

LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES
Y LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA
DE LOS ALUMNOS

LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES
Y LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA
DE LOS ALUMNOS

Título:
Las evaluaciones internacionales
y la mejora de la competencia lectora de los alumnos

Autor:
Luis Iza Dorronsoro

© GOBIERNO DE NAVARRA
Departamento de Educación

Diseño y maquetación: ANA COBO
Impresión: LINE GRAFIC
Depósito Legal: NA-2624/2005

Índice

Introducción	7
1. Las competencias clave	9
2. La competencia lectora	11
3. La lectura en los proyectos internacionales de evaluación	13
3.1 Marco teórico de PIRLS	13
3.1.1 Definición de lectura en PIRLS	14
3.1.2 Aspectos de la evaluación de la lectura en PIRLS	14
3.1.3 Ejemplos de preguntas aplicadas en PIRLS	15
3.2 Marco teórico de PISA	16
3.2.1 Definición de lectura en PISA.....	16
3.2.2 Dimensiones de la lectura en la evaluación PISA	16
3.2.3 Niveles de lectura en PISA.....	18
3.2.4 Modelos de pruebas aplicadas en PISA.....	20
3.3 Aportaciones de ambos marcos	20
4. Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos	23
4.1 Limitaciones y aportaciones de las evaluaciones internacionales	23
4.2 Factores asociados al rendimiento en lectura	24
4.3 Buenas prácticas de los sistemas educativos con rendimientos superiores en lectura	25
4.4 Propuestas de actuación	26
4.4.1 Dimensiones que se deben considerar.....	26
4.4.2 Marco del plan de lectura.....	28
5. Conclusiones	31
Índice de tablas y gráficos	33
Referencias bibliográficas	35

Introducción

Toda educación de calidad debe proporcionar los conocimientos y estrategias necesarios en un contexto determinado; actualmente debe garantizar el desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento.

Siguiendo el trabajo coordinado por Carles Monereo Font y Juan Ignacio Pozo Muncio y publicado en el nº 298 de Cuadernos de Pedagogía, de enero de 2001, las siguientes características definen el contexto actual: la caducidad de la (in)formación, la inabarcabilidad e incertidumbre de la información, el riesgo de sustituir el conocimiento por la información, la relatividad de los conocimientos enseñados, la heterogeneidad de las demandas educativas y la educación para el ocio. Este contexto acentúa la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y hace que no todos los conocimientos y destrezas sean igualmente permanentes o perecederos. Por otra parte, algunas de las competencias necesarias están experimentando importantes cambios, debido fundamentalmente a los avances tecnológicos y a los nuevos requerimientos.

Los sistemas educativos tratan de responder a estos nuevos retos y definen objetivos y establecen planes para su consecución. Una de las preocupaciones de los sistemas educativos es el logro por parte de los alumnos de las competencias clave necesarias en la sociedad del conocimiento, entre las que se encuentra la lectura. El Sistema Educativo Español ha resaltado en las disposiciones legales aprobadas durante los últimos años la importancia de la lectura y la responsabilidad de los centros y de todos los profesores para que los alumnos logren el mayor desarrollo posible en esta competencia clave. Esta dinámica generada en torno a la lectura en los últimos años no es exclusiva de nuestro sistema educativo. Al contrario, en el contexto internacional la competencia lectora constituye un objetivo prioritario tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria. No cabe duda, pues, de que la competencia lectora de los alumnos es actualmente un objetivo prioritario de los sistemas educativos en el ámbito internacional y de que nuestro sistema educativo no es ajeno a esta dinámica.

Las evaluaciones internacionales plantean la evaluación cíclica de algunas de las competencias clave y prestan una especial atención a la lectura. En este contexto, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y PISA (Programme for International Student Assessment) se han convertido en dos referentes fundamentales de evaluación de la lectura en Educación Primaria y al término de la Educación Secundaria Obligatoria para los sistemas educativos.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las aportaciones de los proyectos internacionales de evaluación a los planes de mejora de la lectura. Para ello, tras reflexionar sobre las competencias clave necesarias en el contexto actual, se presentarán los marcos teóricos de la lectura en las Evaluaciones Internacionales PIRLS y PISA y se darán a conocer los elementos comunes del tratamiento escolar de la lectura en algunos de los sistemas educativos con mejor rendimiento.

1. Las competencias clave

Los sistemas educativos actuales tratan de responder a los nuevos retos planteados en la sociedad del conocimiento y, para ello, plantean objetivos, adoptan medidas y definen indicadores de calidad que comprueban el grado de consecución de los objetivos. La Unión Europea ha fijado tres objetivos estratégicos para la década 2000–2010, de modo que constituyan los objetivos prioritarios de los sistemas educativos europeos. El primero de ellos consiste en mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la Unión Europea; el segundo, quiere facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; y el tercero, persigue abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior. Estos tres objetivos prioritarios se precisan en trece objetivos específicos. Uno de ellos pretende desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento. El Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en 2002, adoptó un programa de trabajo de modo que esos objetivos comunes pudieran alcanzarse para 2010 y, entre otros grupos de trabajo, se constituyó uno para definir las competencias clave. Este empeño se está llevando a cabo también en otros foros: la OCDE, con la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), la iniciativa ASEM de la reunión Asia-Europa o Eurydice.

El grupo de trabajo sobre las competencias clave del programa de trabajo “Educación y formación 2010” ha elaborado el documento *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Los objetivos planteados por el grupo de trabajo son identificar las competencias, definir las, establecer la mejor manera de integrarlas en el currículo, mantenerlas y desarrollarlas a lo largo de la vida y determinar un cierto nivel de dominio de esas competencias.

La definición del marco para las competencias clave tiene en cuenta los siguientes principios: tratarse de competencias necesarias para la realización personal, para la inclusión social y para el empleo; entender el concepto de competencia como la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que dependen del contexto; tener en cuenta los elementos esenciales que abarcan la competencia y que son cruciales según se desarrolla la competencia desde un nivel básico de dominio hacia un nivel más avanzado; y la medición del dominio de estas competencias.

Se define competencia como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Deberían haber sido desarrolladas para el final de la educación obligatoria y deberían actuar como base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida.”

Los dominios de las competencias clave son:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en una lengua extranjera.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural.

Tanto este proyecto de competencias clave como los otros señalados anteriormente resaltan la importancia de la lectura como herramienta básica.

