

## CUARTO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN

### Informe Final

### La competencia lectora de los estudiantes costarricenses según la evaluación internacional PISA 2009+

*Investigadora:*

*Ana María Rodino Pierri*

2012



CONSEJO NACIONAL DE RECTORES

**Nota:** Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el IV Informe Estado de la Educación en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido

<b>Resumen Ejecutivo .....</b>	<b>3</b>
<b>Características de las evaluaciones internacionales y los Informes PISA.....</b>	<b>5</b>
Participantes y universo de estudio .....	5
Las evaluaciones PISA 2009 y 2009+.....	6
Características de la prueba y los informes de resultados de PISA .....	8
<b>El constructo competencia lectora en las evaluaciones PISA 2009 y 2009 +. 10</b>	
Definición .....	10
Medición. Factores que inciden en la competencia lectora. ....	11
Los textos que se usan en la prueba.....	12
Aspectos de la competencia lectora.....	14
Situación de uso de los textos.....	15
Diseño y puntaje de las pruebas. Los niveles de competencia estudiantil según una escala y subescalas de lectura.....	16
<b>Resultados de Costa Rica en competencia lectora.....</b>	<b>21</b>
Desempeño global de los estudiantes.....	21
Desempeño en distintas áreas de lectura. Fortalezas y debilidades.....	28
Lectura de distintos formatos de texto.....	28
Aspectos de la competencia lectora.....	34
Diferencias en la competencia lectora según sexo .....	41
<b>Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>44</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>47</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>52</b>
<b>Notas .....</b>	<b>75</b>

## **Resumen Ejecutivo**

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés), es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que tiene como objetivo evaluar los conocimientos y capacidades de los estudiantes de 15 años en tres áreas: Lectura, Matemáticas y Ciencias. En 2010 Costa Rica participó por primera vez en esta evaluación, y lo hizo en el grupo denominado PISA 2009+, integrado por diez países que no pudieron tomar parte en PISA 2009. En esta oportunidad el énfasis estuvo en la competencia lectora.

A nivel global los resultados de Costa Rica la ubican en la posición 44 entre los 74 países que participaron. Su puntaje promedio fue de 443, muy cerca de Chile, Malta y Bulgaria, por encima de Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú, y por debajo de Estados Unidos, Canadá y Finlandia (este último situado entre los tres primeros lugares). A nivel latinoamericano, el puesto alcanzado por Costa Rica fue uno de los mejores, pero en la escala mundial el desempeño de los estudiantes nacionales apenas se colocó en el rango de “regular” o “aceptable”. En línea con lo anterior, los resultados muestran que en términos globales, en competencia lectora, el subgrupo estudiantil más numeroso (34,7%) se concentró en el nivel 2, el mínimo aceptable de acuerdo con los parámetros de PISA, mientras que el porcentaje de alumnos en capacidad de leer en los niveles máximos establecidos fue de tan solo un 0,8% a nivel 5 y de 0% a nivel 6.

Entre las subescalas consideradas por PISA están la lectura de textos continuos y discontinuos, y los aspectos de la competencia lectora. En el primer caso, Costa Rica obtuvo 447 puntos para textos continuos y 431 para textos discontinuos, valores significativamente menores que los de Finlandia y las naciones de la OCDE. En el ámbito de la competencia lectora, PISA 2009 exploró tres procesos cognitivos referidos a la información que contiene el texto: i) acceder y recuperar, ii) integrar e interpretar y iii) reflexionar y evaluar. Los resultados porcentuales obtenidos por el país coinciden con los alcanzados en la escala global. De nuevo el rendimiento de los estudiantes costarricenses (con medias de 446, 440 y 443 en cada escala) estuvo por debajo del promedio de la OCDE (495, 493 y 494, respectivamente) y más aún con respecto a Finlandia (532, 538 y 536).

Cabe destacar que en las delegaciones de todos los países las mujeres lograron niveles de desempeño notablemente mejores que los varones. En el caso costarricense la diferencia a favor de las niñas en el puntaje promedio fue de 14 puntos en la escala general de lectura, lo cual coloca a Costa Rica entre las naciones del mundo con menor diferencial de género en desempeño lector.

Estos resultados indican que Costa Rica todavía tiene un largo camino pedagógico por recorrer para mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes en todos los aspectos evaluados. El sistema educativo debe aspirar a que, gradualmente, más niños y niñas demuestren que pueden leer con una comprensión, profundidad y sofisticación mayores que quienes realizaron la prueba en 2010 (PISA 2009+).

## **Descriptores**

PISA, competencia lectora, Informes PISA, estudiantes, edad, evaluaciones, Matemática, Ciencias, políticas educativas, aprendizaje, equidad, textos continuos, textos discontinuos.

## **Características de las evaluaciones internacionales y los Informes PISA<sup>1</sup>**

### *Participantes y universo de estudio*

El *Program for the International Students Assessment*, PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) busca evaluar cuán bien preparados académicamente están los estudiantes de distintos países en los conocimientos y habilidades que son esenciales para la participación plena en las sociedades modernas, en particular en los campos de la lectura, la matemáticas y las ciencias. Con este objetivo, desde 2000 lleva adelante una compleja prueba sobre las competencias de los estudiantes, la cual se aplica cada tres años (2000, 2003, 2006 y 2009).

Aunque la prueba fue inicialmente pensada para los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), gradualmente se han ido asociando a ella otros países o economías regionales que también quieren evaluar los resultados de sus sistemas educativos. La cuarta y más reciente prueba PISA (2009/2010) se aplicó en un total de 74 países o economías del mundo, con lo cual se convirtió en un instrumento de evaluación de alcance prácticamente internacional. En conjunto este grupo de países o economías supone casi un 90% de la economía mundial. (OCDE-Santillana, 2011, p. 18)



la documentación oficial, en *competencia lectora*<sup>3</sup>. ¿Por qué este énfasis? Porque en el mundo contemporáneo, la competencia lectora es crucial para que las personas logren su pleno desempeño personal, social, laboral y ciudadano –o sea, crezcan en *capacidad de agencia* (Estado de la Educación, Prólogo al III Informe) y, en ese camino, es clave la acción que realicen los sistemas educativos para desarrollarla en forma amplia y eficaz en todos los educandos. La importancia de la lectura y su contracara, la escritura, sumada al hecho de que ambas destrezas no se desarrollan naturalmente sino que necesitan ser adquiridas por medio de la enseñanza sistemática, son una razón de la existencia de las pruebas PISA. Así lo explicitan sus promotores y diseñadores.

*El dominio de la lectura es la base para el éxito en otras materias y contribuye a la participación plena en la vida adulta. La capacidad para transmitir información por escrito y de viva voz es uno de los mayores activos de la humanidad. El descubrimiento de que la información se puede compartir en el tiempo y en el espacio, más allá de las limitaciones de la propia voz, el tamaño de un lugar y la precisión de la memoria ha sido esencial para el progreso humano. No obstante, aprender a leer y a escribir requiere un esfuerzo, porque no se puede conseguir sin dominar una serie de habilidades complejas. Aunque el cerebro está preparado biológicamente para adquirir el lenguaje, la escritura y la lectura son logros relativamente recientes en la historia del hombre. Por tanto, para ser lectores competentes son imprescindibles la práctica y la dedicación. (OCDE-Santillana, 2011, p. 18)*

Si bien la evaluación de la lectura ya venía haciéndose desde PISA 2000, las pruebas 2009 y 2009+ marcan el comienzo de un nuevo ciclo que intenta reflejar cuánto puede haber cambiado esa competencia desde entonces. Así se explica, por ejemplo, que se incluyan por primera vez ejercicios de lectura de textos digitales. La competencia lectora digital se evaluó utilizando textos web simulados que se administraron a través de una interfase por computadora. Eran unidades de varias páginas entre las cuales los estudiantes debían navegar. No obstante, al aplicarse el año siguiente la prueba PISA 2009+ y debido al escaso tiempo disponible, los 10 países o economías que participaron en ella no pudieron ser evaluados en competencia lectora digital. Este fue el caso de Costa Rica.

Al presente, los resultados de PISA 2009 y 2009+ ofrecen la medición internacional más exhaustiva y rigurosa de la competencia lectora de los estudiantes de 15 años. Esto incluye, además de su capacidad para leer comprensivamente medida a través de la realización de tareas cognitivas de lectura, datos y análisis sobre sus actitudes y sus estrategias de aprendizaje en lectura identificadas a través de un cuestionario autoaplicado.

## *Características de la prueba y los informes de resultados de PISA*

Las principales características de PISA que la hacen una evaluación única en su género se detallan a continuación (OCDE-Santillana, 2011, p. 18-19).

