (eds.) (1995). The contribution of psychological research (Special Issue). *Journal of Research in Reading*, 18(2).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. París: OCDE.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., y Turner, J. C. (1996). "The development of strategic readers". En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, y P.D. Pearson(eds.). *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Purves, A. C., y Elley, W. B. (1994). "The role of the home and student differences". En W.B. Elley (ed.). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B., y Unrau, N. J. (eds.) (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5ª ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Shanahan, T., y Neuman, S.B. (1997). "Conversations: Literacy research that makes a difference". *Reading Research Quarterly*, 32 (2).
- Shapiro, J., y Whitney, P. (1997). "Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students". *Reading Psychology*, 18, pp. 343-70.
- Snow, C. E., y Tabors, P. (1996). "Intergenerational transfer of literacy". En L. A. Benjamin, y J. E. Lord (eds.). *Family literacy: Directions in research and implications for practice* (pp. 73-79). Washington, Distrito de Columbia: Departamento de Educación de EE.UU.
- Stierer, B., y Maybin J. (eds.) (1994). *Language, literacy and learning in educational practice*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Street, B. V. (2001). "Literacy empowerment in developing societies". En L. Verhoeven, y C. Snow (eds.). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Taube, K., y Mejdning, J. (1996). "A nine-country study: What were the differences between the low- and high-performing students in the IEA Reading Literacy Study?". En M. Binkley, K. Rust, y T. Williams (eds.). *Reading literacy in an international perspective* (pp. 67-68). Washington, Distrito de Columbia: Departamento de Educación de Estados Unidos.
- UNESCO Institute for Statistics (1999). *Operation manual for ISCED-1997 international standard classification* (1ª ed.). Montreal, Canadá: UNESCO.
- Van der Voort, T. H. A. (2001). "Television's impact on children's leisure time reading and reading skills". En L. Verhoeven y C. Snow (eds.). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 95-121). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York: Academic Press.
- Verhoeven, L. (2002). "Sociocultural and cognitive constraints on literacy Development". *Journal of Child Language*, 29, pp. 484-88.
- Wagner, D. A. (1991). "Literacy in a global perspective". En I. Lundberg y T. Høien (eds.). *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading Disability*. Stavanger, Noruega: Centre for Reading Research.
- Walter, P. (1999). "Defining literacy and its consequences in the developing World". *International Journal of Lifelong Education*, 18, pp. 31-48.
- Weaver, C. A., y Kintsch, W. (1996). "Expository text". En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 230-245). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinberger, J. (1996). "A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school". *Journal of Research in Reading*, 19, pp. 14-24.
- Wolf, R. M. (ed.) (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical report*. La Haya, Países Bajos: IEA.

INVESTIGACIÓN DE LA IEA SOBRE LECTURA

- Binkley, M. Rust, K. y Williams, T. (eds.) (1996). *Reading literacy in an international perspective: Collected papers from the IEA Reading Literacy Study*. Washington, DC: Departamento de Educación de EE. UU.
- Bos, W., Lankes, E. M., Schwippert, K., Walther, G., y Valtin, R. (eds.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, Alemania: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E. M., Schwippert, K., Valtin, R., y Walther, G. (eds.) (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster, Alemania: Waxmann.
- Diaconu, D. (mayo 2004). *The effects of early literacy activities upon reading achievement in grade four in Eastern European countries*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Doupona-Horvat, M. (mayo 2004). *Reading achievement and school performance*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* La Haya, Países Bajos: IEA.
- Elley, W. B. (ed.) (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gustafsson, J. E., & Rosen, M. (2004, May). *The 10-year trend study of reading literacy: A multivariate reanalysis*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Hameedy, M. A. (mayo 2004). *Bilinguality of home and school in Iran: Conditions and consequences as showcased in PIRLS*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Hansen, K. Y., Rosen, M., y Gustafsson, J. E. (mayo 2004). *Effects of socioeconomic status on reading achievement at class and individual levels in Sweden in 1991 and 2001*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- INVALSI. (mayo 2003). *Studio IEA ICONA: Rapporto di ricerca*. Recuperado el 1 de junio de 2004 de www.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-icona/rapporto/RapportoFinaleMaggioICONA.pdf
- Johansone, I. (mayo 2004). *PIRLS 2001 results in the context of the European Union expansion*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Frogoulis, G., y Basbas, C. (mayo 2004). *Culturally embedded mapping of students' answers in PIRLS items*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.

- Lucisano, P. (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo: I risultati dell'indagine internazionale IEA SAL*. Nápoles: Tecnolid.
- Lundberg, I., y Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburgo, Alemania: IEA.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., y González, E. J. (mayo 2004). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., González, E. J. y Kennedy, A. M. (2003). *Trends in children's reading literacy achievement 1991-2001: IEA's repeat in nine countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Moyana, R. (1991). "Evidence of students' performance in expository passages and non-mathematical documents: Data from the pilot version of the IEA research study". *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 3(1).
- Moyana, R. (1991). "Evidence of acquisition of the reading skill related to comprehension of the narrative passages: Data from the international literacy study pilot testing in Zimbabwe". *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 3(2).
- Moyana, R. (2000). *Reading literacy at junior secondary school level in Zimbabwe*. Harare, Zimbabwe: University of Zimbabwe Publications.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., y Flaherty, C. L. (eds.) (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J., y Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., y González, E. J. (2004). *International achievement in the processes of reading education: Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Myrberg, E., y Rosen, M. (mayo 2004). *The impact of differences in teacher competence on reading achievement in independent and public schools in Sweden*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Ogle, L. T., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., y Williams, T. (2003). *International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Papanastasiou, C., y Froese, V. (2002). *Reading literacy in 14 countries*. Nicosia, Chipre: Universidad de Chipre.
- Pavan De Gregorio, G. (2004). *Studio IEA PIRLS-ICONA. Valutazione e insegnamento della lettura nella scuola elementare*. Roma: Armando Editore.
- Postlethwaite, T. N., y Ross, K. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners*. Hamburgo, Alemania: IEA.
- Rosen, M., Hansen, K. Y., y Gustafsson, J. E. (mayo 2004). *Measures of self-reported reading resources, attitudes, and activities based on latent variable modeling*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Schagen, I. (mayo 2004). *Multilevel analysis of PIRLS data for England*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries. International studies in evaluation III*. Estocolmo: Almqvist and Wiksell.
- Tonnessen, F. E. (ed.) (1993). Número especial sobre el Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora de la IEA. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(1).
- Van Diepen, M., Aarnoutse, C., y Verhoeven, L. (mayo 2004). *Determinants of reading literacy in eleven countries with high economic status*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Wagemaker, H., Taube, K., Munck, I., Kontogiannopoulou-Polydorides, G., y Martin, M. O. (1996). *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy*. Amsterdam: IEA.
- Wolff, U. (mayo 2004). *Profiles of reading achievement*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.