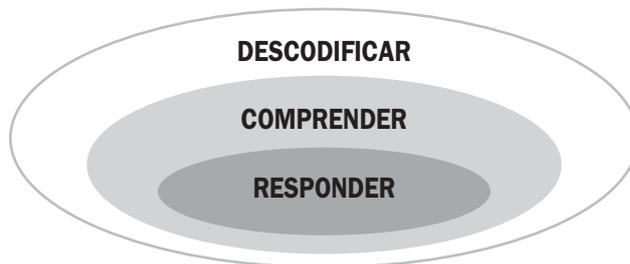
2. La competencia lectora

La competencia lectora es un instrumento primordial en el aprendizaje escolar. Varias razones avalan esta afirmación. En primer lugar, los conocimientos de las distintas áreas y materias se articulan fundamentalmente de forma lingüística y simbólica; en segundo lugar, una gran parte de los conocimientos se obtiene a través de los textos escritos; por último, las diferencias observadas en lectura son, en gran medida, predictoras del futuro desarrollo educativo de los alumnos y alumnas. Pero, además, podemos afirmar que el desarrollo del lenguaje escrito y el éxito curricular son interdependientes: un buen nivel de lenguaje escrito es condición para el éxito curricular y, al mismo tiempo, difícilmente se puede alcanzar un nivel alto en competencia lectora sin un adecuado progreso curricular.

Si la competencia lectora siempre ha sido un instrumento imprescindible para el aprendizaje escolar, adquiere mayor relevancia en la sociedad de la información y del conocimiento, en la que se ha instaurado ineludiblemente el aprendizaje a lo largo de toda la vida. A pesar de que a menudo se insista en la preponderancia de la cultura audiovisual, la sociedad del conocimiento refuerza el papel del texto escrito, aunque el soporte en que se sustenta ha experimentado y experimentará en el futuro importantes cambios.

La competencia lectora (*reading literacy*) incluye una compleja gama de conocimientos y destrezas. La lectura pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos. El aprendizaje del código se realiza relativamente rápido, pero posteriormente es necesario un proceso asociativo lento que requiere una práctica intencionada y sistemática. Desde una perspectiva didáctica es de gran ayuda el modelo de lectura que plantea Marian Sainsbury, de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa de Inglaterra (National Foundation for Educational Research). Dicho modelo se representa en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. MODELO DE LECTURA PLANTEADO POR MARIAN SAINSBURY



Fuente: SAINSBURY, M. (2004): "National and International Assessment of Literacy Skills". A paper presented at the European Summer School. Paris, March 31 2004.

En el primer nivel se encuentra la *descodificación*, que requiere conocimiento fonético, memoria visual y utilización de analogías, sin que presuponga necesariamente la atribución de un significado al texto. En un segundo estadio se encuentra la *comprensión*, que implica la atribución de significado a lo leído y añade a la descodificación un conocimiento léxico y gramatical. En el tercer nivel, desde un concepto interactivo de la lectura, ésta implica una *respuesta del lector* ante la información obtenida, para lo que es imprescindible que haya leído con un objetivo o propósito determinado.

Esta concepción interactiva es la que subyace en las evaluaciones internacionales de la lectura que se están aplicando actualmente y, desde esta perspectiva, el propósito de la lectura adquiere una relevancia especial tanto en la enseñanza como en la evaluación de la competencia lectora.

3. La lectura en los proyectos internacionales de evaluación

En 1959 fue fundada la International Association for the Evaluation of the Educational Achievement IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), que ha desarrollado importantes evaluaciones internacionales en el ámbito de las matemáticas, las ciencias y la lectura. En lo relativo a esta última, en 1991 se llevó a cabo el Estudio sobre la lectura (RLS), aplicado a los alumnos de 9–10 años.

En 1990 la OCDE promovió el proyecto INES, relativo a la producción de indicadores internacionales de la educación, cuyos resultados se publican periódicamente con el título *Education at a Glance/Regards sur l'éducation*. Con objeto de incorporar indicadores sobre el rendimiento educativo de los alumnos, en 1997 se aprobó un nuevo proyecto, el estudio PISA, que fue aplicado por primera vez en 2000.

A partir de 1995 las evaluaciones internacionales adquieren un carácter cíclico. En la actualidad, en el campo de la lectura, se están llevando a cabo dos proyectos de evaluación internacional: el promovido por la OCDE, como un área del proyecto PISA, y el liderado por la IEA, denominado PIRLS.

3.1 Marco teórico de PIRLS

PIRLS es el acrónimo inglés de **P**rogress in **I**nternational **R**eadng **L**iteracy **S**tudy (Progreso en el Estudio Internacional sobre la Competencia Lectora). Se trata de una evaluación estandarizada que se aplica a los alumnos de 9–10 años (4º de Educación Primaria en nuestro sistema educativo) sobre la lectura.

El antecedente de esta evaluación es el *Estudio sobre la Lectura* que se aplicó en 1991. PIRLS, que tiene un carácter cíclico, fue aplicado por primera vez en 2001 y nuevamente será llevado a cabo en 2006 y, posteriormente, cada cinco años. PIRLS se aplicó en 2001 en 35 países y aporta resultados generales en lectura, resultados en relación con los propósitos de la lectura (lectura como experiencia literaria y leer para aprender) y resultados en relación con los procesos de comprensión.

Incluye preguntas de opción múltiple y de respuesta construida. Al igual que otras evaluaciones internacionales, utiliza el muestreo matricial y los resultados los ofrece en escalas continuas de rendimiento de media 500 puntos y desviación típica de 100.

PIRLS no solamente ofrece un marco teórico de la lectura aplicable a la evaluación de los alumnos de Educación Primaria, sino que puede ser útil para afrontar la enseñanza de esa competencia clave en esta etapa educativa. Además, ese marco teórico, aunque diferente, es compatible con el de PISA.

3.1.1. Definición de lectura en PIRLS

PIRLS define la lectura como la “habilidad para entender y usar las formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores jóvenes pueden obtener significado de una variada gama de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y para entretenimiento propio.” Por tanto, enfatiza la lectura para aprender y la lectura por placer y plantea un enfoque interactivo en el que el propósito de la lectura y la respuesta del lector ante lo leído adquieren especial relevancia.

3.1.2. Aspectos de la evaluación de la lectura en PIRLS

Estudia tres aspectos de la lectura: los propósitos de la lectura, los procesos de comprensión y el comportamiento y las actitudes hacia la lectura. Los dos primeros se utilizan para la preparación de las pruebas y el tercero para la elaboración de los cuestionarios.