- Se concentra en la capacidad del estudiante de utilizar sus habilidades y conocimientos para enfrentarse a los retos de la vida real. Es decir, se preocupa por tratar de determinar lo que el estudiante sabe y puede hacer con lo que aprendió en el sistema escolar y no si domina y reproduce contenidos curriculares específicos. Se trata de una prueba acurricular.
- Maneja un concepto innovador de “competencia”, entendida como la capacidad del estudiante de aplicar sus conocimientos y habilidades a determinadas áreas disciplinarias y de analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, interpretan y resuelven problemas en diversas situaciones.
- Se orienta hacia políticas educativas, lo que conecta los datos sobre los resultados educativos de los estudiantes con los datos sobre sus características y sobre factores claves que inciden en su aprendizaje dentro y fuera de centro escolar. Esto le permite centrarse en las diferencias en los modelos de rendimiento e identificar las características de los estudiantes, los centros y los sistemas educativos con niveles de rendimiento altos.
- Da relevancia al aprendizaje a lo largo de la vida, pues no se limita a evaluar las competencias estudiantiles en determinados campos disciplinarios, sino que también busca conocer sus motivaciones para aprender, sus opiniones sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.
- Se aplica con regularidad, lo que permite a los países hacer un seguimiento de su progreso en el logro de los objetivos claves de su sistema educativo.
- Tiene amplia cobertura geográfica y metodología colaboradora de elaboración y aplicación, ya que los expertos de los países y economías participantes interactúan y cooperan con los expertos internacionales de PISA y entre sí.
- Aplica mecanismos de control de calidad muy estrictos en la concepción, traducción y recolección de muestras de textos, de datos y en el diseño de la prueba, lo cual hace que los resultados de PISA tengan validez y confiabilidad.
- Se han demostrado la relevancia y el valor predictivo de las mediciones de conocimientos y habilidades efectuadas por PISA. Estudios longitudinales llevados a cabo en Australia, Canadá y Suiza muestran que hay una estrecha relación entre el rendimiento en lectura evaluado por PISA a los 15 años de edad y posteriores resultados educativos y éxitos en el mundo laboral. Esto ocurre porque los niveles de competencia lectora son predictores más fiables del bienestar económico y social que la cantidad de educación medida en años de escolarización. Lo que importa es

la calidad de los resultados del aprendizaje y no la duración de la escolaridad. (OCDE-Santillana, 2011; OCDE, 2010f; OCDE, 2010g)

A los fines de dar a conocer los resultados de sus pruebas, PISA produce una serie de informes en varios volúmenes.<sup>4</sup> Los resultados de PISA 2009 se presentaron en seis volúmenes, lo cual muestra un incremento considerable en comparación con la edición anterior de la prueba (2006), que consistieron solamente en dos volúmenes. Además se cuenta con un volumen adicional que presenta los resultados de PISA 2009+ (Walker, 2011).

Seguidamente se resumen los contenidos de los seis volúmenes de resultados de PISA 2009. El primero, disponible en español –*Lo que los estudiantes saben y pueden hacer* (OCDE-Santillana, 2011)–, se concentra en un análisis general de los resultados obtenidos por los estudiantes en las tres áreas evaluadas: competencia lectora, matemática y científica. Como se dijo, el ámbito de la lectura recibe especial atención por ser el énfasis de la evaluación del 2009. El segundo volumen, disponible a la fecha solo en inglés –*Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcome* (OCDE, 2010a)– analiza la relación entre la situación socioeconómica del alumnado y su rendimiento en competencia lectora. Este es un indicador de la equidad de los sistemas educativos y su eficacia para reducir desigualdades de origen.

El tercer volumen –*Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices* (OCDE, 2010b)— ofrece información que hasta ahora ha sido la menos explorada de los resultados de PISA: las actitudes y hábitos de los estudiantes hacia la lectura y las estrategias que utilizan. El cuarto volumen –*What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices* (OCDE, 2010c) – se centra en el estudio de los centros escolares y su relación con el desempeño en lectura de sus estudiantes, partiendo del supuesto que lo que pasa en el centro incide de manera directa en el aprendizaje. Se añaden nuevos aspectos que no se habían analizado en ediciones anteriores de PISA, como las expectativas de los alumnos hacia el centro, el clima de aula, las relaciones entre alumnos y docentes o la disciplina escolar. Otros factores estudiados en relación a los resultados en lectura son la selección y la agrupación de los estudiantes, la autonomía de los centros, o los recursos financieros que se destinan a ellos.

El quinto volumen –: *Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000* (OCDE, 2010d)— analiza los progresos que han hecho los países participantes desde el inicio de PISA en cuanto a elevar el desempeño estudiantil y mejorar la equidad en la distribución de las oportunidades de aprendizaje. Los cambios en los logros a lo largo del tiempo demuestran que el rendimiento de un país no está predeterminado; los resultados de la educación son mejorables en todos los sistemas educativos sin se dan las condiciones necesarias para ello. (Castejón Company, 2011) El sexto volumen – *Students On Line. Digital Technologies and Performance* (OCDE, 2011)— examina el uso que hacen los estudiantes de las tecnologías de la información para aprender.

## **El constructo *competencia lectora* en las evaluaciones PISA 2009 y 2009 +**

### *Definición*

La prueba PISA 2009 y 2009+ describen la *competencia lectora* como la capacidad individual para

*comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos, e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.* (OCDE-Santillana, 2011, p. 37)

Como se aprecia, el concepto de competencia lectora abarca una gama muy amplia de tareas - que en realidad son destrezas cognitivas - que van desde decodificar los signos gráficos, conocer las palabras e identificar las estructuras lingüísticas y discursivas de los textos hasta extraer su sentido profundo y reconocer su uso social y cultural, entre otras. Incluye también competencias metacognitivas, tales como la conciencia y la capacidad de usar estrategias apropiadas para procesar distintos tipos de textos.

Los términos de la definición de PISA señalan en primer lugar las tareas más importantes que supone el leer. *Comprender* alude a la tarea del lector de reconstruir el sentido de los textos, tanto el literal evidente como aquellos subyacentes y implícitos. *Utilizar* se refiere a aplicar la información de los textos a objetivos concretos del lector, incluyendo la resolución de tareas específicas. *Reflexionar sobre los textos* significa pensar en lo que ellos enuncian y relacionar lo que leen con sus propios conocimientos previos, sus experiencias y sus juicios personales; así como también juzgar la validez y la confiabilidad del mismo texto y de su contenido, identificando posibles sesgos. Por su lado, *implicarse o involucrarse con los textos* supone un conjunto de actitudes y conductas afectivas que abarcan estar interesado en leer, dispuesto a disfrutar la lectura, en control de lo que se lee y contar con frecuentes y variadas prácticas lectoras. La segunda parte de la definición se centra en recuperar toda una gama de situaciones en que la competencia lectora desempeña un papel para las personas, por ejemplo, satisfacer distintas necesidades y propósitos individuales, mejorar su formación y todas las facetas de su vida personal, desde la familiar hasta la laboral, e interactuar eficazmente en la vida de su comunidad. (OCDE-Santillana, 2011, p. 37)

La habilidad lectora que reconoce PISA va más allá de la tradicional noción de “saber leer”. Representa un concepto amplio y profundo de la lectura. En primer lugar, porque la prueba no indaga si los estudiantes dominan determinados contenidos curriculares específicos, sino cuánto pueden hacer en tareas relacionadas con la vida cotidiana con lo que aprendieron en el centro escolar. Por eso su marco teórico parte de la noción de *competencia*, a la que define como

*la capacidad de los alumnos para extrapolar lo que han aprendido y aplicar conocimientos y habilidades en la vida real, y para analizar, razonar y comunicarse con*

*eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones.* (OCDE-Santillana, 2011, p. 22)

En segundo lugar, porque no mide la competencia lectora en términos dicotómicos, como algo que una persona tiene o no tiene, sino en forma continua. Para eso utiliza siete niveles de competencia escalonados, cada uno de los cuales está demarcado por un límite mínimo y un máximo. Se establece un umbral de competencia aceptable y la prueba evalúa las gradaciones continuas del desempeño estudiantil por encima y por debajo de ese umbral.

En tercer lugar, porque aparte de las pruebas propiamente dichas, PISA aplica a los estudiantes un cuestionario muy amplio que permite analizar sus actitudes, sus actividades y sus estrategias de aprendizaje en cuanto a la lectura.

### *Medición. Factores que inciden en la competencia lectora.*

La medición de la competencia lectora de PISA se basa en una estrategia compleja y multidimensional que toma en cuenta varios factores, a saber: (a) diferencias existentes entre *textos*, (b) diversos *aspectos de la competencia lectora* considerados desde la práctica del lector y (c) un rango de *situaciones de uso* de los textos según el punto de vista del autor. Los dos primeros factores (distintos textos y aspectos de la competencia lectora) se utilizan para construir subescalas que cuantifican el desempeño lector desde diferentes perspectivas.