ANEXO A

Coordinadores Nacionales de Investigación colaboradores en el estudio PIRLS

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora Coordinadores Nacionales de Investigación colaboradores en el estudio PIRLS

Albania

Shpresa Petrela
National Assessment and Examination Center

Austria

Guenter Haider
Silvia Bergmüller
Austrian IEA Research Centre
Universität Salzburg

Bielorrusia

Valerii Ovsyannikov
Department of Education Quality

Bélgica

Flamenco

Jan Van Damme
Katholieke Universiteit Leuven

Francés

Annette Lafontaine
Université de Liège

Bulgaria

Tatyana Angelova
Felianka Kaftandjieva
University of Sofia

Canadá

Alberta
Ping Yang
Learner Assessment Branch
Alberta Education

British Columbia

Diane Lalancette
Exams and Assessment Policy

Nova Scotia

Marthe Craig
Evaluation Coordinator, Evaluation Services

Ontario

Darryl Hunter
Hervé Jodouin
Francine Jaques
Education Quality and Accountability Office

Quebec

Serge Baillargeon
Ministère de l'Éducation

China

Hong wei Meng
The China National Institute of Education

Taiwán

Hwawei Ko
 Graduate Institute of Learning and Instruction
 National Central University

República Checa

Iveta Kramplova
 Institute for Information on Education

Dinamarca

Jan Mejding
 The Danish University of Education

Inglaterra

Liz Twist
 National Foundation for Educational
 Research in England and Wales

Francia

Marc Colmant
 Ministère de l'Éducation Nationale

Georgia

Maia Miminoshvili
 National Assessment and Examinations
 Center

Alemania

Wilfried Bos
 Sabine Hornberg
 Institut fuer Schulentwicklungsforschung
 University of Dortmund

Knut Schwippert

Eva Maria Lankes
 University of Hamburg

Hong Kong

Tse Shek-Kam
 The University of Hong Kong

Hungría

Annamária Szabó Rábai
 Ildiko Balazsi
 Péter Vari
 National Institute of Public Education
 Centre for Evaluation Studies

Islandia

Brynhildur Scheving Thorsteinsson
 Julius K. Bjornsson
 Institute for Educational Research

Indonesia

Bahrul Hayat
 Ministry of National Education

Burhanuddin Tola
 Center for Educational Assessment

República Islámica de Irán

Abdol'azim Karimi
 Institute for Educational Research

Israel

Elite Olshtain
 Hebrew University

Ruth Zuzovsky
 Tel Aviv University

Italia

Gabriella Pavan De Gregorio
Istituto Nazionale per la Valutazione
del Sistema Dell'Istruzione

Kuwait

Abdul Ghani Al-Bazzaz
Ministry of Education

Letonia

Antra Ozola
University of Latvia

Lituania

Aiste Elijo
Ministry of Education and Science

Luxemburgo

Pierre Reding
Martín Frieberg
Ministère de l'Éducation Nationale

República de Macedonia

Bojana Naceva
Pedagogical Institute of Macedonia

Marruecos

Mohammed Sassi
Departement de l'Évaluation Nationale

Abdellah Belachkar

Ministère de l'Éducation Nationale

Países Bajos

Andrea Netten
Mieke Van Diepen

Expertisecentrum Nederlands

Nueva Zelanda

Megan Chamberlain
Ministry of Education

Nicaragua

Nora Gordon
Centro Civico

Noruega

Ragnar Gees Solheim
Finn-Egil Tonnessen
Victor van Daal
National Centre for Reading,
Education and Reading Research
University of Stavanger

Polonia

Krzysztof Konarzewski
Institute of Psychology
Polish Academy of Science

Qatar

Marcus Broer
Juan Enrique Froemel
Evaluation Institute
Supreme Education Council
Office of Student Assessment

Rumanía

Gabriela Noveanu
Institute for Educational Sciences
Evaluation and Forecasting Division

Federación Rusa

Galina Kovalyova
The Russian Academy of Education

Escocia

Liz Twist
National Foundation for Educational
Research in England and Wales

Jo MacDonald
Liz Levy
Scottish Office
Education Department

Singapur

New Yi Cheen
Research and Evaluation
Ministry of Education

República de Eslovaquia

Eva Obrancova
Zuzana Lukacková
SPU- National Institute for Education

Eslovenia

Marjeta Doupona-Horvat
Educational Research Institute

Sudáfrica

Sarah Howie
Elsie Venter
University of Pretoria

España

Mar González García
Flora Gil Traver
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad
del Sistema Educativo

Luis Iza

Departamento de Educación

Suecia

Bo Palaszewski
National Agency for Education

Suiza

Mathis Behrens
Institute de Recherche et de Documentation

Trinidad y Tobago

Harrilal Secharan
Mervyn Sambucharan
Division of Educational Research and
Evaluation

Estados Unidos de América

Laurence Ogle
National Center for Education Statistics
U.S. Department of Education

Zimbabwe

Rosemary Moyana
University of Zimbabwe

ANEXO B

Textos de ejemplo, preguntas y guías de puntuación

La lectura como experiencia literaria

• Texto y preguntas de ejemplo de PIRLS •

Delfín al rescate



de Wayne Grover

Hoy Marcos y yo estuvimos a punto de no ir a bucear para buscar tesoros. El tiempo se presentaba amenazador, aunque se veían rayos de sol entre las nubes. Marcos conoce el tiempo de la costa mejor que nadie y no le gustaba lo que veía mientras dirigía el barco mar adentro.

Yo inspeccionaba el agua en todas direcciones buscando a mi amigo el delfín. Le había salvado la vida al arrancar el anzuelo de gran tamaño que se le había clavado en la cola cuando era una cría. Le puse el nombre de Lolo y desde entonces ha sido mi compañero submarino.

Lolo nadaba a mi lado cuando hace tiempo descubrí los restos de un viejo barco español que había naufragado.

Estaba a unos cinco kilómetros de la costa y a veinte metros de profundidad. Lolo también vigilaba cada uno de mis movimientos cuando encontré una moneda de oro por primera vez. Dejé escapar un grito de alegría:

—¡Yupi!



Y Lolo añadió su clic-clic, ese sonido típico de los delfines.



Hasta hoy sólo hemos encontrado unas cuantas monedas de oro pero, ¡es toda una aventura!

—Se avecina mucha lluvia y también bastante viento —dijo Marcos, mientras se asomaba desde la proa del barco, que subía y bajaba.

Yo me preguntaba si mi delfín vendría en un día tan tormentoso como aquel, pero en el mar embravecido no se veía ninguna aleta. Entonces, sentí la primera punzada de inquietud.

—Hemos llegado. Lanza el ancla —gritó Marcos.

Me puse el traje de buceo y la botella de oxígeno, que tenía aire para cuarenta y cinco minutos, y me lancé al mar. Bajé y bajé, hasta que divisé el fondo del océano. Habían pasado casi treinta minutos y sólo había conseguido ver rocas y más rocas. Echaba de menos los curiosos ojos de Lolo, observándome. Justo cuando el indicador de reserva de aire señalaba que era el momento de salir a la superficie, vi un brillo de metal.

¡Eran varios eslabones de una cadena de oro! Tiré de ella con suavidad y, centímetro a centímetro, medio metro de cadena fue saliendo de entre la arena. Entonces, se quedó enganchada. Mi reserva de aire se estaba agotando. Tenía que salir a la superficie inmediatamente. Intenté una vez más tirar de la cadena para soltarla, pero estaba fuertemente sujeta.



Cuando salí a la superficie, Marcos agitaba los brazos con desesperación. Antes de que pudiera contarle lo que había encontrado, me dijo:

—¡Tenemos que llevar el ancla! Han dado aviso de fuertes ráfagas de lluvia y viento. ¡Hay que irse!

—Marcos, espera. ¡He encontrado oro! Hay una cadena de oro con piedras preciosas que debe de pesar más de dos kilos, pero está enganchada. Quiero volver a bajar para cogerla. ¡Debe de valer una fortuna!

—Ni hablar —dijo Marcos—. Las olas llegarán a alcanzar más de cuatro metros. Con oro o sin él, tenemos que llevar el ancla y marcharnos.

El cielo tenía muy mal aspecto, había relámpagos y los truenos sonaban entre las olas.

—Tienes razón, Marcos, ¿pero qué pasa con nuestro tesoro? —repliqué yo, enfadado—. Me pondré otra botella de oxígeno y volveré a zambullirme para soltar la cadena.

El barco tiraba con fuerza de las cuerdas del ancla. El viento rugía y la lluvia nos golpeaba en la cara.

—De acuerdo —accedió Marcos—, las cuerdas pueden sujetar el barco otros cinco minutos, pero ni uno más.