■ Propósitos de la lectura

Teniendo en cuenta la edad de los alumnos evaluados, PIRLS plantea dos propósitos de lectura, a los que asigna el mismo peso porcentual: la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquirir y usar información. Estos propósitos de lectura se asocian, a menudo, a diferentes tipos de texto, aunque no se pueda hablar de una asociación estricta, y cualquier texto pueda responder a los dos propósitos antes mencionados. En esta evaluación adquieren mayor peso los textos narrativos de ficción (en relación con el propósito de la lectura como experiencia literaria) y los textos expositivos (vinculados a la lectura para adquirir y usar información), aunque se incluyen otros tipos de textos, incluidos los de formato discontinuo.

■ Procesos de lectura

PIRLS define cuatro importantes procesos de lectura: extraer información específica y explícita en el texto, al que asigna un peso del 20% de la prueba, hacer inferencias sencillas (30%), interpretar e integrar ideas e información (30%) y, por último, examinar y evaluar el contenido, la lengua y los elementos textuales (20%). La tabla 1 presenta distintas tareas lectoras que ejemplifican estos cuatro procesos lectores.

TABLA 1. PROCESOS DE LECTURA Y TAREAS LECTORAS EN PIRLS

PROCESOS DE LECTURA	EJEMPLIFICACIÓN DE TAREAS
Extraer información específica y explícita en el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar información relevante para el propósito específico de la lectura. • Buscar ideas específicas. • Buscar definiciones de palabras o frases. • Identificar el tiempo o el lugar de una historia. • Encontrar la idea principal si está expresada explícitamente.
Hacer inferencias sencillas	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir que un hecho causa otro hecho. • Concluir cuál es la idea principal conformada por una serie de razones. • Determinar el referente de un pronombre. • Identificar generalizaciones en el texto. • Describir la relación entre dos personajes .
Interpretar e integrar ideas e información	<ul style="list-style-type: none"> • Discernir el mensaje general o el tema del texto. • Considerar alternativas a las acciones de los personajes. • Comparar y contrastar información del texto. • Inferir el ambiente o tono de una historia. • Interpretar una aplicación real de la información del texto.
Examinar y evaluar el contenido, la lengua y los elementos textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la probabilidad de que hechos descritos puedan ocurrir realmente. • Describir cómo el autor elabora un final sorpresivo. • Juzgar si la información del texto es completa y clara. • Determinar la perspectiva del autor respecto al tema principal.

Fuente: MULLIS, IVS; KENNEDY, AM; MARTIN, M.O. & SAINSBURY, M. (2004): *PIRLS 2006. Assessment Framework and specifications. Progress in International Reading Literacy Study*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

■ El comportamiento y las actitudes hacia la lectura

Se considera que el comportamiento y las actitudes hacia la lectura constituyen una parte importante de la competencia lectora, que no puede ser reducida a la habilidad de comprender textos. Por ello, los cuestionarios aplicados a los alumnos, padres, profesores y directores abordan la evaluación de este aspecto.

3.1.3. Ejemplos de preguntas aplicadas en PIRLS

Las evaluaciones internacionales reservan algunos ejercicios para poder llevar a cabo estudios de tendencias, es decir, para poder analizar la evolución de los resultados a lo largo del tiempo. Otros ítems se dan a conocer y, en el caso de PIRLS, pueden consultarse en la página web del Departamento de Educación: <http://www.pnte.cfnavarra.es>

3.2 Marco teórico de PISA

PISA es el acrónimo inglés de “**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment” (Programa para la evaluación internacional de los alumnos/as). Se trata de una evaluación estandarizada aplicada a los alumnos y alumnas de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias.

Es una evaluación cíclica que se aplica cada tres años en las tres áreas mencionadas, aunque una de ellas adquiere especial relevancia cada nueve años: en la evaluación aplicada el año 2000 fue la lectura el área prioritaria; en el 2003 han sido las matemáticas y en el 2006 lo serán las ciencias; en el año 2009 nuevamente será la lectura el área preferente de evaluación, y así sucesivamente.

Incluye preguntas de opción múltiple y otras que requieren la elaboración de la respuesta por parte de los alumnos. Con objeto de garantizar la validez de la evaluación y abarcar los conocimientos y destrezas pertinentes, incorpora el muestreo matricial. Los resultados se ofrecen en escalas continuas de rendimiento obtenidas de acuerdo con la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

Cuatro características importantes sustentan la evaluación PISA: su orientación como instrumento válido para la toma de decisiones, el novedoso concepto de *literacy*, su referencia al aprendizaje a lo largo de la vida y su carácter cíclico.

3.2.1. Definición de la lectura en PISA

La lectura se entiende en PISA como una destreza transversal al currículo, de naturaleza interactiva, que responde al concepto de “leer para aprender”, más que “aprender a leer”. La lectura consiste en PISA en “la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”. Esta definición tendrá importantes consecuencias en el diseño de la evaluación.

3.2.2. Dimensiones de la lectura en la evaluación PISA

La lectura tiene muchas dimensiones, tres de las cuales se utilizan para construir las evaluaciones de PISA: los diferentes tipos de textos, las características de las preguntas y las situaciones en las que se produce la lectura en relación con la intención del autor.

■ Los textos

La evaluación PISA utiliza una amplia gama de textos que se utilizan en los centros y en la sociedad y los clasifica en continuos y discontinuos. Entre los continuos considera los descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y el hipertexto, que consiste en una serie de textos relacionados que permite que sus unidades puedan ser leídas en distintos órdenes. Entre los discontinuos utiliza los impresos o formularios, los avisos y anuncios, los cuadros y gráficos, los diagramas, las tablas y matrices y los mapas. La variedad textual es una de las características de esta evaluación internacional, aunque el peso asignado a los distintos tipos de textos sea diferente. En la evaluación aplicada en 2000 el peso porcentual de los tipos de texto fue el que se expresa en la tabla 2.

TABLA 2. PESO PORCENTUAL DE LOS TIPOS DE TEXTO EN PISA 2000

Textos continuos 68 %	• Descripción	9 %
	• Narración	15 %
	• Exposición	24 %
	• Argumentación	13 %
	• Instrucción	7 %
Textos discontinuos 32 %	• Formularios	3 %
	• Anuncios	1 %
	• Diagramas y gráficos	12 %
	• Esquemas	4 %
	• Tablas	9 %
	• Mapas	3 %