Distinguir factores es útil para analizar y describir rasgos y matices de la capacidad lectora de las personas – si no todos, por lo menos algunos de ellos de especial relevancia. Hay que destacar que la prueba PISA toma en cuenta y construye como variables los principales componentes que según la teoría interactúan en todo proceso de lectura: texto, lector y autor. Del componente-objeto - el texto -, se consideran sus rasgos estructurales o de organización; de los componentes-sujetos, el propósito o intención con que cada uno de ellos aborda un texto – el autor para crearlo y el lector para utilizarlo.

Al operacionalizar cómo estos factores o variables inciden en el proceso de leer, PISA le aporta a la evaluación educativa valiosos criterios de desagregación y datos particularizados. De este modo, las subescalas de desempeño lector ayudan a que los países o economías participantes identifiquen fortalezas y debilidades específicas en la competencia lectora de sus estudiantes de 15 años. En otras palabras, contribuyen a dibujar un perfil complejo sobre la capacidad lectora de los estudiantes. En este sentido, como en varios otros que se irán haciendo evidentes más adelante, PISA demuestra ser mucho más que un “ranking” internacional de desempeño estudiantil en cuanto a ciertas competencias cognitivas. Esta idea tan extendida es una simplificación extrema producto del desconocimiento de las características teóricas, técnicas y operativas de la prueba.

A continuación se describen los tres factores definidos por PISA para medir la competencia lectora y cómo estos a su vez se dividen.

### **Los textos que se usan en la prueba**

Para resolver la prueba de lectura los estudiantes deben leer textos muy distintos entre sí y responder preguntas variadas sobre ellos. Los textos que se les presentan corresponden a tres grandes categorías, que se detallan a continuación siguiendo lo expuesto por los documentos oficiales de PISA (OCDE-Santillana, 2011, p.39-45).

#### **■ El medio de los textos**

La lectura en el mundo contemporáneo no se limita a las tradicionales páginas impresas. En la vida cotidiana hay un uso creciente de textos digitales, por ejemplo en Internet, en el correo y los foros electrónicos y en los libros digitales. El marco conceptual de PISA reconoce este hecho y PISA 2009 por primera vez ofreció la oportunidad de evaluar la competencia lectora en dos medios bien diferenciados:

- *Medio impreso*: son los textos que aparecen publicados en forma impresa en papel, tales como libros, revistas, manuales, folletos, etc. Básicamente tienen una existencia fija o estática, su extensión es visible de inmediato al lector y su condición física como impresos condiciona al lector (aunque no lo obliga) a abordar su contenido en una cierta secuencia.
- *Medio digital*: son textos que se despliegan como hipertextos (o sea, un texto/s con herramientas y aplicaciones de navegación) en algún tipo de pantalla, sea la de una computadora, un cajero automático o un teléfono móvil. Tienen una existencia dinámica, no fija y el lector sólo puede ver por vez una fracción del texto disponible, sin que pueda conocer su extensión completa pues por lo general para concluir una tarea debe consultar múltiples textos enlazados. Hacen posible e incluso exigen una lectura no secuencial.<sup>5</sup>

La definición de lectura de PISA abarca tanto textos impresos como digitales, pues reconoce que la competencia lectora consiste en extraer el sentido del lenguaje verbal expresado en forma gráfica independientemente del medio que se utilice. No obstante, los conocimientos y destrezas que un lector debe poner en juego para extraer sentido de los textos expuestos en uno u otro tipo de medio son distintos. En ediciones anteriores de PISA ya se había comprobado que los países mostraban distintos resultados en cada tipo de medio.

## ■ Los formatos de los textos

La principal distinción de formato que emplea PISA es entre textos continuos y discontinuos.

- *Textos continuos*: son textos ordenados en oraciones y párrafos y, dependiendo de su longitud, en estructuras aún mayores como secciones y capítulos (por ejemplo artículos informativos, ensayos, novelas, cuentos, reseñas y cartas, entre otros). Su organización es gráfica o visual: el texto está separado en párrafos, con sangrías de párrafos, con títulos y subtítulos que marcan la organización jerárquica del conjunto y con elementos gramaticales que actúan como marcadores de secuencia y conectores del discurso. En la prueba PISA, casi dos tercios de los ítemes de lectura se refieren a textos continuos.
- *Textos discontinuos* (también llamados “documentos”): son textos compuestos de varios otros textos que se organizan en algún tipo de diseño. Así como la oración es la unidad más pequeña de un texto continuo, los textos discontinuos están compuestos de una serie de listas. Algunas listas son únicas y sencillas, pero otras consisten en la combinación de varias listas sencillas. Ejemplos de estos textos son listados, tablas, gráficos, diagramas, horarios, catálogos, índices y formularios. Alrededor de un tercio de los ítemes de lectura de PISA se relacionan con textos discontinuos.
- *Textos mixtos*: textos únicos y coherentes que incluyen elementos tanto en formato continuo como discontinuo. En los textos mixtos bien elaborados, los componentes (por ejemplo, una tabla o gráfico con una explicación en prosa), se apoyan mutuamente mediante vínculos de coherencia y cohesión.
- *Textos múltiples*: se refiere a colecciones de textos que se han generado de forma independiente y que tienen sentido por sí solos, pero que guardan alguna relación entre ellos (por ejemplo, un conjunto de sitios web sobre un tema común, enlazados entre sí).

En PISA 2009 y 2009+ se construyeron subescalas a partir de diferenciar textos continuos y discontinuos. En cambio, las dos últimas categorías pueden aparecer en ítemes de la prueba PISA, pero no se usan para componer subescalas explícitas de evaluación.

## ■ El tipo de los textos

Cualquier persona durante su vida adulta se enfrenta con numerosos tipos de textos con distintos fines retóricos (lo que técnicamente se llama “géneros”) y un lector competente debe ser capaz de decodificarlos y comprenderlos todos, cada uno en su especificidad. PISA tiene en cuenta este hecho y por eso presenta a los estudiantes una nutrida gama de tipos de textos. Este rasgo diferenciador de los textos se emplea

sólo para garantizar que la prueba contenga una buena cobertura del material de lectura, pero no para componer subescalas particulares de evaluación.

Los *tipos o géneros textuales* utilizados son:

- *Descripción*: refiere a las propiedades de los objetos en el espacio. Generalmente contesta a las preguntas “¿qué es?” o “¿cómo es?”. Las descripciones pueden ser impresionistas o subjetivas (la descripción de un lugar en un diario de viajes) o bien técnicas (un mapa geográfico).
- *Narración*: refiere a sucesos ocurridos en el tiempo, sea a objetos o sujetos. Típicamente contesta a las preguntas “¿qué pasó?” o “¿cómo ocurrió?”. Algunos ejemplos son novelas, cuentos, obras de teatro, tiras cómicas, crónicas, informes o historias periodísticas.
- *Exposición*: presenta información sobre conceptos o constructos mentales, a menudo respondiendo a la pregunta “¿cómo?”. Entre los ejemplos se pueden citar las definiciones, las explicaciones, los resúmenes, los ensayos académicos, las minutas de una reunión, los mapas conceptuales y las entradas de un diccionario o enciclopedia.
- *Argumentación*: presenta la relación entre conceptos o proposiciones, respondiendo generalmente a la pregunta “¿por qué?”. Los textos argumentativos incluyen persuasión, opinión, comentarios y evaluación, tal como se aprecia en avisos publicitarios, cartas al editor y críticas literarias y artísticas en general.
- *Instrucción*: proporciona instrucciones sobre qué hacer en determinada circunstancia o para lograr determinado resultado. Este tipo de textos incluyen reglas, regulaciones, estatutos, recetas, diagramas de procedimientos y guías operativas para los equipos técnicos
- *Transacción*: estos textos buscan entrar en interacción directa con el lector, como en el caso de las cartas, las invitaciones, las encuestas y las entrevistas.

## **Aspectos de la competencia lectora**

Los *aspectos de la competencia lectora* se refieren al enfoque cognitivo que adopta un lector al relacionarse con un texto. Se los puede concebir como las estrategias mentales, los propósitos o los procesos que utiliza el lector para introducirse en un texto y extraer sentido de él. Después de los medios y formatos de los textos, los aspectos de la competencia lectora son los segundos elementos organizativos principales del marco de evaluación de PISA 2009.