Salté al agua y me sumergí hasta el fondo. Allí estaba. La cadena parecía una serpiente de oro enrollada en su lecho marino. Me puse a excavar, cada vez más. Parecía que no se acababa nunca. Era una carrera contra el tiempo. Tenía que soltar la cadena y regresar. Miré mi reloj. Habían pasado cuatro minutos. Quizá las

inmensas olas ya hubieran arrastrado el barco. En aquel momento, mis dedos tocaron algo diferente: del extremo de la cadena colgaba un medallón con rubíes incrustados. La cadena entera medía algo más de un metro y tenía diamantes cada cinco eslabones; era increíblemente hermosa. Mientras me la enrollaba en el brazo izquierdo, el corazón me golpeaba en el pecho a causa de la emoción.



Probablemente me encontraba cerca de otras piezas del tesoro, pero el tiempo se me había acabado. Tenía que salir a la superficie.

Cuando salí, las olas empezaron a sacudirme de un lado a otro. ¡El barco había desaparecido! Me hallaba perdido y solo en medio de un mar agitado por la tormenta. Las nubes eran tan negras que parecía de noche. Un escalofrío me recorrió el cuerpo. Llovía tanto que no conseguía saber en qué dirección estaba la costa.

Durante horas luché por mantenerme a flote, esforzándome por respirar mientras cada ola que pasaba me golpeaba el rostro. Solo, agotado y aterido de frío, me di cuenta de que aquel podía ser mi último día en el mundo. Y eso, ¿por qué? Por un ancla de oro que me arrastraría hasta el fondo.

Estaba tan cansado que apenas podía moverme. La angustia me invadía. Con la mano derecha toqué la cadena, que seguía enrollada en mi brazo izquierdo. La desenrollé, abrí la mano y dejé que la joya se deslizara lentamente hacia el fondo, de vuelta a su lecho marino, donde había permanecido durante casi trescientos años.

—¡Auxilio! —grité en la oscuridad—. ¡Que alguien me ayude! —chillé, aun sabiendo que nadie me oiría.

¡Plof! ¡Plof! De repente, el agua estalló a mi alrededor produciendo un fuerte ¡BUM! Entonces, oí el sonido más placentero que jamás podré escuchar. Era el sonido de un delfín.

—¿Eres tú, Lolo? —susurré.

Me sentía tan fatigado que apenas podía mover los brazos, pero conseguí agarrarme a su aleta dorsal con las dos manos. Lolo dejó escapar un animado canturreo y empezó a nadar despacio, arrastrándome por el agua durante horas. Yo pensaba: “¿Quién se va a creer esto?”.

Ni yo mismo me creía lo que estaba sucediendo. Nos acercamos poco a poco a la costa hasta que pude oír cómo rompían las olas. Lolo me llevó hasta la playa y dejé caer las piernas. Toqué el suelo con los pies. Estaba a salvo.


Lolo flotaba cerca de mí y susurraba su alegre canto de delfín. Le debía la vida, que de una manera absurda yo había arriesgado por una cadena de oro. Se dio la vuelta y nadó mar adentro, zambulléndose hasta que lo perdí de vista.

—Gracias, Lolo. Gracias por salvarme le vida —grité.



Preguntas *Delfín al rescate*


1. ¿Cuál es el propósito principal del primer párrafo?
- (A) indicar que Marcos sabía gobernar el barco
 - * (B) indicar que podría haber problemas más adelante
 - (C) indicar que el tiempo estaba mejorando
 - (D) indicar que el buzo sabía que había un tesoro
2. ¿Cómo empezó la amistad entre el buzo que narra la historia y Lolo, el delfín?
- * (A) El buzo arrancó un anzuelo de la cola de Lolo.
 - (B) Lolo ayudaba al buzo a buscar tesoros.
 - (C) El buzo daba de comer a Lolo todos los días.
 - (D) Lolo liberó al buzo de una red submarina.

3. Busca la parte de la historia que tiene la ilustración de una nube gris como ésta:  ¿Qué le causó al buzo “la primera punzada de inquietud”?

- (A) El barco estaba a unos cinco kilómetros de la costa.
- (B) Marcos se asomaba desde la proa.
- * (C) No había ni rastro de Lolo.
- (D) No le quedaba más aire en la botella de oxígeno.

4. ¿Qué vio el buzo cuando su reserva de aire se estaba agotando?

- (A) un barco hundido
- (B) una moneda de oro
- (C) un cañón oxidado
- * (D) una cadena de oro

5. Busca el fragmento de la historia con esta ilustración de un ancla: 
¿Por qué dice Marcos “tenemos que levar el ancla y marcharnos”?

- * (A) Porque se acercaba una gran tormenta.
- (B) Porque quería buscar a Lolo.
- (C) Porque la cadena pesaba demasiado.
- (D) Porque el aire duraría sólo 45 minutos.

6. ¿Crees que el buzo hizo bien en sumergirse por segunda vez?
Rodea tu respuesta con un círculo.

_____ Sí

_____ No

Saca de la historia **dos** razones que te hacen pensar así.



1. _____



2. _____

7. La historia te da pistas para pensar que el barco quizás ya se habrá ido cuando el buzo salga a la superficie la segunda vez. Explica cómo te das cuenta de esto con **dos** ejemplos sacados de la historia.



1.



2.

8. ¿De qué se dio cuenta el buzo cuando llamó a la cadena “ancla de oro”?

(A) Estaba sujetando el barco.

* (B) Estaba en el fondo del mar.

(C) Iba a hacer que se ahogara.

(D) Iba a hacerle rico.

9. Al final de la historia, ¿cómo llegó el buzo a la playa?

(A) Nadó hasta la orilla él solo.

(B) Lolo lo arrastró hasta allí.

* (C) Marcos lo llevó en su barca.

(D) Las olas lo transportaron hasta la orilla.

* Respuesta correcta

10. ¿Por qué es importante Marcos en esta historia?
- (A) Porque era amigo de Lolo.
 - (B) Porque sabía dónde estaba el tesoro.
 - (C) Porque le gustaba bucear.
 - * (D) Porque fue él quien indicó que había peligro.

11. ¿Qué dos importantes lecciones podría haber aprendido el buzo en esta historia?
Usa la información de la historia para explicar tu respuesta.



Alto

Fin de esta parte del cuadernillo.
Por favor, deja de trabajar.

• Guía de puntuación para las preguntas de respuesta construida •

Delfín al rescate, ítem 6

¿Crees que el buzo debería haberse sumergido la segunda vez?

Rodea tu respuesta con un círculo

Sí

No

Saca de la historia **dos** razones que te hacen pensar así.

Proceso: Interpretación e integración de ideas e información

2 – Comprensión total

La respuesta proporciona una evaluación personal basada en dos fragmentos con información específica tomados del texto que son relevantes para la decisión del buzo. Véase la lista de respuestas aceptables que se indica a continuación. Puede que los alumnos proporcionen una combinación de estas razones. Si la respuesta incluyera “sí” y “no”, siempre que se apoye en información relevante del texto, será completamente correcta.

1 – Comprensión parcial

La respuesta proporciona **una** razón de la lista que se indica a continuación que apoya la elección del sí o el no. Puede que ésta sea expresada con dos afirmaciones independientes que se refieran a lo mismo.

0 – Comprensión nula

Puede que la respuesta ofrezca un “sí” o un “no”. La información proporcionada para apoyar la evaluación personal no es precisa, no está relacionada con el texto, o repite la pregunta sin añadir información adicional. Es posible que la respuesta también contenga información del texto, pero que dicha información sea incongruente o inapropiada para la respuesta proporcionada.

Ejemplos:

- » Sí. Era emocionante.
- » Sí, quería encontrarse con Lolo.
- » Tenía curiosidad por encontrar algo más.
- » No, era una tontería.

Razones aceptables para sumergirse una segunda vez

Ejemplos para la respuesta “Sí”:

- » La cadena de oro era muy valiosa / el tesoro más grande que habían encontrado / podría encontrar más piezas del tesoro.

- » Marcos dijo que estaba de acuerdo.
- » Quizá el buzo pudiera coger la cadena en 5 minutos.