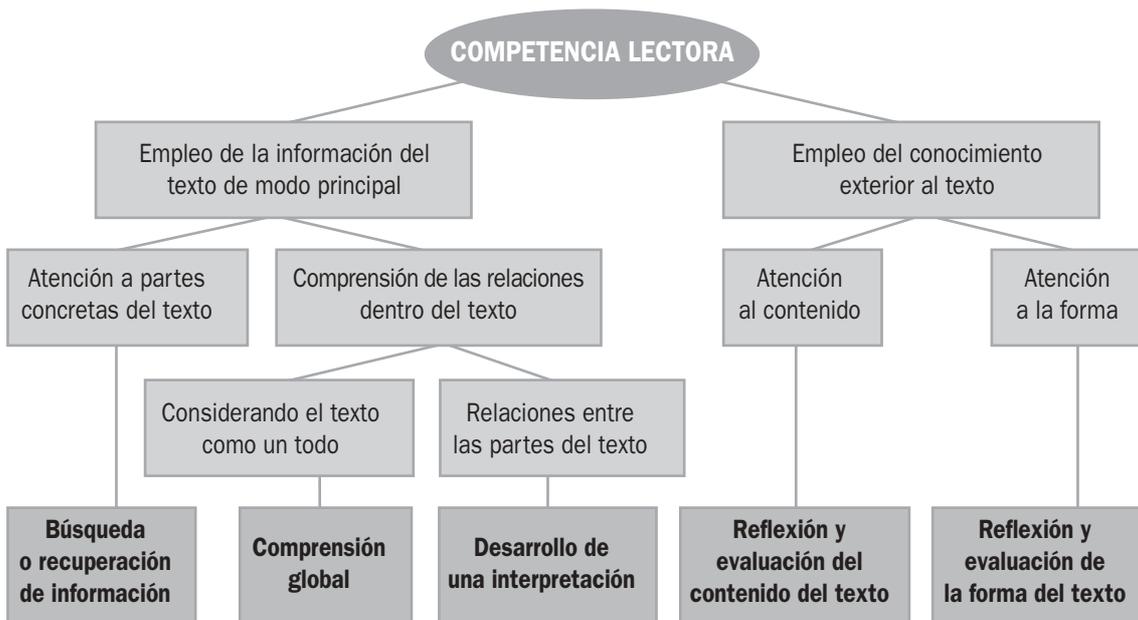
En definitiva, se trata de abarcar la variedad de textos y de tareas lectoras que los alumnos encuentran en el centro educativo y que encontrarán en la vida adulta.

■ Características de las preguntas

Las características más importantes de las preguntas vienen definidas por los procesos de lectura requeridos y por los tipos de preguntas.

Plantea cinco tipos de **procesos lectores**, en los que pueden agruparse múltiples actividades de lectura. Las tareas se diferencian en que se emplee de manera principal la información del texto o se necesite el conocimiento exterior al texto, en que se atienda a partes concretas del texto o las relaciones dentro del texto, se centre en el contenido o en la estructura del texto. El gráfico 2 expresa los cinco procesos de lectura.

GRÁFICO 2. ASPECTOS DE LA COMPRESIÓN DE UN TEXTO EN LA EVALUACIÓN PISA



Fuente: OECD (2003): *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.

Estos cinco procesos de lectura se agrupan en tres subescalas, tal como se refleja en la tabla 3. Asimismo se añade el peso porcentual de las subescalas en la evaluación llevada a cabo en 2000, cuando la lectura fue el área principal.

TABLA 3. PROCESOS DE LECTURA Y SUBESCALAS DE PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

PROCESO DE LECTURA	SUBESCALA	PESO PORCENTUAL
Búsqueda o recuperación de información	Recuperar información	29 %
Comprensión global	Interpretación	49 %
Desarrollo de una interpretación		
Reflexión y evaluación del contenido del texto	Reflexión	22 %
Reflexión y evaluación de la forma del texto		

En cuanto a los **tipos de preguntas**, se plantean a los alumnos preguntas de opción múltiple y preguntas de respuesta construida en relación con los distintos textos.

■ Las situaciones de lectura

Los propósitos de la lectura varían en función de la intencionalidad del autor y del propósito del lector. PISA asume el estudio realizado por el Consejo de Europa en 1996 y distingue la lectura para uso personal o particular, la lectura para uso público, para uso profesional y para uso educativo.

3.2.3. Niveles de lectura en PISA

Además de las tres dimensiones señaladas, PISA establece cinco niveles de lectura en función de la dificultad asociada a cada uno de ellos. Estos niveles comprenden desde las tareas lectoras menos complejas (nivel 1) hasta las tareas lectoras sofisticadas (nivel 5). Por debajo del nivel 1 significa que se manifiestan dificultades en los conocimientos y capacidades más básicos medidos en PISA. La tabla 4 resume las características de las tareas asociadas a los diferentes niveles de lectura.

TABLA 4. TAREAS ASOCIADAS A LOS NIVELES DE LECTURA

NIVEL	OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	REFLEXIÓN Y VALORACIÓN
5	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar y secuenciar o combinar múltiples elementos de información profundamente insertada, algunos de los cuales pueden encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. - Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. - Manejar información muy plausible y/o complementaria que puede interferir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir el significado de matices del lenguaje o demostrar una comprensión completa o detallada del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar críticamente o formular hipótesis basándose en conocimiento especializado. - Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos y complejos.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar y secuenciar o combinar múltiples elementos de información insertada en el texto, algunos de los cuales pueden responder a múltiples criterios, en un texto con contexto o formato poco familiar. - Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar inferencias de nivel alto basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para construir el significado de una parte del texto tomando en consideración el texto en conjunto. - Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis sobre el texto o valorarlo críticamente. - Mostrar comprensión precisa de textos largos y complejos.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar, y en algunos casos reconocer, las relaciones entre elementos de información, que pueden responder a múltiples criterios. - Manejar información importante que puede interferir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender las relaciones o construir el significado de una palabra o de una frase. - Comparar, contrastar o categorizar tomando en consideración muchos criterios. - Manejar información que puede interferir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. - Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimiento familiar y cotidiano, o basarse en conocimiento menos común.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar uno o más elementos de información, cada uno de los cuales puede responder a múltiples criterios. - Manejar información que puede interferir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la idea principal en un texto, comprender las relaciones, formar o aplicar categorías simples, o construir el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es relevante y se requieren inferencias de bajo nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer una comparación o conexiones entre el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto basándose en experiencias o actitudes personales.
1	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar uno o más elementos de información explícita de acuerdo con un único criterio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el tema principal o la intención del autor en un texto sobre un tema familiar, cuando la información requerida es importante en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común y cotidiano.

Fuente: OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.

Como puede observarse, las tareas presentan una dificultad diferente en función del nivel al que se asocian. Esta dificultad responde a múltiples características como la longitud del texto, la sencillez o complejidad del contenido, la familiaridad con el contenido, los apoyos gráficos o visuales, la organización de la información en el texto, el formato del texto, el número de elementos del texto que hay que localizar o manejar, la presencia de informaciones que interfieren con la que se solicita, el tipo de proceso lector requerido, el nivel de comprensión requerido y el nivel de explicitación de la tarea.