Se distinguen tres categorías, estrategias o procesos que son la base para construir otras tantas subescalas de rendimiento de los alumnos, a saber:

- *Accesar y recuperar*: se refiere a las destrezas para encontrar, seleccionar y extraer información de los textos. Cerca de un cuarto de los ítemes de lectura de PISA se concentran en tareas de acceso y recuperación de datos.
- *Integrar e interpretar*: implica procesar información, a veces entre distintas partes de un texto, para encontrar su sentido. Estas tareas requieren que el lector comprenda la relación o relaciones entre distintas partes del texto, las cuales pueden ser explícitas o no, en cuyo caso requieren una deducción del lector. Alrededor de la mitad de los ítemes de PISA están compuestos de tareas de integrar e interpretar.
- *Reflexionar y evaluar*: involucra apoyarse en información, ideas o valores externos al texto, incluso en la propia experiencia personal o conocimiento del mundo. Cerca de un cuarto de los ítemes de lectura se centran en tareas de reflexión y evaluación.

### **Situación de uso de los textos**

El factor de la *situación* alude al uso que se espera que el lector haga de un texto considerando la intención del autor. Se trata de reconocer para qué usos se escribieron los textos que se presentan en la prueba. Las situaciones escogidas tienen como propósito incorporar un amplio espectro de textos que varían en cuanto a la audiencia y los propósitos para los cuales fueron creados, dándole realismo a la prueba; pero no se emplean para construir subescalas específicas de evaluación.

- *Uso personal*: son textos que pretenden satisfacer intereses individuales del lector, tanto intelectuales como prácticos. También se incorporan en esta categorías los textos diseñados para mantener relaciones con otras personas. Son ejemplos las cartas personales, obras de ficción, biografías y textos informativos que se leen para satisfacer una curiosidad como parte de actividades recreativas o de ocio.
- *Uso público*: son textos relacionados con actividades y preocupaciones de la sociedad en su conjunto, por ejemplo documentos oficiales e información sobre eventos públicos, blogs, foros, noticias y anuncios que se encuentran tanto en Internet como impresos.
- *Uso educativo*: son textos preparados específicamente para fines instructivos o didácticos, e incluyen libros de textos escolares y otros materiales que normalmente son asignados por un maestro más que elegidos por el lector.
- *Uso laboral*: son textos asociados con el trabajo, que por lo general apoyan la realización de una tarea específica inmediata. Incluyen los avisos de empleo que se publican en los periódicos o por Internet y las instrucciones asociadas al trabajo.

## ***Diseño y puntaje de las pruebas. Los niveles de competencia estudiantil según una escala y subescalas de lectura***

La elaboración de las tareas de lectura estuvo coordinada por un consorcio internacional de instituciones de investigación educativa contratado por los países o economías participantes a través de la OCDE, con la orientación de expertos de lectura de cada país. Los países aportaron material de estímulo y preguntas que se revisaron, probaron y refinaron durante los años previos a la aplicación de la prueba. El proceso incluyó rondas de observaciones de los países participantes, así como pruebas piloto a pequeña escala y un ensayo de campo formal con muestras de alumnos de 15 años de todos los países. Los expertos en lectura recomendaron la selección final de tareas (operaciones cognitivas), que incluía material presentado por 21 países. La selección se realizó contemplando varios criterios: (a) que las tareas tuvieran buena calidad técnica y se adecuara culturalmente a los países participantes así como al nivel de interés de jóvenes de 15 años; (b) que calzaran con el marco teórico antes descrito y hubiera un equilibrio entre las categorías de *texto*, *aspecto* y *situación*, y (c) que el conjunto de preguntas abarcara un amplio rango de dificultad para medir la competencia lectora de todos los estudiantes, desde los menos a los más competentes.

En PISA 2009 se utilizaron en total más de 130 preguntas de lectura impresa, pero cada estudiante que intervino conoció sólo una parte pues se entregaron distintos conjuntos de preguntas a distintos estudiantes. Las preguntas de lectura tanto como de matemáticas y ciencias se organizaron en grupos o cuadernillos de media hora y cada estudiante recibió 4 de ellos, lo que equivale a una prueba de dos horas de duración. El Recuadro 1 recoge ejemplos de la prueba que ya fueron oficialmente “liberados” por PISA, es decir, dados a conocer al público.<sup>6</sup>

PISA aplica una metodología estándar para crear las escalas de competencia. Sobre la base del desempeño de los estudiantes en las tareas de la prueba se genera una puntuación que los coloca en un lugar concreto de la escala. Esto permite que la puntuación se asocie a un nivel de competencia. El lugar en el que se ubica la puntuación del estudiante es el máximo nivel en el que se espera que conteste correctamente a la mayoría de una selección aleatoria de preguntas de tal nivel. (OCDE-Santillana, 2011, p. 48)

Las estimaciones que se hacen de la competencia de los estudiantes reflejan los tipos de tarea que se espera que puedan realizar con éxito. Esto significa que es probable que los estudiantes puedan contestar correctamente las preguntas que estén en el nivel de dificultad que corresponde a su posición en la escala o por debajo del mismo; pero es poco probable que puedan responder correctamente las preguntas por encima del nivel de dificultad que corresponde a su posición en la escala. Se trata de un modelo probabilístico.

Para poder interpretar lo que significan las puntuaciones de los estudiantes en términos sustantivos, sobre la base de un conjunto de principios estadísticos la escala de competencia lectora global se divide en niveles. A partir de las tareas de cada nivel se generan descripciones que especifican los tipos de habilidades y conocimientos

necesarios para completarlas con éxito. En PISA 2009 y 2009+, el rango de dificultad de las tareas permite la descripción de 7 niveles de competencia lectora, también llamados niveles de desempeño: el nivel 1b es el más bajo y el nivel 6 el más alto.<sup>7</sup> El nivel de competencia mínima aceptable para la edad de los participantes es el nivel 2.

El Cuadro 1 presenta los siete niveles de competencia en la escala de lectura, los puntajes que delimitan los niveles y describe los conocimientos y habilidades que demuestran los estudiantes que se ubican en cada nivel.

Los niveles de competencia le dan sentido a los puntajes abstractos con que se realizan los rankings, que solamente sirven para comparar posiciones entre países, porque nos dicen qué son capaces de hacer los estudiantes (Ravela, 2011). Muchos analistas, entre los que se cuenta esta investigadora, consideran que el lugar que ocupe un país en el ranking no es demasiado relevante. Lo verdaderamente importante es analizar qué proporción de los estudiantes de 15 años en cada país no alcanza el nivel de desempeño mínimamente aceptable, a efectos de que el país tome conciencia de ese hecho y actúe para corregirlo a través de implementar las políticas educativas apropiadas.

Todavía más relevante es la información que aporta PISA respecto a la evolución en el tiempo de la distribución de sus estudiantes según los niveles de competencia. Por supuesto, contar con información longitudinal sólo es posible cuando el país participó en más de una prueba, de modo que así puede hacer comparaciones de los resultados que obtuvo en cada aplicación trienal y medir los progresos del sistema educativo. Costa Rica estará en condiciones de hacer un análisis comparativo sólo después que se aplique y se conozcan los resultados de PISA 2012.

**Cuadro 1**  
**Descripción abreviada de los siete niveles de competencia en la escala de lectura y algunos resultados comparativos**

Nivel	Límite inferior de puntaje	Características de las tareas	% de alumnos capaces de realizar tareas de este nivel			
			Finlandia	Promedio o OCDE	Chile	Costa Rica
6		Las tareas de este nivel normalmente requieren que el lector realice múltiples deducciones, comparaciones y contrastes, detallados y precisos. Requieren la demostración de una comprensión plena y detallada de uno o más textos y pueden implicar la integración de información de más de un texto. Es posible que las tareas requieran que el lector aborde ideas que le son	% exclusivo del nivel: 1,6%	% exclusivo del nivel: 0,8 %	% exclusivo del nivel: 0%	% exclusivo del nivel: 0%
			% acumulado o con niveles superiores: 1,6%	% acumulado o con niveles superiores: 0,8%	% acumulado o con niveles superiores: 0%	% acumulado con niveles superiores: 0%

	698	poco familiares, en presencia de una información prominente en conflicto, y que genere categorías abstractas para su interpretación. Las tareas de <i>reflexión y evaluación</i> pueden requerir que el lector plantee hipótesis o evalúe críticamente un texto complejo sobre un tema poco conocido, teniendo en cuenta múltiples criterios o perspectivas y aplicando una sofisticada comprensión más allá del texto. Una condición destacada de las tareas de <i>acceso y recuperación</i> de este nivel es la precisión del análisis y la atención minuciosa a detalles poco aparentes en los textos.				
5	626	Las tareas de recuperación de la información en este nivel requieren que el lector localice y organice varias piezas de información poco prominente, y deduzca qué datos del texto son relevantes. Las tareas de reflexión requieren una evaluación o hipótesis crítica, basándose en conocimientos especializados. Tanto las tareas de interpretación como de reflexión requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o formato es poco conocido. En todos los aspectos de lectura, las tareas de este nivel normalmente implican tratar con conceptos contrarios a lo esperado.	% exclusivo del nivel: 12,9%	% exclusivo del nivel: 6,8%	% exclusivo del nivel: 1,3%	% exclusivo del nivel: 0,8%
			% acumulad o <b>14,5%</b>	% acumulad o <b>7,6%</b>	% acumulad o <b>1,3%</b>	% acumulad o <b>0,8%</b>
4		Las tareas de recuperación de la información en este nivel requieren que el lector localice y organice varias piezas de información poco prominente. Algunas tareas de este nivel requieren una interpretación del significado de los matices del lenguaje	% exclusivo del nivel: 30,6%	% exclusivo del nivel: 20,7%	% exclusivo del nivel: 9,3%	% exclusivo del nivel: 7,3%
			% acumulad	% acumulad	% acumulad	% acumulad