Razones aceptables para no sumergirse una segunda vez:

- » Puede que el barco no se quedara en su sitio/ puede que el buzo se quedara desamparado.
- » Puede que se le acabara el aire.
- » Marcos estaba alarmado / pondría en peligro a Marcos.
- » Se acercaba una tormenta (mal tiempo / olas grandes).
- » Era peligroso / podría morir (ahogarse)/ puede que Lolo no hubiera venido a salvarle.
- » Lolo no estaba allí (refiriéndose a las intenciones del buzo de ser salvado por Lolo).
- » Sería difícil coger la cadena.
- » Podría haber vuelto en otro momento.

Delfín al rescate, ítem 7

La historia te da pistas para pensar que el barco quizás ya se habrá ido cuando el buzo salga a la superficie la segunda vez. Explica cómo te das cuenta de esto con dos ejemplos sacados de la historia.

Proceso: Realización de inferencias directas

2 – Comprensión total

La respuesta muestra comprensión de los aspectos que presagian lo que va a pasar hasta el momento de la historia en el que el buzo sube a la superficie y descubre que el barco no está.

La respuesta proporciona dos aspectos de la lista indicada a continuación.

1 – Comprensión parcial

La respuesta sólo proporciona un aspecto de la lista indicada a continuación.

0 – Comprensión nula

Puede que la respuesta proporcione aspectos de la historia que suceden después de que el buzo saliera a la superficie por segunda vez.

Ejemplo:

- » El barco no estaba.

O puede que la respuesta proporcione aspectos de la historia que son inconexos o imprecisos.

Ejemplos:

- » Se estaba quedando sin aire.
- » Marcos gobernaba el barco.

Aspectos que presagian la desaparición del barco.

Hay una tormental/ fuertes ráfagas de viento/ olas de hasta cuatro metros.

El barco tiraba con fuerza de las cuerdas del ancla.

“Las cuerdas pueden sujetar el barco otros cinco minutos, pero ni uno más”.

Puede que las enormes olas ya hayan arrastrado el barco.

Las cuerdas no sujetarían el barco durante más de cinco minutos.

Hay una tormenta con fuertes ráfagas de viento.

Lo dice Marcos. [Nótese que ésta es una respuesta aceptable, relacionada con la advertencia de Marcos acerca de que las cuerdas no sujetarían el barco más de 5 minutos.]

Delfín al rescate, Ítem 11

¿Qué dos importantes lecciones podría haber aprendido el buzo en esta historia? Usa la información de la historia para explicar tu respuesta.

Proceso: Interpretación e integración de ideas e información

3 – Comprensión amplia

La respuesta proporciona una conclusión con sentido figurado, y una conclusión con sentido literal a partir de la historia. Las conclusiones con sentido figurado se centran en los conceptos de la avaricia, la amistad, el valor de la vida y la recompensa por las buenas acciones. Véase la lista de conclusiones con sentido figurado y con sentido literal que se muestra más adelante.

2 – Comprensión satisfactoria

La respuesta puede que proporcione una conclusión con sentido figurado extraída de la historia o bien puede que proporcione dos conclusiones con sentido literal. Véase la lista de conclusiones aceptables que se muestra más adelante.

1 – Comprensión mínima

La respuesta proporciona 1 conclusión con sentido literal de la lista que aparece más adelante.

0 – Comprensión no satisfactoria

Puede que la respuesta proporcione una conclusión general basada en la historia, pero que no es importante para el mensaje o tema general de la misma, o bien proporciona información errónea o que no está basada en el texto.

Ejemplos:

- » No descuides a Lolo
- » Nunca bucees solo (observación general, no de esta historia)
- » Lleva herramientas contigo cuando bucees

Conclusiones aceptables sacadas de la historia**Conclusiones con sentido figurado**

No hay oro que valga lo que vale tu vida. /No ambiciones el oro o las cosas materiales.

Ser bueno tiene sus recompensas al final.

No pongas en peligro tu vida o las vidas de los demás (ten a los demás en cuenta).

No subestimes el poder de la naturaleza.

No merece la pena arriesgar la vida por oro.

La amistad te puede salvar la vida.

Los amigos son más importantes que las cosas materiales.

Una buena acción es recompensada con otra buena acción.

Conclusiones con sentido literal

Siempre deberías escuchar a alguien que sabe cosas.

Sé amigo de un delfín para que te pueda ayudar cuando haya problemas.

No deberías bucear cuando hace mal tiempo.

Escucha cuando alguien te advierte de algo.

La lectura para adquisición y uso de la información

• Texto y preguntas de ejemplo de PIRLS •

Un paseo espacial



Sally Ride fue una de las primeras mujeres en ir al espacio. Pasó muchos años entrenándose para viajar como astronauta y trabajar en el espacio. Tras volver de su misión a bordo del transbordador espacial Challenger, escribió un libro en el que describía sus aventuras. Lee lo que escribió sobre la manera de ponerse un traje espacial para trabajar fuera de la nave.

Los preparativos

En el espacio, prepararse para trabajar no es tan sencillo como en la Tierra. Los astronautas que viajan al espacio en el transbordador tienen que hacer muchos tipos de tareas. La mayoría de estas tareas se pueden llevar a cabo en el interior de la nave, pero a veces los astronautas tienen que salir al exterior para hacer reparaciones o realizar algún experimento.

Estar en el espacio no es lo mismo que estar en la Tierra. En la Tierra, la fuerza de la gravedad evita que flotemos en el aire. En el espacio, los astronautas no pesan. El más ligero toque puede hacer que atraviesen flotando la cabina del transbordador o hagan piruetas en el aire, a cámara lenta. La única manera de dejar de moverse es agarrarse a algo que esté bien sujeto.

La gente no podría sobrevivir en el espacio exterior con la ropa habitual. Mientras están a bordo del transbordador espacial, los astronautas se encuentran

protegidos del vacío del espacio exterior; pero fuera no hay aire para respirar y la temperatura puede llegar a ser muy alta o muy baja. Los objetos en el espacio pueden alcanzar los 120º centígrados en la parte iluminada por la luz del sol, mientras que el lado de la sombra ipuede enfriarse hasta 100º centígrados bajo cero!

Para salir del ambiente protegido del transbordador, los astronautas tienen que ponerse trajes espaciales. En cada paseo espacial los astronautas salen de dos en dos, ya que es más fácil y más seguro trabajar junto a otra persona en este entorno extraño. Los que van a salir comienzan a vestirse varias horas antes.

Los dos trajes de astronauta se llevan a la cámara de descompresión, una pequeña sala que puede cerrarse herméticamente por uno de sus lados desde la cabina principal y por el lado contrario, abrirse al espacio.