3.2.4. Modelos de pruebas aplicadas en PISA

Las preguntas dadas a conocer de entre las planteadas en la evaluación PISA a los alumnos se pueden obtener en <http://www.ince.mec.es/pub/index.htm>, en el apartado destinado a Estudios Internacionales de Evaluación, bajo el epígrafe *Preguntas planteadas en PISA 2000 – Lectura, Matemáticas y Ciencias*.

Los ejemplos publicados incluyen los textos, las preguntas planteadas y la siguiente información relativa a cada pregunta:

- La subescala a la que pertenece (recuperar información, interpretación o reflexión).
- La respuesta correcta en el caso de las preguntas de opción múltiple.
- La dificultad máxima de la pregunta en la escala PISA.
- El porcentaje de aciertos de los alumnos españoles.
- El porcentaje de respuestas correctas de los alumnos de los países de la OCDE.
- Los criterios de calificación y ejemplos de respuestas dadas por los alumnos en el caso de las preguntas de respuesta construida.

Estos ejemplos de preguntas formuladas, además de facilitar un mayor acercamiento a la Evaluación PISA, pueden ser utilizados por el profesorado para evaluar a los alumnos y comparar los resultados obtenidos con los que tuvieron los alumnos españoles y los de los países de la OCDE.

3.3. Aportaciones de ambos marcos

Aunque PIRLS y PISA cuentan con marcos teóricos diferentes, puesto que son evaluaciones con distinta finalidad y aplicadas a alumnos de edades diferentes, ambos proporcionan una serie de elementos que pueden aportar orientaciones a la práctica educativa.

Tomando como referencia el marco propuesto por PISA, pueden describirse dichas aportaciones en cuanto a la definición de la lectura, los tipos de texto utilizados, los procesos lectores requeridos, las situaciones de lectura y los tipos de preguntas.

■ Definición de lectura

Ambas evaluaciones se sustentan en un concepto de lectura como una destreza transversal al currículo y de naturaleza interactiva.

■ Tipos de texto

En las dos evaluaciones se plantea que los alumnos sean capaces de leer una amplia gama de textos. No obstante, en el caso de PIRLS, los textos narrativos y expositivos cuentan con mayor peso porcentual en las pruebas. En la evaluación PISA, los tipos de textos con mayor presencia en las pruebas son, además de los narrativos y los expositivos, los argumentativos y descriptivos, y entre los discontinuos, los diagramas, gráficos y tablas.

■ Procesos lectores

Los tipos de comprensión requeridos son similares en los dos proyectos, como puede apreciarse en la tabla 5.

TABLA 5. PROCESOS DE COMPRENSIÓN

PISA (15 años)	PIRLS (4º E.P.)
Búsqueda o recuperación de información	Obtener información explícita en el texto
Comprensión global	Hacer inferencias sencillas
Desarrollo de una interpretación	Interpretar e integrar ideas e información
Reflexión y evaluación del contenido del texto	Examinar y evaluar el contenido, la lengua y los elementos textuales
Reflexión y evaluación de la forma del texto	

■ Situaciones de lectura

Atendiendo a la edad de los alumnos a los que se aplican las pruebas, los propósitos de la lectura en PIRLS son más limitados que en PISA (tabla 6).

TABLA 6. PROPÓSITOS / SITUACIONES DE LECTURA

PISA (15 años)	PIRLS (4º E.P.)
Lectura para uso personal	Leer como experiencia literaria
Lectura para uso público	
Lectura para uso profesional	
Lectura para uso educativo	Leer para aprender

■ Tipos de preguntas

En coherencia con el concepto interactivo de lectura, en ambos casos no solamente se plantean preguntas de opción múltiple, sino que se formulan otras que requieren la elaboración de la respuesta por parte de los alumnos.

4. Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos

En este apartado se señalarán las aportaciones de las evaluaciones internacionales y algunos rasgos de las buenas prácticas de los sistemas educativos cuyos alumnos obtienen mejores resultados en lectura para apuntar, por último, algunas posibles aplicaciones a la enseñanza de la lectura.

4.1 Limitaciones y aportaciones de las evaluaciones internacionales

Las evaluaciones internacionales, por ser evaluaciones externas que se aplican en contextos educativos y culturales diferentes, presentan varias limitaciones, entre las que cabe destacar las siguientes: un posible enfoque más restringido de las áreas evaluadas, menos amplio que en las evaluaciones internas; diferencias culturales que podrían afectar a los resultados; dificultades relacionadas con la traducción, a pesar de que se extremen las medidas para garantizar su corrección; a menudo, altos costes y tiempo prolongado para obtener resultados. Las evaluaciones internacionales actuales realizan importantes esfuerzos para minimizar esas limitaciones y sus posibles repercusiones en los resultados.

Pero, a pesar de que existen limitaciones, hay que destacar las importantes aportaciones de las evaluaciones internacionales a la mejora de los sistemas educativos. En primer lugar, suponen un consenso amplio y multicultural en la definición de objetivos, muy ligados a competencias clave; en un contexto de globalización, hay que valorar el esfuerzo para llegar a definir objetivos en áreas como la lectura. En segundo lugar, aportan información sobre los conocimientos y las destrezas de los alumnos, lo que saben y lo que desconocen, lo cual constituye un punto de partida imprescindible para diseñar cualquier plan de mejora. En tercer lugar, permiten la comparación de los resultados de los distintos países participantes. En cuarto lugar, favorecen el estudio de tendencias, es decir, la evolución de los resultados a lo largo del tiempo, lo que puede aportar información pertinente sobre la marcha de los sistemas educativos. En quinto lugar, una de las aportaciones más orientadas a la mejora de los sistemas educativos consiste en que ofrecen datos sobre los factores asociados al rendimiento. Por último, impulsan el conocimiento de las buenas prácticas educativas de los sistemas educativos con rendimientos superiores.

4.2 Factores asociados al rendimiento en lectura

Si analizamos los factores que intervienen en el rendimiento, podremos concluir que ninguno de ellos por sí solo es el responsable de unos resultados superiores, sino que una combinación de factores aparece asociada a mejores puntuaciones. Dichos factores se muestran en la tabla 7.

TABLA 7. FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO EN LECTURA

Variables socio-familiares	Composición socioeconómica de la población de alumnos y alumnas de un centro.
	Nivel de educación de los padres.
Variables escolares	Orientación a resultados.
	Clima escolar.
	Práctica docente.
	Utilización de recursos escolares.
Variables relativas al alumnado	Autorregulación del proceso de aprendizaje.
	Afición a la lectura.
	Género del alumnado.