	553	en una sección del texto teniendo en cuenta todo el texto en su conjunto. Otras tareas de interpretación pueden requerir la comprensión y aplicación de categorías dentro de un contexto poco conocido. Las tareas de reflexión de este nivel requieren que los lectores utilicen conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis o evaluar críticamente un texto. Los lectores deben demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos cuyo contenido o formato puede ser poco familiar.	o <b>45%</b>	o <b>28,3%</b>	o <b>10,6%</b>	<b>8,1%</b>
3	480	Las tareas de este nivel requieren que el lector localice y, en algunos casos, reconozca la relación entre varias piezas de información que deben cumplir múltiples condiciones. Las tareas de interpretación en este nivel requieren que el lector integre varias partes del texto con el fin de identificar una idea principal, comprender la relación o llegar al significado de una palabra o frase. Debe tener en cuenta muchos rasgos para comparar, contrastar y categorizar. A menudo la información necesaria no es muy prominente o hay muchos datos en conflicto; o existen otros obstáculos en el texto, como ideas contrarias a lo esperado o redactadas en negativo. Las tareas de reflexión de este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden exigir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas de reflexión requieren que el lector demuestre una fina comprensión del texto en relación con conocimientos	% exclusivo del nivel: 30,1%	% exclusivo del nivel: 28,9%	% exclusivo del nivel: 25,6%	% exclusivo del nivel: 24,6%
			% acumulad o <b>75,2%</b>	% acumulad o <b>57,2%</b>	% acumulad o <b>36,2%</b>	% acumulad o <b>32,7%</b>

		familiares y cotidianos. Otras tareas no exigen una comprensión detallada del texto, pero requieren que el lector recurra a conocimientos menos comunes.				
2	407	Algunas tareas de este nivel requieren que el lector localice una o más piezas de información, que tal vez deban deducirse y es posible que tengan que cumplir varias condiciones. Otras requieren reconocer la idea principal del texto, comprender relaciones o analizar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe realizar deducciones de bajo nivel. Las tareas de este nivel pueden comprender comparaciones o contrastes basados en una única característica del texto. Las típicas tareas de reflexión de este nivel requieren que los lectores realicen comparaciones o varias conexiones entre el texto y conocimientos externos, recurriendo a experiencias y actitudes personales.	% exclusivo del nivel: 16,7%	% exclusivo del nivel: 24%	% exclusivo del nivel: 33,2%	% exclusivo del nivel: 34,7%
			% acumulad o <b>91,9%</b>	% acumulad o <b>81,2%</b>	% acumulad o <b>69,4%</b>	% acumulado <b>67,4%</b>
1a	335	Las tareas de este nivel requieren que el lector localice una o más piezas independientes de información explícitamente indicada; que reconozca el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o realice una sencilla conexión entre información en el texto y conocimientos comunes cotidianos. Normalmente, la información requerida del texto es prominente y hay poca, o ninguna, información en conflicto. Al lector se le dirige explícitamente a considerar factores relevantes en la	% exclusivo del nivel: 6,4%	% exclusivo del nivel: 13,1%	% exclusivo del nivel: 22%	% exclusivo del nivel: 23,4%
			% acumulad o <b>98,3%</b>	% acumulad o <b>94,3%</b>	% acumulad o <b>91,34</b>	% acumulado: <b>90,8%</b>

	tarea y en el texto.				
1b	Las tareas de este nivel requieren que el lector localice una única pieza de información explícita en una posición prominente en un texto breve, sintácticamente sencillo, con un contexto y tipo de texto conocidos, como una narración o listado sencillos. El texto normalmente ofrece ayuda al lector, como repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. La información en conflicto es mínima. En las tareas que requieren interpretación, es posible que el lector tenga que realizar sencillas conexiones entre piezas de información adyacentes.	% exclusivo del nivel: 1,5%	% exclusivo del nivel: 4,6%	% exclusivo del nivel: 7,3%	% exclusivo del nivel: 7,9%
262		% acumulado 99,8%	% acumulado 98,9%	% acumulado 98,7%	% acumulado: 98,7%

Fuente: Elaboración propia agregando información y datos de OCDE-Santillana (2011), p. 47 y Walker (2011), p. 109.

## Resultados de Costa Rica en *competencia lectora*

### *Desempeño global de los estudiantes*

Comencemos por los resultados globales del país y su ubicación relativa en el conjunto de todos los que aplicaron PISA 2009 y 2009+, lo que se conoce como el “ranking” PISA. Este es el aspecto por lo general más conocido de los resultados pues recibe una gran difusión mediática, pese a que en sí misma es la información menos explicativa de la competencia de nuestros jóvenes en lectura. En la escala global de competencia lectora, los estudiantes costarricenses alcanzaron un puntaje promedio de 443. Esto posiciona al país en el lugar 44 entre los 74 países y economías que tomaron la prueba –es decir, lo preceden 43 países que obtuvieron puntajes superiores y que lo siguen otros 30 con puntajes inferiores (Ver primera columna de la Tabla 1).

**Tabla 1**

### Promedio de desempeño en la escala global de lectura y en cinco subescalas

País o economía	Escala global de lectura	Subescalas				
		Acceder y recuperar	Integrar e interpretar	Reflexionar y evaluar	Lectura de textos continuos	Lectura de textos no continuos
Shanghai-China	556	549	558	557	564	539
Korea	539	542	541	542	538	542

*La competencia lectora de los estudiantes costarricenses según la evaluación internacional PISA 2009+*

Finland	536	532	538	536	535	535
Hong Kong-China	533	530	530	540	538	522
Singapore	526	526	525	529	522	539
Canada	524	517	522	535	524	527
New Zealand	521	521	517	531	518	532
Japan	520	530	520	521	520	518
Australia	515	513	513	523	513	524
Netherlands	508	519	504	510	506	514
Belgium	506	513	504	505	504	511
Norway	503	512	502	505	505	498
Estonia	501	503	500	503	497	512
Switzerland	501	505	502	497	498	505
United States	500	492	495	512	500	503
Iceland	500	507	503	496	501	499
Poland	500	500	503	498	502	496
Liechtenstein	499	508	498	498	495	506
Germany	497	501	501	491	496	497
Sweden	497	505	494	502	499	498
Ireland	496	498	494	502	497	496
France	496	492	497	495	492	498
Chinese Taipei	495	496	499	493	496	500
Denmark	495	502	492	493	496	493
United Kingdom	494	491	491	503	492	506
Hungary	494	501	496	489	497	487
OECD Average	493	495	493	494	494	493
Portugal	489	488	487	496	492	488
Macao-China	487	493	488	481	488	481
Italy	486	482	490	482	489	476
Latvia	484	476	484	492	484	487
Greece	483	468	484	489	487	472
Slovenia	483	489	489	470	484	476
Spain	481	480	481	483	484	473
Czech Republic	478	479	488	462	479	474
Slovak Republic	477	491	481	466	479	471
Croatia	476	492	472	471	478	472
Israel	474	463	473	483	477	467
Luxembourg	472	471	475	471	471	472
Austria	470	477	471	463	470	472
Lithuania	468	476	469	463	470	462
Turkey	464	467	459	473	466	461
Russian Federation	459	469	467	441	461	452

Chile	449	444	452	452	453	444
Costa Rica	443	446	440	443	447	431
Malta	442	435	442	448	437	454
Serbia	442	449	445	430	444	438
United Arab Emirates	431	428	431	434	434	425
Bulgaria	429	430	436	417	433	421
Uruguay	426	424	423	436	429	421
Mexico	425	433	418	432	426	424
Romania	424	423	425	426	423	424
Miranda-Venezuela†	422	415	421	429	424	415
Thailand	421	431	416	420	423	423
Trinidad and Tobago	416	413	419	413	418	417
Malaysia	414	408	417	407	414	410
Colombia	413	404	411	422	415	409
Brazil	412	407	406	424	414	408
Montenegro	408	408	420	383	411	398
Mauritius	407	412	405	402	404	415
Jordan	405	394	410	407	417	387
Tunisia	404	393	393	427	408	393
Indonesia	402	399	397	409	405	399
Argentina	398	394	398	402	400	391
Kazakhstan	390	397	397	373	399	371
Moldova	388	390	389	384	387	386
Albania	385	380	393	376	392	366
Georgia	374	357	385	367	381	350
Qatar	372	354	379	376	375	361
Panama	371	363	372	377	373	359
Peru	370	364	371	368	374	356
Azerbaijan	362	361	373	335	362	351
Tamil Nadu-India‡	337	339	341	327	336	332
Himachal Pradesh-India‡	317	315	321	306	318	306
Kyrgyzstan	314	299	327	300	319	293

Fuente: Walker, 2011

La posición relativa de Costa Rica puede ser evaluada de distintas maneras según el parámetro de comparación que se utilice. Es muy buena si la comparamos con los demás países latinoamericanos que se sometieron a la prueba, ya que sale casi a la par del país con mejor puntaje, Chile (449) y por encima de todos los otros: Uruguay (426), México (425), Colombia (413), Brasil (412), Argentina (398), Panamá (371) y Perú

(370). Nótese que dos de estos países pertenecen a la OCDE: Chile, con quien Costa Rica guarda escasas diferencias, y México, a quien supera.