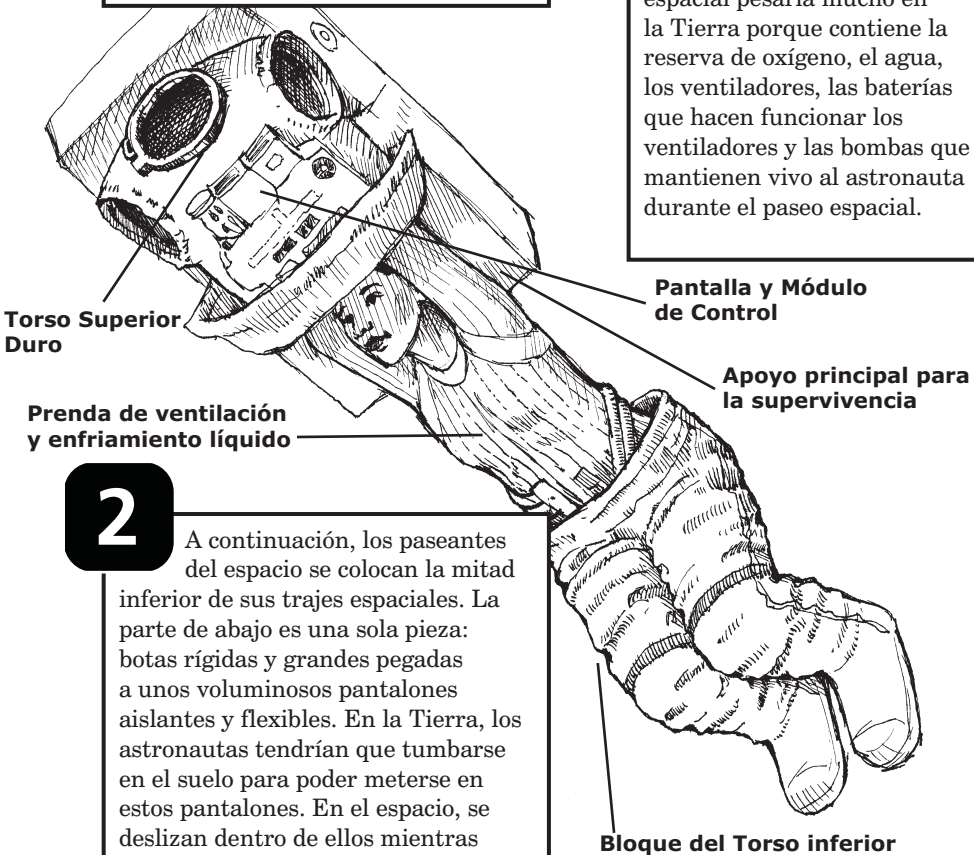
Ponerse el traje espacial

1

Primero, los astronautas que van a caminar por el espacio se ponen algo parecido a una ropa interior larga, pero que está hecha de un material elástico con tubos de goma cosidos por dentro. El agua circula por estos tubos para mantener frescos a los astronautas, ya que el calor de su cuerpo no puede escapar de ninguna manera una vez que quedan aislados dentro de sus trajes espaciales.

3

Los paseantes del espacio entran flotando en la cámara de descompresión y se introducen en la parte superior de sus trajes. Esta parte es una pieza dura con brazos flexibles. La cabeza del astronauta sale por un anillo de metal que hay en el cuello, por donde se conectará el casco, y las manos salen por dos anillos de metal por donde se unen los guantes. La parte superior del traje espacial pesaría mucho en la Tierra porque contiene la reserva de oxígeno, el agua, los ventiladores, las baterías que hacen funcionar los ventiladores y las bombas que mantienen vivo al astronauta durante el paseo espacial.

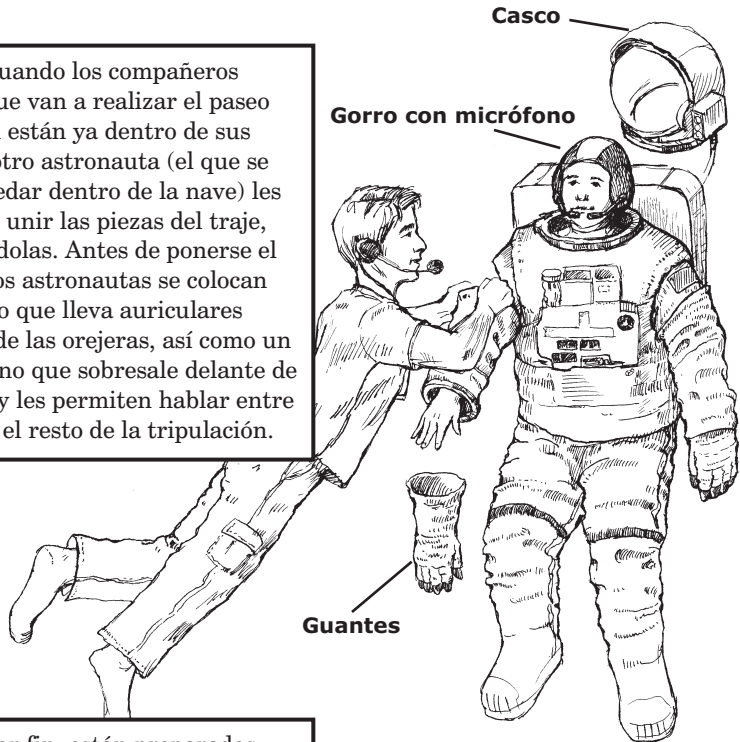


2

A continuación, los paseantes del espacio se colocan la mitad inferior de sus trajes espaciales. La parte de abajo es una sola pieza: botas rígidas y grandes pegadas a unos voluminosos pantalones aislantes y flexibles. En la Tierra, los astronautas tendrían que tumbarse en el suelo para poder meterse en estos pantalones. En el espacio, se deslizan dentro de ellos mientras flotan en el aire.

4

Cuando los compañeros que van a realizar el paseo espacial están ya dentro de sus trajes, otro astronauta (el que se va a quedar dentro de la nave) les ayuda a unir las piezas del traje, ajustándolas. Antes de ponerse el casco, los astronautas se colocan un gorro que lleva auriculares dentro de las orejas, así como un micrófono que sobresale delante de la boca y les permiten hablar entre sí y con el resto de la tripulación.

**5**

Por fin, están preparados para ponerse los cascos y los grandes e incómodos guantes. Se ajustan los gorros y se rascan la nariz por última vez. No podrán volver a hacer estas cosas hasta que acabe el paseo espacial.

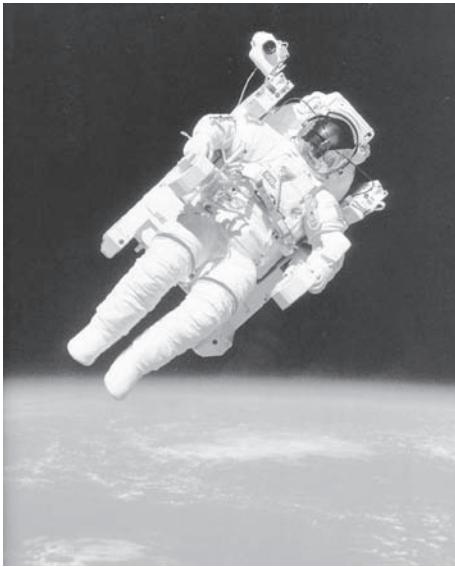
El astronauta que les ha estado ayudando sale de la cámara de descompresión y gira la escotilla para dejarla herméticamente cerrada. Con sus aparatosos trajes, los dos paseantes del espacio casi llenan por completo el reducido espacio de la cámara. Esperan a solas durante varios minutos mientras el aire va saliendo gradualmente de la cámara. Notan cómo les chasquean los oídos mientras aguardan a que el indicador de la presión señale que el aire ha salido.

Finalmente, ya pueden abrir la escotilla y salir al espacio. Antes de salir flotando por la escotilla, tienen que enganchar unos cables finos que unen sus trajes con

el transbordador espacial. Estos cables evitan que los astronautas se alejen del transbordador.

En el espacio exterior

Al flotar en el espacio, los astronautas que caminan por él se transforman en satélites humanos. ¡Están en órbita alrededor de la Tierra! No necesitan el transbordador, al menos durante un rato, porque los



trajes espaciales tienen el aire suficiente y la electricidad generada por baterías necesaria para mantenerlos vivos durante siete horas. Incluso llevan una barrita de comida y una bolsa de agua para beber dentro del casco.

Entran en la zona de carga de la nave donde, dentro de una enorme caja, se guardan las herramientas que necesitan para el paseo espacial. Cogen las

herramientas que desean y se las enganchan a la muñeca o a la cintura.

Trabajar llevando un traje espacial no es fácil. A los astronautas se les cansan los dedos, las manos y los brazos, porque cada movimiento que hacen exige empujar desde dentro contra alguna parte del traje espacial.

Cuando, después de varias horas fuera de la nave, llega el momento de reunirse con el resto de la tripulación que está a bordo del transbordador espacial, los paseantes espaciales vuelven flotando a la cámara de descompresión.

Aunque estén cansados, se detienen para echar un último vistazo a la Tierra y al cielo antes de cerrar la puerta al espacio exterior.

Preguntas *Un paseo espacial*

1. ¿Cuál es el tema **principal** del artículo?
- (A) Por qué los astronautas trabajan en parejas.
 - (B) Cómo es el transbordador espacial Challenger.
 - (C) Por qué los astronautas van en misiones espaciales en el transbordador.
 - * (D) Cómo se trabaja en el espacio.