Como se ha señalado con anterioridad, ningún factor por sí solo es responsable de un rendimiento superior o inferior. Así, aunque la composición socioeconómica de la población de alumnos y alumnas de un centro y el nivel educativo de los padres sean variables importantes que intervienen en el rendimiento, esto no quiere decir que todos los alumnos que provengan de contextos familiares desfavorables obtendrán bajos rendimientos. Muy al contrario, unas variables, como la práctica docente o la afición a la lectura, pueden compensar el efecto negativo de otras.

Los centros educativos pueden incidir en las variables escolares (orientación a resultados, clima escolar, práctica docente y utilización de recursos escolares) e incluso pueden intervenir, en alguna medida, en la autorregulación del proceso de aprendizaje de los alumnos y en la afición a la lectura para mejorar el rendimiento de sus alumnos en este ámbito.

4.3 Buenas prácticas de los sistemas educativos con rendimientos superiores en lectura

Algunos de los sistemas educativos con buen rendimiento en lectura en las evaluaciones internacionales, como Canadá, Australia, Reino Unido o Irlanda, comparten, aunque con elementos diferenciadores, varios rasgos comunes en el modo en el que planifican y desarrollan la enseñanza de la lectura. Así, todos ellos disponen de programas que se iniciaron en Educación Primaria y se han ido extendiendo a la Educación Secundaria. Generalmente incluyen la lectura y la escritura en todas las áreas del currículo y comparten en gran medida el marco teórico de lectura propuesto en la Evaluación PISA en cuanto a actividades relacionadas con los diferentes procesos lectores, variedad textual en diferentes soportes y diferentes objetivos de lectura.

Son programas estructurados y sistematizados con objetivos curriculares precisos y estándares de rendimiento que incluyen la descripción de los aprendizajes esperados y ejemplos de producciones de los alumnos a determinados niveles. Utilizan los datos procedentes de la evaluación externa para comprobar su efectividad y aplican una evaluación interna coherente con la externa. Planifican actuaciones dentro y fuera del aula; dentro del aula plantean actividades organizadas en tres ejes diferenciados, pero coordinados: lectura y escritura en las áreas coincidentes con las lenguas escolares, lectura y escritura como capacidades transversales al currículo y apoyos específicos para los alumnos y alumnas en situación de riesgo de sufrir dificultades lectoras. En cuanto a las actuaciones fuera del aula, adquiere especial relevancia la implicación de la familia y de la comunidad.

Lo anteriormente descrito se refleja esquemáticamente en la tabla 8.

TABLA 8. RASGOS COMUNES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

ÁMBITO	Lectura y escritura.
	Comprensión lectora en todas las áreas del currículo.
MARCO	Procesos lectores.
	Variedad textual.
	Situaciones o propósitos de lectura.
SISTEMATIZACIÓN	Objetivos curriculares precisos.
	Estándares: descripción de los aprendizajes esperados y ejemplos de producciones de los alumnos a determinados niveles.
DIMENSIONES	Dentro del aula: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y escritura en las lenguas escolares. - Lectura y escritura en el resto de áreas. - Apoyo a los alumnos con dificultades.
	Fuera del aula: <ul style="list-style-type: none"> - Implicación de la familia y la comunidad.
EVALUACIÓN	Externa e interna: evaluación de todos los alumnos según estándares.

Este enfoque está siendo adoptado por nuestro sistema educativo, en el que el desarrollo de la capacidad lectora de los alumnos y de las alumnas constituye una prioridad.

4.4 Propuestas de actuación

4.4.1 Dimensiones que se deben considerar

Los marcos teóricos de las evaluaciones internacionales de la lectura y las prácticas educativas de otros países presentan algunos elementos que se pueden tener en cuenta a la hora de planificar la enseñanza de la lectura en los centros.

■ Tipos de texto

El objetivo consiste en que los alumnos desarrollen su competencia lectora en relación con los textos con los que habitualmente se encuentran en el centro educativo y en la sociedad. Entre los tipos de textos continuos adquieren especial relevancia el texto narrativo y el expositivo en Educación Primaria y, además de éstos, los textos argumentativos y descriptivos en Educación Secundaria. Entre los discontinuos habría que prestar atención a los diagramas, gráficos y tablas. No obstante, no hay que olvidar que los textos reales no siempre encajan en una sola categoría, por lo que el criterio que debe prevalecer consiste en garantizar la variedad de textos que se presentan a los alumnos.

■ Procesos lectores

Aun reconociendo la gran complejidad que entraña la competencia lectora, desde el punto de vista didáctico conviene prestar atención a los distintos procesos lectores requeridos para garantizar la comprensión lectora. A modo de ejemplo se presentan en la tabla 9 distintas actividades o tareas que se pueden realizar con los alumnos en relación con dichos procesos de lectura.

TABLA 9. EJEMPLOS DE TAREAS LECTORAS

PROCESO	DEFINICIÓN	ESTRATEGIAS	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES
Buscar información específica	<i>Localizar la información explícita o inferida en el propio texto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información. • Comprenderla. • Seleccionar la información relevante. <p>Nivel: oración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localización de ideas específicas. - Identificación del tiempo o el lugar de un relato. - Localización de información equivalente a una dada.
Comprender globalmente el texto	<i>Extraer lo esencial del texto, considerado en conjunto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una jerarquía entre las ideas. • Determinar la idea principal o tema. • Identificar la intención general o el uso general de un texto <p>Nivel: texto o parte del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de la oración que recoge mejor el sentido del texto. - Explicación del orden de las instrucciones. - Identificación de las dimensiones principales de un gráfico o tabla. - Selección o elaboración de un título. - Deducción de la idea principal. - Identificación del tema o mensaje de un texto literario. - Inferencia del ambiente o el tono de una historia. - Identificación de la intención general del texto. - Descripción del personaje principal, escenario o ambiente de una historia. - Explicación del objetivo o la utilización de un mapa o cuadro, de una página principal en Internet, ... - Identificación de los destinatarios de un mensaje. - Averiguación del tipo de libro que podría contener el texto proporcionado. - Resumen del texto.