Sin embargo, la posición de Costa Rica no es buena si la comparamos con los resultados del resto de los países del continente y del mundo. En la comparación continental supera al único país del Caribe que realizó la prueba, Trinidad y Tobago (416); pero está muy por debajo de los países de América del Norte: Canadá (524) y Estados Unidos (500). En la comparación mundial se ubica a la altura del 40% de la escala. Como punto de referencia, obsérvese que los primeros lugares del ranking fueron ocupados por la ciudad de Shanghai en China (556 puntos) y dos países de la OCDE, Korea (539) y Finlandia (536). En la comparación mundial, el puntaje promedio de Costa Rica es estadísticamente equivalente a los de Malta, Serbia y Bulgaria. (ACER, Australian Center for Educational Research, Comunicado de Prensa oficial del 16/12/11; Walker, 2011, p. 11)

Esta doble comparación ha sido resumida por algunas personas como “fuimos de los mejores de América Latina, pero América Latina es de los peores del mundo; o sea, somos los mejores de los peores”. El comentario se justifica, aunque para ser más precisos en la evaluación debería decirse que el desempeño en lectura de los estudiantes de Costa Rica está en el rango de apenas “regular” o “aceptable”, por cuanto la mayoría de los jóvenes evaluados (el 67, 4% de la muestra) pueden leer a nivel de competencia 2 o superior. Tómese en cuenta que para PISA, el nivel 2 es el nivel de base, o sea, el nivel mínimo de competencia de lectura en el cual los estudiantes empiezan a demostrar las destrezas que les permitirán participar efectiva y productivamente en la vida laboral, ciudadana y académica. (Walker, 2011, p. 11)

El aspecto educativamente más relevante de la aplicación de PISA, sin embargo, no está en la posición que Costa Rica llegue a ocupar respecto a otras naciones, regiones o ciudades participantes de la prueba. El “ranking” puede tener interés político y publicitario en términos de ubicar al país en el contexto regional y mundial, pero en sí mismo dice poco de nuestro sistema educativo, de su funcionamiento, de cuán bien (o no) cumple su función de formar en la cultura de la lectura y de sus fortalezas o debilidades en esta materia. Por eso, el “ranking” no es demasiado útil para extraer conclusiones de evaluación educativa y menos aún para aconsejar políticas públicas de mejoramiento. Para avanzar en tal dirección debemos empezar por analizar los resultados de nuestros estudiantes según se reflejan desglosados en las distintas escalas y subescalas de competencia lectora, particularmente su distribución según niveles de competencia.

Antes, es necesario una contextualización de los resultados nacionales. En este sentido, el dato más relevante es identificar (a) qué porcentaje de los jóvenes de 15 años que forman parte de la población nacional está dentro del sistema educativo en 7º grado o más, porque éste es el universo de los estudios de PISA y (b) de entre ellos, qué porcentaje constituyó la muestra estudiantil que efectivamente realizó la prueba PISA. Estos datos son claves para entender la representatividad real de los resultados de PISA y poder hacer comparaciones precisas entre países. Si un sistema educativo tiene mayor cobertura que otro, los resultados del primero serán más robustos o

representativos que los del segundo porque quiere decir que incluyen a más estudiantes de origen desfavorecido. Dicho a la inversa, el sistema educativo con menor cobertura es más excluyente, lo cual implica que si tuviera una cobertura equivalente a la del sistema más inclusivo, sus resultados en las pruebas serían más bajos. (Ravela, 2011, p. 10)

El número ponderado de los jóvenes de 15 años que forman parte de la población nacional dentro del sistema educativo en las instituciones educativas de la muestra (considerando todos los grados) se indica a través del **índice de cobertura de la población escolar estimada de 15 años**. En el caso de Costa Rica, este índice fue **0,68**. El número ponderado de estudiantes que efectivamente participaron en la prueba dividido por el total de la población de 15 años se indica a través del **índice de cobertura de la población de 15 años**. En el caso de Costa Rica, este segundo índice fue de **0,53**. (Walker, 2011, Tabla A.2, p. 102).

En relación con otros países, estos índices de Costa Rica son bajos, lo cual debilita cualquier comparación que se haga tomando en cuenta exclusivamente el promedio de desempeño y la ubicación en el ranking internacional. Por ejemplo, en PISA 2009 Finlandia tuvo un índice de cobertura de la población de 15 años de 0,928 y Chile uno de 0,852. (OCDE/OECD-Santillana, 2011, versión español, Tabla A2.1, pp. 177).

Hecha esta importante salvedad, volvamos a los resultados nacionales en materia de competencia lectora. La visión de conjunto de los resultados la proporciona la escala global de lectura. En el Cuadro 1 se consignan los resultados obtenidos por Costa Rica (séptima columna), a la par de otros tres que se seleccionaron como términos de comparación (sin desconocer la relatividad que supone la diferencia entre sus respectivos índices de cobertura de la población meta): los de Finlandia (cuarta columna); el promedio de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (quinta columna) y el de Chile, el país latinoamericano con mejores resultados (sexta columna)

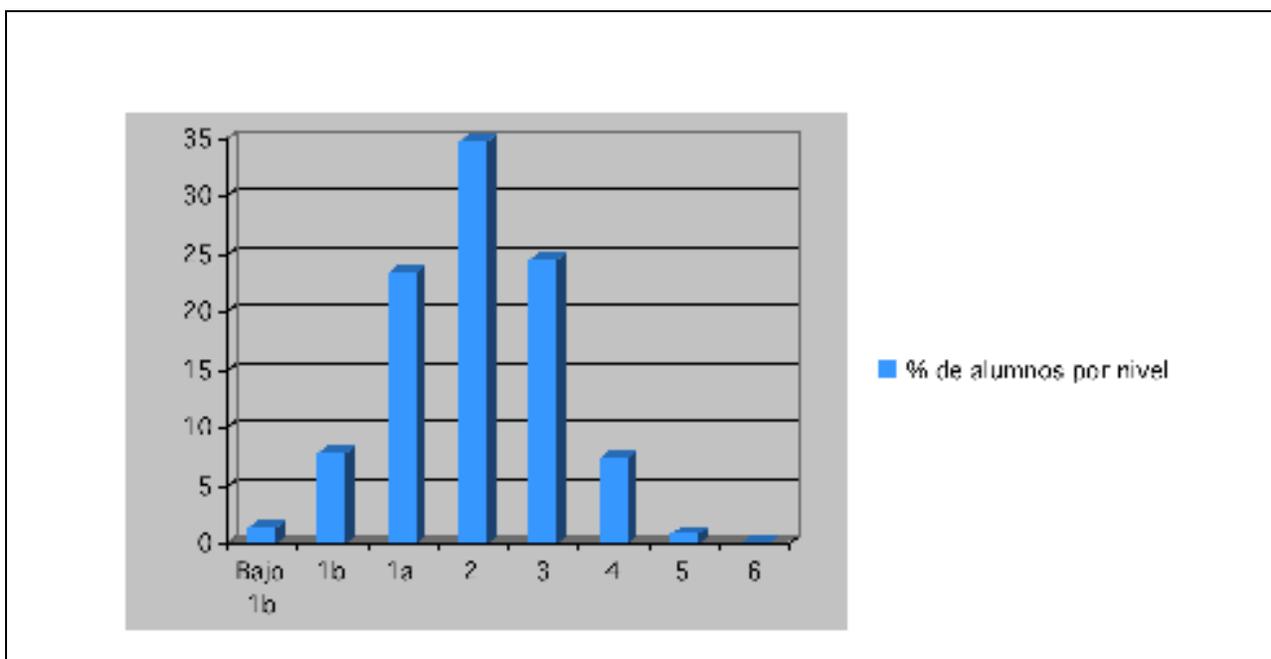
Es ilustrativo compararse con Finlandia porque cuenta con un sistema educativo de probada excelencia, muy admirado en el orden internacional y en Costa Rica en particular, y porque sistemáticamente logra alto desempeño académico en pruebas internacionales. Constituye uno de los estándares más elevados del mundo, si no el más elevado. Por ejemplo, en Pisa 2009 se ubicó como el segundo país en competencia lectora (después de Corea, sin contar a la ciudad china de Shangai); el cuarto en competencia matemática (después de Singapur, Corea y Taiwan, sin contar a las ciudades chinas de Shangai y Hong Kong), y el primero en competencia científica (sin contar a la ciudad china de Shangai). Finlandia representa un modelo educativo para Costa Rica, según lo han expresado en diferentes ocasiones autoridades políticas, especialistas y líderes en distintos campos y los medios masivos.