2. ¿Para qué salen los astronautas de la nave?

- * (A) para hacer reparaciones
- (B) para tener una mejor vista de la Tierra
- (C) para mantenerse frescos
- (D) para vivir una aventura

3. ¿Cuál es la diferencia principal entre estar en el espacio y estar en la Tierra?



* Respuesta correcta

4. ¿Por qué los astronautas que salen a pasear por el espacio tienen que llevar trajes espaciales cuando están fuera de la nave?

Escribe **dos** razones que aparezcan en el artículo.



1.



2.

5. ¿Por qué los astronautas tardan varias horas en prepararse para salir del transbordador espacial?



1.

6. ¿Por qué los astronautas siempre salen de la nave de dos en dos?



para poder ayudarse entre sí

*



para poder estar fuera más tiempo



para no alejarse flotando en el espacio



para divertirse más

7. ¿Por qué hace falta que haya un tercer astronauta en la cámara de descompresión?



1.

8. Numera las partes del traje espacial en el mismo orden en el que se las ponen los astronautas. La primera ya está numerada.

_____ Mitad superior del traje

_____ Casco

 1 Ropa interior elástica

_____ Parte inferior

_____ Gorro con auriculares

9. ¿Cómo ayudan los tubos de goma que hay debajo de los trajes espaciales a que los astronautas trabajen en el espacio?

(A) Mantienen a los astronautas sujetos a la nave.

(B) Suministran oxígeno a los astronautas.

* (C) Mantienen frescos a los astronautas.

(D) Les permiten hablar con los demás miembros de la tripulación.

* Respuesta correcta

10. ¿Por qué la parte superior es la pieza más importante del traje espacial?



1.

11. ¿Qué indica la autora al decir que los astronautas “se rascan la nariz por última vez” antes de salir al espacio?



1.

12. Mira la sección *Ponerse el traje espacial*. Da **una** razón de por qué los recuadros numerados ayudan al lector a comprender mejor la información.



1.

13. ¿Qué hace que los astronautas no se alejen de la nave flotando por el espacio cuando están fuera?

- (A) las baterías
- (B) las botas espaciales
- * (C) unos cables finos
- (D) agarrarse de las manos

14. ¿Por qué la cámara de descompresión es una parte importante del transbordador espacial?

 1.

15. Imagina que quieres ser astronauta. Usa la información del artículo para describir **una** cosa que te gustaría y **una** cosa que **no** te gustaría de ser astronauta y explica por qué.

 1. Qué te gustaría y por qué:

 2. Qué **no** te gustaría y por qué:

* Respuesta correcta



Alto

Fin de esta parte del cuadernillo.
Por favor, deja de trabajar.

• Guía de puntuación para las preguntas de respuesta construida •

Un paseo espacial, ítem 3

¿Cuál es la diferencia principal entre estar en el espacio y estar en la Tierra?

Proceso: Realización de inferencias directas

1 – Respuesta aceptable

La respuesta identifica la falta de gravedad o aire/oxígeno en el espacio, un ejemplo de las consecuencias de dicha falta, o las temperaturas extremas, como la diferencia principal entre el espacio y la Tierra.

Ejemplos:

- » En la Tierra la fuerza de la gravedad te mantiene sobre el suelo.
- » En el espacio se puede flotar.
- » En el espacio no hay oxígeno para respirar.

0 – Respuesta no aceptable

La respuesta identifica una diferencia que no es la principal o no identifica una diferencia apropiada o precisa.

Ejemplo:

- » Se lleva un traje espacial en el espacio.
- » No se puede tomar comida sólida en el espacio.
- » En el espacio no hay oxígeno para respirar.

Un paseo espacial, ítem 4

¿Por qué los astronautas que salen a pasear por el espacio tienen que llevar trajes espaciales cuando están fuera de la nave? Escribe dos razones que aparezcan en el artículo.

Proceso: Realización de inferencias directas

2 – Comprensión total

La respuesta muestra comprensión de las razones por las cuales es necesario llevar trajes espaciales y proporciona dos de las razones indicadas a continuación:

No hay aire (oxígeno) para respirar; las temperaturas pueden llegar a ser extremas; la electricidad generada por las baterías los mantiene vivos.

Ejemplos:

- » La temperatura puede llegar a ser muy caliente o muy fría.
- » Los necesitan para mantenerse frescos.
- » Los protegen del calor del sol.

- » El aparato que contiene las baterías tiene oxígeno y ventiladores para mantenerlos vivos.

1 – Comprensión parcial

La respuesta sólo proporciona una de las razones indicadas más arriba.

0 – Comprensión nula

La respuesta proporciona una razón que resulta imprecisa, errónea o inapropiada.

Ejemplos:

- » Se morirían.
- » Los mantiene vivos.
- » Necesitan comida y agua.
- » Necesitan hablar con la gente dentro del transbordador espacial.
- » No pueden llevar ropa normal.

Un paseo espacial, ítem 5

Escribe dos razones por las que los astronautas tardan varias horas en prepararse para salir del transbordador espacial.

Proceso: Realización de inferencias directas

1 – Comprensión total

La respuesta indica una comprensión general de que los trajes son la causa por la cual se tardan varias horas en prepararse. La respuesta puede también referirse a que los trajes espaciales tienen muchas piezas, o bien a que los trajes son aparatosos o incómodos.

Ejemplos:

- » Porque tienen que ponerse trajes espaciales.
- » Porque tienen que ponerse muchas piezas.
- » Porque los trajes son aparatosos /incómodos.

0 – Comprensión nula

La respuesta proporciona una razón que es poco concreta, repetitiva, errónea o inapropiada.

Ejemplos:

- » Los trajes espaciales pesan mucho. [Nótese que ésta respuesta es imprecisa: el texto dice que los trajes espaciales pesan mucho en la Tierra.]
- » Tienen que rascarse la nariz.
- » Porque tienes que esperar a que se extraiga el aire de la cámara de descompresión.

Un paseo espacial, ítem 7

¿Por qué hace falta que haya un tercer astronauta en la cámara de descompresión?

Proceso: Localización y recuperación de información explícita

1 – Respuesta aceptable

La respuesta indica que alguien tiene que ayudar a los otros a unir las piezas del traje (a vestirse), o bien que antes de que salgan, alguien tiene que cerrar la escotilla de la cámara de descompresión.

Ejemplos:

- » Necesitan a alguien para cerrar la puerta de la cámara de descompresión.
- » Necesitan ayuda para prepararse.

0 – Respuesta no aceptable

La respuesta identifica una razón poco concreta, inapropiada o errónea por la que el tercer astronauta debe estar en la cámara.

Ejemplos:

- » Para salvarles si tienen problemas en el espacio.
- » Para ayudar.
- » Alguien tiene que conducir el transbordador.

Un paseo espacial, ítem 8

Numera las partes del traje espacial en el mismo orden en el que se las ponen los astronautas. La primera ya está numerada.

_____ Mitad superior del traje

_____ Casco

 1 Ropa interior elástica

_____ Parte inferior

_____ Gorro con auriculares

Proceso: Realización de inferencias directas

1 – Respuesta aceptable

La respuesta proporciona la secuencia correcta: 3, 5, 1, 2, 4

0 – Respuesta no aceptable

La respuesta no proporciona la secuencia correcta.

Un paseo espacial, ítem 10

¿Por qué la parte superior es la pieza más importante del traje espacial?

Proceso: Realización de inferencias directas

1 – Respuesta aceptable

La respuesta muestra comprensión de que la parte superior del traje espacial contiene el sistema que mantiene vivos a los astronautas.

Ejemplos:

- » Tiene el sistema que los mantiene vivos.
- » Los mantiene vivos.
- » Contiene el oxígeno, las baterías y los ventiladores.
- » Los mantiene frescos. [Nótese que ésta es una respuesta aceptable, ya que la parte superior del traje espacial contiene ventiladores.]