PROCESO	DEFINICIÓN	ESTRATEGIAS	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES
Desarrollar una interpretación	<i>Comprender de forma lógica el texto teniendo en cuenta la interacción entre la cohesión local y global dentro del mismo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar y contrastar información. • Llevar a cabo deducciones. • Identificar pruebas de apoyo. <p>Nivel: texto o parte del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de la relación entre dos personajes. - Ordenación de secuencias. - Explicación de la relación entre personajes, argumentos y lugares. - Determinación del referente de un pronombre. - Predicción de lo que va a ocurrir y revisión o confirmación de las predicciones. - Consideración de alternativas a las acciones de los personajes. - Identificación de la relación de causalidad entre dos hechos. - Relación de las pruebas aportadas con la conclusión. - Deducción de una relación o categoría. - Identificación de las pruebas utilizadas para suponer la intención del autor. - Identificación del motivo o de la intención de un personaje concreto. - Deducción del significado a partir del contexto. - Identificación de generalizaciones en el texto. - Interpretación de una aplicación real de la información del texto.
Reflexionar sobre el contenido del texto	<i>Evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con el conocimiento externo al texto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar críticamente el contenido. • Posicionarse ante la representación de la realidad presentada. <p>Nivel: texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la probabilidad de que los hechos descritos puedan ocurrir realmente. - Distinción entre hechos reales y fantásticos. - Valoración de la postura del autor sobre el tema. - Juicio sobre si la información del texto es completa y clara. - Evaluación de la importancia de fragmentos de información. - Valoración de las pruebas aportadas por el autor. - Aportación de pruebas o argumentos externos al texto. - Establecimiento de comparaciones del contenido con normas de convivencia, ética, estética...
Reflexionar sobre la forma del texto	<i>Evaluar los elementos lingüísticos y textuales.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el impacto de ciertas características textuales. • Descubrir rasgos subyacentes. <p>Nivel: texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre las palabras que se repiten. - Sustitución de algunos adjetivos y valorar el resultado. - Cuestiones relativas a la estructura del texto. - Cuestiones relativas al estilo y el registro del texto. - Evaluación del empleo de rasgos textuales puntuales para lograr un objetivo.

■ Situaciones de lectura

Los propósitos de la lectura suelen ser muy diversos y responden a los distintos intereses, necesidades y situaciones del lector. En el caso de la Educación Primaria conviene priorizar los propósitos de leer para aprender y leer por placer y en el caso de la Educación Secundaria, ampliar las situaciones de lectura.

4.4.2 Marco del plan de lectura

Un plan de lectura debe responder básicamente a dos objetivos: garantizar el desarrollo de las estrategias lectoras fundamentales y fomentar el gusto por la lectura. Para ello deberá desarrollar capacidades relacionadas con la fluidez, la comprensión e interacción y la motivación hacia la lectura.

El Plan de lectura, que afecta a todas las áreas aunque el grado de responsabilidad no sea el mismo en todas ellas, puede tener distintos formatos, pero debería contemplar, al menos, los elementos que se recogen en la tabla 10.

TABLA 10. ELEMENTOS DEL PLAN DE LECTURA

Desarrollo sistemático de la competencia lectora	Lenguas escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento fonético-fonológico. • Vocabulario. • Ortografía. • Construcción de oraciones y puntuación. • Construcción de párrafos y cohesión. • Convenciones de estilo. • Comprensión de distintos tipos de texto. • Estudio de textos literarios. 	E S T R A T E G I A S
	Áreas restantes	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario clave del área. • Construcción de definiciones y explicaciones. • Convenciones de estilo propias del área. • Tipos de texto más significativos del área. • Utilización de recursos: diccionarios, enciclopedias, biblioteca y materiales en soporte electrónico. 	
	Apoyo a los alumnos con bajo rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento para la identificación temprana de las dificultades. • Intervención temprana. 	
Fomento de la lectura	En el aula		
	En el centro		
	Fuera del centro		

El Plan de lectura recogerá aquellas actuaciones que el centro educativo considere relevantes. Nuevamente a modo de ejemplo, podrían quedar registradas en el formato que se muestra en la tabla 11 y las distintas actuaciones que se llevarán a cabo en un ciclo o curso determinado estarán debidamente planificadas (tabla 12).

TABLA 11. PLAN DE LECTURA DEL CENTRO. ACTUACIONES

			CICLO 0 CURSO 1	CICLO 0 CURSO 2	CICLO 0 CURSO 3	...
DESARROLLO SISTEMÁTICO DE LA LECTURA	LENGUAS ESCOLARES	L1				
		L2				
		L3				
	ÁREAS O MATERIAS RESTANTES	ÁREA 1				
		ÁREA 2				
		ÁREA 3				
		...				
APOYO						
FOMENTO DE LA LECTURA	AULA CENTRO FUERA DEL CENTRO					

TABLA 12. PLANIFICACIÓN DE ACTUACIONES POR CICLO O CURSO

CICLO O CURSO: _____

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RESPONSABLE	RECURSOS	PROCEDIMIENTOS ESTRATEGIAS	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN

Es importante concretar las estrategias comunes que el profesorado utilizará en relación con la lectura. A continuación, con carácter meramente ilustrativo, se apuntan algunas que se podrían acordar en relación con el vocabulario, las definiciones o la utilización de textos expositivos.

■ **En cuanto al vocabulario:**

- Estudiar las palabras destacadas.
- Descubrir el significado de una palabra por el contexto.
- Reconocer raíces, prefijos y sufijos.
- Analizar las palabras compuestas.
- Sinónimos y antónimos.
- Familias léxicas y campos semánticos.
- Distinguir el uso técnico y uso cotidiano.
- Identificar extranjerismos y neologismos.

■ **En lo relativo a las definiciones:**

- Identificar el término general.
- Categorizar las características específicas.

- En lo concerniente a la **utilización del texto expositivo** en las distintas áreas o materias, se podría atender a los siguientes aspectos:
 - Propósito o función del texto:
 - Situación de la lectura.
 - Intencionalidad del autor.
 - Estructura del texto:
 - Analizar las partes del texto: introducción, desarrollo y conclusión.
 - Descubrir los criterios de conexión de ideas: secuencia temporal, secuencia espacial, problema/solución, ventajas/inconvenientes, causa/consecuencia, pregunta/respuesta, criterios de clasificación,...
 - Entre las características lingüísticas, indicar en las textuales:
 - Reparar en el título y subtítulos.
 - Comprender la función de los cambios tipográficos...
 - Conectores textuales de tipo lógico.
 - Estrategias de comprensión:
 - Analizar la primera oración de cada párrafo como técnica de lectura rápida (*skim*).
 - Lectura atenta y profunda (*scan*).
 - Identificar la idea principal y las secundarias.
 - Distinguir la opinión del autor de la de otros que son mencionados en el texto.
 - ...