Por su parte, el promedio de los países de la OCDE también constituye un punto de comparación interesante. Sin ser el máximo estándar, es la media de las puntuaciones obtenidas por 34 países desarrollados y prósperos, a cuya unión de cooperación Costa Rica aspira a integrarse. A la fecha el gobierno nacional ya ha iniciado las gestiones

para que el país sea admitido como miembro de la OCDE. Así pues, acercarse a los estándares de ese grupo de naciones tiene valor político y estratégico.<sup>8</sup> En cuanto a Chile, es útil vernos a la par del país de la región con mejores resultados, aunque no estén tan distantes de los nacionales.

Los resultados de Costa Rica en la escala global de competencia lectora muestran que el subgrupo estudiantil más numeroso (34,7%) se concentra en el nivel 2, el mínimo aceptable según los parámetros de PISA. El resto se reparte de manera bastante simétrica entre los tres niveles superiores (nivel 3, 24,6%; nivel 4, 7,3% y nivel 5, 0,8%) y los tres inferiores (nivel 1a, 23,4%; nivel 1b, 7,9% y por debajo del nivel 1b, 1,3%). El conjunto está distribuido en una curva normal tal como se aprecia en el Gráfico 1, que ilustra los registros porcentuales del Cuadro 1. El nivel 2 sumado a los tres inmediatamente superiores acumulan un 67,4% de los estudiantes. En otras palabras, levemente más de las dos terceras partes de los estudiantes examinados demuestran competencia lectora igual o superior al mínimo: es decir, pueden leer aceptablemente, bien o muy bien.

**Gráfico 1**  
**Distribución de los alumnos costarricenses por niveles de competencia global en lectura**



Fuente: Elaboración propia con datos de Walker, 2011, p. 109.

Este resultado no es malo, pero tampoco es motivo de gran satisfacción. Por el contrario, la distribución analizada revela por lo menos cuatro hechos que deben preocupar al sistema y a la comunidad educativa en general. Uno, como ya se señaló, es que el subgrupo mayoritario de estudiantes (34,7%) sólo es capaz de leer con competencia mínima (nivel 2). Dos, que una proporción muy cercana a la anterior no alcanza ni siquiera la competencia lectora mínima (un 32,6%, si sumamos a todos los estudiantes que leyeron por debajo del nivel 2). Tres, que entre los estudiantes que no

alcanzan la competencia mínima en lectura, un 1,3% se desempeñó tan mal que quedó fuera de la escala (por debajo del nivel 1b). Cuatro, que son sumamente escasos los estudiantes costarricenses que demuestran leer a los niveles máximos de competencia: apenas un 0.8% a nivel 5 y ni siquiera uno al nivel 6, el máximo.

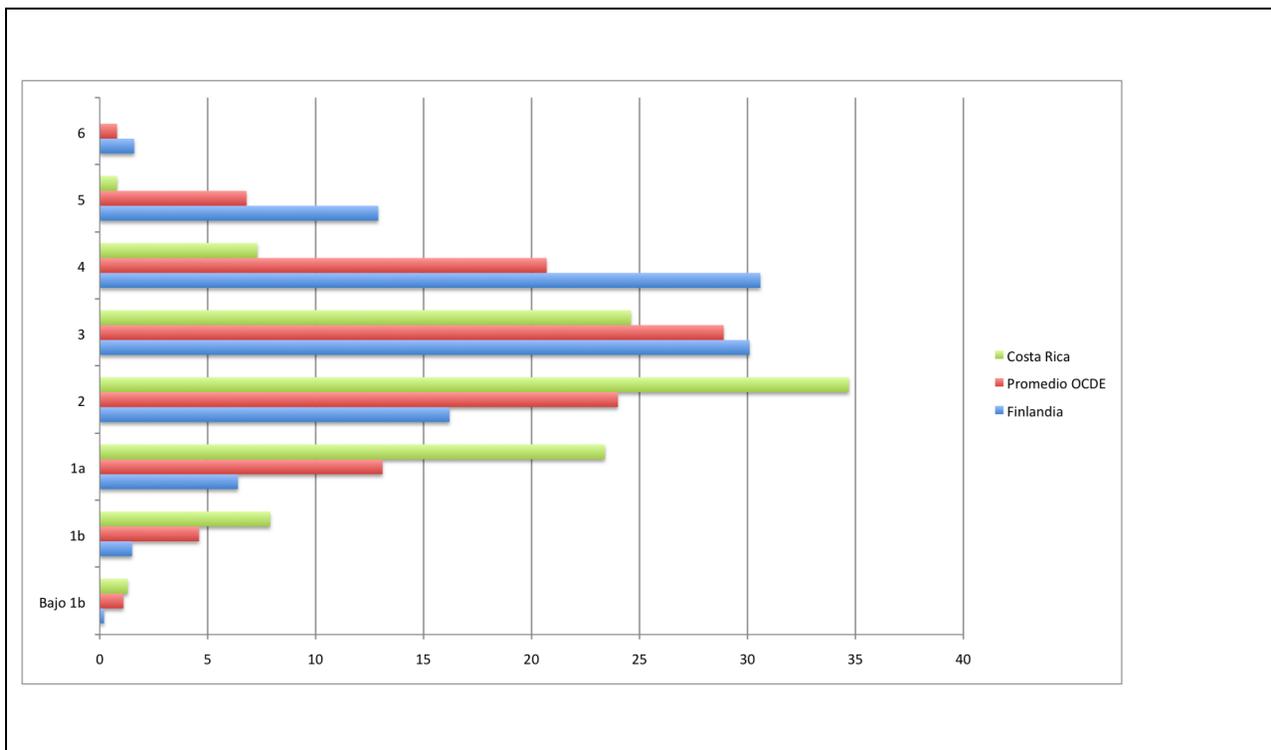
Al comparar los resultados nacionales con los de Finlandia y los del promedio de los países de la OCDE se observan diferencias muy significativa de magnitud. Las más importantes tienen que ver con los estudiantes que pueden leer a nivel aceptable y por encima de él y con los otros puntos álgidos señalados en el párrafo anterior. Obsérvese que, en contraste con Costa Rica, en el promedio de la OCDE y en Finlandia:

- Es considerablemente mayor la proporción acumulada de estudiantes que puede leer de manera aceptable, buena o muy buena (81,2% para el promedio de países de la OCDE y 91,9% para Finlandia, frente a un 67,4% en Costa Rica).
- El subgrupo mayoritario de estudiantes es capaz de leer a un nivel de competencia por encima del alcanzado por el subgrupo mayoritario de jóvenes costarricenses, o sea, a nivel 3 (28,9% para el promedio de la OCDE y 30,1% para Finlandia).
- Se registra una proporción mucho menor de estudiantes que no alcanzan la competencia lectora considerada mínima para desenvolverse en el mundo contemporáneo (niveles 1a, 1b y por debajo del 1b): son un 18,8% en el promedio de la OCDE y apenas un 8,1% en Finlandia, frente a 32,6% en Costa Rica, esto es, casi una tercera parte del total.
- Es mucho menor la proporción de los lectores más deficientes, aquéllos cuyo puntaje ni siquiera entra en la escala: un 1.1% en el promedio de la OCDE y un insignificante 0.2% en Finlandia, frente a un 1.3% en Costa Rica.
- Existe un porcentaje notablemente más alto de estudiantes que pueden leer a los niveles de competencia más elevados. A nivel 5 se desempeñan un 6.8% del promedio de la OCDE y un 12.9% en Finlandia, frente a un 0.8% en Costa Rica; a nivel 6, el máximo, se desempeña un 0,8% del promedio de los países de la OCDE y un 1,6% de Finlandia. En Costa Rica ningún joven alcanza a leer a este nivel de competencia.