0 – Respuesta no aceptable

La respuesta no muestra comprensión de que la parte superior del traje espacial está relacionada con mantener vivos a los astronautas.

Ejemplos:

- » Está conectada al casco.
- » Tiene los tubos de goma para que los astronautas se mantengan frescos. [Nótese que ésta no es una respuesta aceptable, porque se refiere a la ropa interior larga y no a la parte superior del traje espacial.]

Un paseo espacial, Ítem 11

¿Qué indica la autora al decir que los astronautas “se rascan la nariz por última vez” antes de salir al espacio?

Proceso: Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales

1 – Respuesta aceptable

La respuesta indica que los astronautas no pueden rascarse sin quitarse el casco.

Ejemplos:

- » Porque si se quitan el casco en el espacio se morirán.
- » Porque no se la pueden rascar hasta que acabe el paseo espacial.
- » Tendrían que quitarse el casco y no se puede hacer eso en el espacio.

0 – Respuesta no aceptable

La respuesta proporciona una razón imprecisa o inapropiada por la que se rascan la nariz por última vez.

Ejemplos:

- » Para tener suerte.
- » Porque no pueden moverse en el espacio.

Un paseo espacial, ítem 12

Mira la sección Ponerse el traje espacial. Da **una** razón de por qué los recuadros numerados ayudan al lector a comprender mejor la información.

Proceso: Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales

1 – Respuesta aceptable

La respuesta muestra comprensión de que los recuadros facilitan la comprensión de los pasos acerca de cómo ponerse un traje espacial.

Ejemplos:

- » Los recuadros dicen lo que tienes que hacer en primer lugar.
- » Te dan instrucciones paso a paso.
- » Te ayuda a saber el orden que debes seguir al leer acerca de las piezas del traje espacial.
- » Muestra el orden en que se ponen las distintas piezas.

0 – Respuesta no aceptable

La respuesta proporciona una descripción poco concreta, errónea o inapropiada de la razón por la que se usan los recuadros.

Ejemplos:

- » Te dice cómo ponerte un traje especial.
- » Para que no sea tan complicado.
- » Ayuda a entender la información.

Un paseo espacial, Ítem 14

¿Por qué la cámara de descompresión es una parte importante del transbordador espacial?

Proceso: Realización de inferencias directas

2 – Comprensión total

La respuesta proporciona una razón por la cual la cámara de descompresión es importante.

Puede que la razón esté relacionada con el hecho de que la cámara de descompresión es un lugar por el que se tiene que pasar para entrar y salir.

Ejemplo:

- Se abre al espacio por un lado.
- Es donde van los astronautas cuando vuelven del paseo espacial.

O bien que esté relacionada con el ambiente de la cámara de descompresión;

Ejemplo:

- » El aire sale de la cámara.
- » Hace que el aire se quede dentro.

O con aspectos de seguridad relacionados con la cámara de descompresión.

Ejemplo:

- » Protege a la gente que NO sale al paseo espacial.
- » Hace que los astronautas que están en el transbordador no sean succionados hacia fuera.
- » Es donde se enganchan los cables entre el traje y el transbordador.

0 – Comprensión nula

Puede que la respuesta describa una función de la cámara de descompresión que no es importante, o que no proporcione una razón precisa o apropiada por la cual la cámara de descompresión es importante.

Ejemplo:

- » Es donde se visten los astronautas.
- » La cámara de descompresión es importante.

Un paseo espacial, Ítem 15

Imagina que quieres ser astronauta. Usa la información del artículo para describir una cosa que te gustaría y una cosa que no te gustaría de ser astronauta y explica por qué.

Proceso: Interpretación e integración de ideas e información

2 – Comprensión total

La respuesta expone una descripción apropiada y basada en el texto de una cosa que le gustaría al alumno de ser astronauta y una cosa que no le gustaría, y debe proporcionar una razón para apoyar dicha descripción. (Hay que tener en cuenta que las respuestas pueden ser implícitas o estar basadas en una opinión personal. Para que la respuesta sea aceptable, la razón proporcionada debe ser precisa y no puede contradecir el texto.)

Para ideas apropiadas a cada descripción, véase la siguiente lista que figura más adelante. El alumno puede que proporcione cualquier combinación de dos de estas ideas.

1 – Comprensión parcial

La respuesta describe una cosa buena y / o una cosa mala de ser astronauta basándose en el texto, pero sólo una descripción está basada en el texto de forma precisa (implícita o explícitamente).

Para ideas apropiadas a cada descripción, véase la lista que aparece más adelante.

0 – Comprensión nula

Puede que la respuesta proporcione o no una descripción de una cosa buena o mala de ser astronauta que sólo incluya información imprecisa o información no relacionada con el texto.

Ejemplos de descripciones no aceptables de cosas que te gustarían:

- » Podría aprender sobre el espacio
- » Sería divertido/ una aventura
- » Ver el espacio (porque nunca lo he visto)
- » Me daría miedo

Ejemplos de descripciones no aceptables de cosas que no te gustarían:

- » Podría morirme/ podría pasar algo/ es peligroso
- » El traje espacial pesa demasiado
- » El traje espacial es demasiado frío/ caliente
- » La comida (sabe mal)
- » Echaría de menos a mi familia

ANEXO C

Comparación del Estudio Internacional sobre el Rendimiento en Comprensión Lectora (PIRLS) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)

Marcos teóricos de evaluación de la lectura

Mientras PIRLS evalúa la lectura en cuarto curso de Educación Primaria de manera regular cada cinco años, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE evalúa las competencias lectora, matemática y científica de los alumnos de 15 años en un ciclo de estudios efectuado cada tres años. La primera prueba PISA se llevó a cabo en el año 2000, con una especial atención a la lectura; en 2003, el enfoque principal pasó a las matemáticas, y en la evaluación de 2006 se hará hincapié en las ciencias. Debido que ambos estudios evalúan la lectura a escala internacional, es importante que los países participantes y los administradores de la educación comprendan la relación entre ambos y, en particular, las características relevantes a las políticas educativas, exclusivas de PIRLS.

PIRLS se diseñó con objeto de proporcionar información comparativa sobre la competencia lectora de los alumnos en cuarto curso, con una incidencia particular sobre los factores familiares y escolares que facilitan la adquisición de dicha competencia por parte de los niños. Al apuntar como objetivo a los alumnos de enseñanza primaria y hacer de la adquisición de competencia lectora una finalidad primordial del estudio, PIRLS busca complementar la perspectiva ofrecida por PISA, una perspectiva transcurricular y orientada hacia el mundo laboral. Mientras PISA se preocupa de las necesidades de los alumnos en cuanto competencia conforme éstos realizan la transición del mundo escolar al laboral, PIRLS se encarga del progreso en el estadio, igualmente importante, en el que los alumnos pasan de aprender a leer a leer para aprender.

Es en esta etapa cuando se adquieren las destrezas que proporcionarán los cimientos para la formación posterior; por lo tanto, es de esperar que las mejoras en el currículum o en la enseñanza acaecidas en este estadio de la educación generen sustanciales dividendos más adelante. PIRLS lleva a cabo amplias investigaciones sobre el currículum lector y las prácticas educativas en cuanto a lectura que se aplican a los alumnos de cuarto curso. Esto supone un contraste con PISA, que recoge escasa información sobre el currículum o los factores educativos dentro de los centros escolares. Por lo tanto, PIRLS proporcionará a los países participantes en ambos estudios una riqueza informativa que pueda utilizarse no sólo para mejorar el currículum lector y la enseñanza de la lectura destinados

a los alumnos de corta edad, sino también para ayudar a interpretar los resultados de los alumnos de 15 años proporcionados por PISA.