5. Conclusiones

De lo expuesto con anterioridad pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- a)** Nos encontramos ante un nuevo contexto social y educativo que exige una redefinición de las competencias clave. Los sistemas educativos actuales tratan de responder a los nuevos retos y, para ello, plantean objetivos, adoptan medidas y definen indicadores de calidad para comprobar el grado de consecución de los objetivos. Se presta especial atención al nivel logrado por los alumnos en áreas como matemáticas, lectura, ciencias, tecnologías de la información y de la comunicación y lenguas extranjeras. Se trata de áreas básicas para desarrollar las competencias educativas necesarias en la sociedad del conocimiento.
- b)** El desarrollo de la capacidad lectora de los alumnos y alumnas es uno de los objetivos comunes prioritarios de los sistemas educativos actuales. En el caso de la Unión Europea, el nivel logrado por los alumnos en lectura constituye uno de los indicadores de calidad de la educación aprobados en el año 2000.
- c)** Las evaluaciones internacionales plantean la evaluación cíclica de algunas de esas competencias. Este carácter cíclico responde a la necesidad de los sistemas educativos de contar con indicadores de rendimiento.
- d)** A pesar de sus limitaciones, las evaluaciones internacionales suponen una aportación importante para los sistemas educativos. Suponen un consenso amplio y multicultural en la definición de objetivos, aportan información sobre los conocimientos y las destrezas de los alumnos, permiten la comparación de los resultados de los distintos países participantes, favorecen el estudio de tendencias, ofrecen datos sobre los factores asociados al rendimiento e impulsan el conocimiento de las buenas prácticas educativas de los sistemas educativos con rendimientos superiores. No obstante, hay que evitar la aceptación acrítica de enfoques excesivamente economicistas.
- e)** PISA se ha convertido en el instrumento internacional de evaluación de la lectura en edades próximas al final de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, su marco teórico es un referente fundamental para planificar acciones de mejora de la competencia lectora en los sistemas educativos actuales. Los ejemplos de pruebas dadas a conocer pueden utilizarse para profundizar en el modelo y como instrumento de evaluación por parte del profesor.

- f)** PIRLS es una evaluación de la lectura, aplicada a los niños de 9–10 años, que puede complementar los datos aportados por PISA.
- g)** Los sistemas educativos actuales fomentan planes de mejora de la competencia lectora que se aplican tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria y que incluyen programas sistematizados y precisos y la evaluación interna y externa.
- h)** La responsabilidad relativa a la lectura y a la escritura recae en todas las áreas o materias, aunque el grado de responsabilidad y las estrategias no sean idénticas en todos los casos. Este cambio de actitud exige la implicación de los profesores de todas las asignaturas. La labor coordinada de todos ellos puede concretarse en el Plan de lectura del centro.

Índice de tablas y gráficos

	Página
Tabla 1	Procesos de lectura y tareas lectoras en PIRLS..... 15
Tabla 2	Peso porcentual de los tipos de texto en PISA 2000 17
Tabla 3	Procesos de lectura y subescalas de presentación de resultados 18
Tabla 4	Tareas asociadas a los niveles de lectura..... 19
Tabla 5	Procesos de comprensión..... 21
Tabla 6	Propósitos/situaciones de lectura 21
Tabla 7	Factores asociados al rendimiento en lectura 24
Tabla 8	Rasgos comunes de la enseñanza de la lectura..... 25
Tabla 9	Ejemplos de tareas lectoras..... 26
Tabla 10	Elementos del Plan de lectura..... 28
Tabla 11	Plan de lectura del centro. Actuaciones 29
Tabla 12	Planificación de actuaciones por ciclo o curso..... 29
Gráfico 1	Modelo de lectura planteado por Marian Sainsbury 12
Gráfico 2	Aspectos de la comprensión de un texto en la evaluación PISA..... 17

Referencias bibliográficas

CAMPBELL, J.R.; KELLY, D.L.; MULLIS, I.V.S.; MARTIN, M.O. & SAINSBURY, M. (2001): *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2001): *Education and Skills: Delivering Results. A Strategy to 2006*. Sudbury: DfES Publications.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *Excellence and Enjoyment: a strategy for primary schools*. London: DfES.

DEPARTMENT OF EDUCATION, EMPLOYMENT AND TRAINING (2001): *Successful Interventions. Literacy Research Project*. Melbourne: Department of Education, Employment and Training.

GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDERO, J.I.; LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA, C. (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

GARCÍA MADRUGA, J.A., ELOSÚA, M.R., GUTIÉRREZ, F., LUQUE, J.L. y GÁRATE, M. (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

LOKAN, J.; GREENWOOD, L.; & CRESSWELL, J. (2001): *How Literate are Australia's Students*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.

MARTIN, M.O.; MULLIS, I.V.S., & KENNEDY, A.M. (2003): *PIRLS 2001 technical report*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

MEC-INECSE (2004): *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*. Madrid: MEC-INECSE.

MEC-INECSE (2004): *Preguntas planteadas en PISA 2000. Lectura, Matemáticas y Ciencias*. Madrid: MEC-INECSE (Formato PDF).

MONEREO FONT, C. y POZO MUNICIO, J.I. (Coord.) (2001): "Decálogo para el futuro" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 298, pp. 49-79.

MULLIS, I.V.S.; MARTIN, M.O., KENNEDY, A.M., & FLAHERTY, C.L. (2002): *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., GONZÁLEZ, E.J., & KENNEDY, A.M. (2003): *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O. & GONZÁLEZ, E.J. (2004): *PIRLS International Achievement in the Processes of Reading Comprehension*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

OCDE (2000): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid: MECD-INCE.

OCDE (2001): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*. Madrid: MECD-INCE.

OCDE (2002): *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen de resultados*. Madrid: MECD-INCE.

OCDE (2003): *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados – PISA 2003*. Madrid: MEC-INECSE.

OCDE (2004): *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid: MEC-INECSE.

OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.

OECD (2001): *Defining and Selecting key Competencies*. Paris: OECD.

OECD (2002): *Programme for International Student Assessment. Sample tasks from the PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical, and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

OECD (2002): *Reading for Change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

OECD (2003): *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.

OECD-UNESCO (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD-UNESCO-UIS.

OFSTED (2003): *The National Literacy and Numeracy Strategies and the primary curriculum*. London: Ofsted Publications Centre.

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA (2002): *Nº 6. Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea*. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

PAJARES, R; SANZ, A. y RICO, L. (2004): *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid: MEC-INECSE.

PAJARES Box, R. (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. MEC-INECSE (Formato PDF).

PRESSLEY, M. and AFFLERBACH, P. (1995): *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SAINSBURY, M. (2004): "National and International Assessment of Literacy Skills". A paper presented at the European Summer School. Paris, March 31 2004.

SÁNCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

VII CIOIE (2002): *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.