El objetivo central tanto de PISA como de PIRLS consiste en informar a los países participantes sobre el rendimiento en competencia lectora de sus alumnos. Sin embargo, las diferencias en las exigencias curriculares y las expectativas de desarrollo relativas a los alumnos de cuarto curso, comparadas con las de cursos posteriores, arrojan como resultado una ligera disparidad en cuanto al énfasis aplicado entre los dos estudios. Debido a que los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria generalmente acaban de alcanzar el final del aprendizaje instrumental de la lectura, PIRLS incide en mayor grado en la adquisición de competencia lectora. En contraste, los alumnos de 15 años, por lo general, se están preparando para su acceso al mundo laboral o a la educación superior; por tanto, PISA examina la competencia lectora como un indicador del nivel de preparación cívica y laboral. Este matiz de diferencia en el enfoque demuestra que ambos programas se complementan mutuamente al referirse al desarrollo de la competencia lectora de los alumnos en dos momentos cruciales, si bien muy diferentes, de su desarrollo educativo.

La definición del área de conocimiento que se evalúa resulta capital para los marcos teóricos de evaluación tanto de PIRLS como de PISA. Para ambos programas, la definición de la lectura se basa en una noción amplia de ésta; de ahí el término “competencia lectora” en ambos casos, en lugar de, simplemente, “lectura”. Las definiciones aportadas por ambos estudios no sólo incluyen los procesos y habilidades de la comprensión lectora, sino también los usos y actitudes hacia la lectura que caracterizan a los buenos lectores. Tanto PISA como PIRLS contemplan la lectura como un proceso interactivo y constructivo, y enfatizan la importancia de la habilidad de los alumnos al reflexionar sobre la lectura y utilizarla para propósitos diferentes.

Para la evaluación PIRLS, la competencia lectora de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria se define de la manera siguiente:

...la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y para disfrute personal.

Para la evaluación PISA, la competencia lectora de los alumnos de 15 años se define como:

...la comprensión y el empleo de textos escritos y la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad.

Ambas definiciones tienen en cuenta la gama de material que los alumnos eligen y se les pide que lean. De esta manera, se sugiere que la lectura no es una destreza unitaria, sino un conjunto de procesos, enfoques y destrezas que varían según los lectores, los tipos de texto y los propósitos o situaciones de la lectura. Aunque los elementos sociales, personales y curriculares de la competencia lectora también se enfatizan en ambas definiciones, las diferencias de desarrollo entre los dos grupos de edad resultan evidentes. De cara a los alumnos de cuarto curso, PIRLS incide en el entorno habitual en el que leen. Además, mientras PISA hace hincapié en la disposición de los alumnos para participar en una sociedad más amplia, PIRLS enfatiza la habilidad de los alumnos para participar en “comunidades de lectores” (hogar y aula).

Propósitos/situaciones de la lectura y tipos de textos. Al describir los propósitos o situaciones de la lectura y los tipos de textos asociados con cada uno, los marcos teóricos de lectura de PIRLS y los de PISA divergen un tanto, al reflejar las diferencias de desarrollo de ambos grupos. En cuanto a los alumnos de cuarto curso, PIRLS se centra en los propósitos de la lectura, describiendo dos de los más comunes para este grupo de edad: la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquisición y uso de información. Con respecto a los alumnos de 15 años, PISA describe situaciones para la lectura, reflejando los usos más generalizados de la misma en este grupo de edad: lectura para uso personal, para uso público, para uso laboral y para uso educativo.

Procesos/aspectos de comprensión. Ambos marcos teóricos describen diversas maneras de entender textos, o responder a ellos, que

proporcionan especificaciones de cara al tipo de preguntas planteadas a los alumnos. En PIRLS, se describen cuatro “procesos de comprensión”. Los marcos teóricos de PISA distinguen entre “aspectos macro y micro de entendimiento del texto”. Los cinco aspectos macro son muy similares a los cuatro procesos de comprensión de PIRLS. Como dimensión adicional a los marcos teóricos de PISA, los aspectos micro están relacionados específicamente con las exigencias de cada una de las preguntas. El cuadro que viene a continuación enumera los cuatro procesos de lectura de PIRLS y los correspondientes aspectos macro de la lectura que contemplan los marcos teóricos de PISA.

Contenido de las evaluaciones. Los marcos teóricos respectivos de las evaluaciones PIRLS y PISA requieren preguntas tanto de elección múltiple como de respuesta construida. Ambos marcos teóricos utilizan preguntas de elección múltiple y respuesta única que se puntúan como correctas o incorrectas. Además, ambos emplean modelos de puntuación parcial para algunas de las preguntas de respuesta construida, en las que se otorga una puntuación parcial a las respuestas que son en parte completas y apropiadas. En la prueba PIRLS, aproximadamente la mitad del total de las preguntas son de respuesta construida; en el caso de PISA, es el 45 por ciento del total.

Además de la evaluación de la comprensión, fundamental en ambos programas, los dos marcos teóricos plantean el uso de cuestionarios para recoger información sobre la diversidad de material impreso al que tienen acceso los alumnos, sus hábitos lectores y actitudes, sus experiencias educativas y las características del centro escolar. Los marcos teóricos de PIRLS contienen explicaciones más amplias sobre estos cuestionarios y las razones para incluirlos en el estudio. Esto se debe a que uno de los objetivos principales de PIRLS consiste en investigar los factores asociados con la adquisición de competencia lectora en el cuarto año de Educación Primaria.

La presente comparación entre los marcos teóricos de PIRLS y los de PISA para la evaluación de la competencia lectora demuestra cómo dos procesos consensuales de ámbito internacional pueden dar como resultado enfoques similares en cuanto a la evaluación. En el núcleo de unos marcos teóricos de evaluación cualesquiera, se encuentra la definición del área de conocimiento que se pretende medir. En este caso, las similitudes y diferencias entre los dos marcos teóricos parecen

Comparación de los procesos de comprensión de PIRLS y los aspectos macro de entendimiento del texto de PISA

PIRLS Procesos de comprensión	PISA Aspectos macro de entendimiento del texto
<p>Localización y recuperación de información explícita— Detectar y entender información o ideas relevantes indicadas explícitamente en el texto.</p>	<p>Desarrollo de una comprensión general— Realizar una primera lectura para determinar si el texto se adecua a los objetivos pretendidos, considerar cada texto en su conjunto y hacer predicciones sobre el texto.</p>
<p>Realización de inferencias directas— Trascender el significado superficial para extraer inferencias directas basadas en el texto.</p>	<p>Recuperación de información— Analizar el texto; buscar, localizar y seleccionar información relevante.</p>
<p>Interpretación e integración de ideas e información— Hacer uso del entendimiento del mundo, la experiencia u otros conocimientos para entablar conexiones entre las ideas y la información del texto.</p>	<p>Desarrollo de una interpretación— Desarrollar una comprensión más específica o completa; entender la interacción entre la cohesión local y global dentro del texto; usar la información e ideas activadas durante la lectura, aunque no se indiquen explícitamente en el texto.</p>
<p>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales— Considerar el texto de manera crítica; reflexionar sobre el contenido del texto y evaluarlo; considerar y evaluar la estructura del texto, el uso del lenguaje, los recursos literarios, o el punto de vista y el oficio del autor.</p>	<p>Reflexión sobre el contenido de un texto— Establecer conexiones entre la información encontrada en el texto y los conocimientos procedentes de otras fuentes; evaluar las afirmaciones realizadas en el texto con respecto al conocimiento propio.</p>
	<p>Reflexión sobre la forma de un texto— Distanciarse del texto y considerarlo objetivamente; evaluar la calidad e idoneidad del texto; entender la estructura, el género y el registro del texto.</p>

apropiadas desde el punto de vista de su elaboración. Ambos contemplan la lectura como un proceso interactivo y constructivo. Sin embargo, las diferentes expectativas sociales y curriculares relativas a los alumnos de cuarto curso (9-10 años), comparados con los de 15 años, se reflejan en las explicaciones con respecto al material, los marcos contextuales y las conductas asociadas a la competencia lectora. En términos generales, ambos marcos teóricos trabajan juntos de manera complementaria con el fin de ilustrar el desarrollo de las habilidades de competencia lectora a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos.