Los datos de distribución merecen análisis cuidadoso pues los resultados educativos nunca son uniformes, ni dentro del país ni entre países: siempre, respecto a cualquier competencia que se examine, habrá una combinación entre estudiantes de desempeño alto, medio y bajo, independientemente de que el país como conjunto se considere de desempeño alto, medio o bajo. Para el sistema educativo todas las mediciones cuentan, ya que su preocupación no puede reducirse al desempeño promedio, al de las mayorías, sino que debe atender también las necesidades de los extremos del espectro, los sectores minoritarios. Debe esforzarse tanto por sacar adelante a quienes tienen un desempeño lector muy pobre –pues si no lo hace es responsable de cerrarles ulteriores oportunidades educativas y laborales, quizá expulsarlos del sistema y excluirlos socialmente—, como por incentivar a superarse a quienes tienen potencial de

excelencia –pues ellos pueden ser los futuros líderes sociales, los académicos, los investigadores científicos que el país necesita.

**Gráfico 2**  
**Distribución de resultados comparativos por niveles de competencia global en lectura**



Fuente: Elaboración propia con datos de Walker, 2011, p. 109-10.

### *Desempeño en distintas áreas de lectura. Fortalezas y debilidades.*

#### **Lectura de distintos formatos de texto**

PISA 2009 y 2009+ proporcionan resultados desagregados a través de cinco subescalas de competencia lectora. Dos de ellas fueron construidas para evaluar cuán bien pueden los estudiantes leer textos de distintos formatos: *continuos* versus *discontinuos*. Los Cuadros 2 y 3 recogen la descripción de cada nivel de competencia en uno y otro formato de texto y los resultados de Costa Rica, Finlandia y el promedio de países de la OCDE, respectivamente. El Gráfico 3 ilustra la distribución de los resultados de Costa Rica contrastando textos continuos y discontinuos.

**Cuadro 2**  
**Descripción abreviada de los siete niveles de competencia en la subescala de lectura**  
***Textos continuos***

Nivel	Límite inferior de puntaje	Características de las tareas	% de alumnos capaces de realizar tareas de este nivel			
			Finlandia	Promedio OCDE	Chile	Costa Rica
6	698	Abordar textos únicos o múltiples que pueden ser largos, densos o tener significados muy abstractos e implícitos. Relacionar la información de los textos con ideas múltiples, complejas o no intuitivas.	% exclusivo del nivel: 1,4%	% exclusivo del nivel: 1%	% exclusivo del nivel: 0,1%	% exclusivo del nivel: 0%
			% acumulado: <b>1,4%</b>	% acumulado: <b>1%</b>	% acumulado: <b>0,1%</b>	% acumulado: <b>0%</b>
5	626	Abordar textos cuyo discurso no es evidente ni está claramente marcado, para discernir la relación de partes específicas del texto con el tema o la intención implícitos.	% exclusivo del nivel: 13,1%	% exclusivo del nivel: 7,2%	% exclusivo del nivel: 1,9%	% exclusivo del nivel: 0,8%
			% acumulado: <b>14,5%</b>	% acumulado: <b>8,2%</b>	% acumulado: <b>2%</b>	% acumulado: <b>0,8%</b>
4	553	Seguir vínculos lingüísticos o temáticos a lo largo de varios párrafos, a menudo en ausencia de marcadores claros del discurso, con el fin de localizar, interpretar o evaluar información poco prominente.	% exclusivo del nivel: 30,2%	% exclusivo del nivel: 20,6%	% exclusivo del nivel: 10,3%	% exclusivo del nivel: 8%
			% acumulado: <b>44,7%</b>	% acumulado: <b>28,8%</b>	% acumulado: <b>12,3%</b>	% acumulado: <b>8,8%</b>
3	480	Utilizar las convenciones de organización de textos, si las hay, y seguir vínculos lógicos implícitos o explícitos tales como relaciones causa y efecto a través de varias oraciones o párrafos con el fin de localizar, interpretar o evaluar información.	% exclusivo del nivel: 30,2%	% exclusivo del nivel: 28,4%	% exclusivo del nivel: 26,3%	% exclusivo del nivel: 25,9%
			% acumulado: <b>74,9%</b>	% acumulado: <b>57,2%</b>	% acumulado: <b>38,6%</b>	% acumulado: <b>34,7%</b>
2	407	Seguir conexiones lógicas y lingüísticas dentro de un párrafo para localizar o interpretar información; o sintetizar información de diversos textos o partes de un texto para deducir la intención del	% exclusivo del nivel: 17%	% exclusivo del nivel: 23,7%	% exclusivo del nivel: 31,8%	% exclusivo del nivel: 34,4%
			% acumulado: <b>91,9%</b>	% acumulado: <b>80,9%</b>	% acumulado: <b>70,4%</b>	% acumulado: <b>69,1%</b>

		autor.				
1a	335	Utilizar redundancia, encabezamientos de los párrafos o convenciones gráficas comunes para identificar la idea principal del texto, o localizar información presentada de forma explícita en una sección corta de texto.	% exclusivo del nivel: 6,4% % acumulado: <b>98,3%</b>	% exclusivo del nivel: 13,1% % acumulado: <b>94,1%</b>	% exclusivo del nivel: 20,8% % acumulado: <b>91,2%</b>	% exclusivo del nivel: 22,3% % acumulado: <b>91,4%</b>
1b	262	Reconocer información en textos breves y sintácticamente sencillos, con un contexto y tipo de texto conocidos, e incluir ideas reforzadas por imágenes o ayudas verbales repetidas.	% exclusivo del nivel: 1,5% % acumulado: <b>99,8%</b>	% exclusivo del nivel: 4,7% % acumulado: <b>98,7%</b>	% exclusivo del nivel: 7,4% % acumulado: <b>98,6%</b>	% exclusivo del nivel: 7,2% % acumulado: <b>98,6%</b>

Fuente: Elaboración propia agregando información y datos de OCDE-Santillana (2011), p. 80 y Walker (2011), pp.117-18.

**Cuadro 3**  
**Descripción abreviada de los siete niveles de competencia en la subescala de lectura**  
**Textos discontinuos**

Nivel	Límite inferior de puntaje	Características de las tareas	% de alumnos capaces de realizar tareas de este nivel			
			Finlandia	Promedio OCDE	Chile	Costa Rica
6	698	Identificar y combinar información de distintas partes de un documento complejo con contenidos poco conocidos, en ocasiones recurriendo a características externas, como notas a pie de página, etiquetas y otros elementos de organización. Demostrar una comprensión plena de la estructura del texto y sus implicaciones	% exclusivo del nivel: 2,1% % acumulado: <b>2,1%</b>	% exclusivo del nivel: 1% % acumulado: <b>1%</b>	% exclusivo del nivel: 0,1% % acumulado: <b>0,1%</b>	% exclusivo del nivel: 0% % acumulado: <b>0%</b>

5	626	Identificar patrones entre muchas piezas de información presentadas de una manera larga y detallada, en ocasiones haciendo referencia a información en un lugar inesperado del texto o fuera del mismo.	% exclusivo del nivel: 12,9%	% exclusivo del nivel: 7%	% exclusivo del nivel: 1,1%	% exclusivo del nivel: 0,8%
			% acumulad o: <b>15%</b>	% acumulad o: <b>8%</b>	% acumulado: <b>1,2%</b>	% acumulado: <b>0,8%</b>
4	553	Repasar un texto largo y detallado para encontrar la información relevante, a menudo con poca o ninguna ayuda de elementos de organización como etiquetas o formato especial, para localizar varias piezas de información que hay que comparar o combinar.	% exclusivo del nivel: 29,6%	% exclusivo del nivel: 20,5%	% exclusivo del nivel: 8,5%	% exclusivo del nivel: 6,2%
			% acumulad o: <b>42,5%</b>	% acumulad o: <b>28,5%</b>	% acumulado: <b>9,7%</b>	% acumulado: <b>7%</b>
3	480	Considerar un planteamiento a la luz de un segundo documento o planteamiento distinto, posiblemente en otro formato, o llegar a conclusiones combinando varias piezas de información gráfica, verbal y numérica.	% exclusivo del nivel: 29,6%	% exclusivo del nivel: 28,8%	% exclusivo del nivel: 24,7%	% exclusivo del nivel: 21,6%
			% acumulad o: <b>72%</b>	% acumulad o: <b>57,3%</b>	% acumulado: <b>34,4%</b>	% acumulado: <b>28,6%</b>
2	407	Demostrar una comprensión de la estructura subyacente de una presentación visual como un sencillo diagrama de árbol o tabla.	% exclusivo del nivel: 17,3%	% exclusivo del nivel: 23,6%	% exclusivo del nivel: 32,6%	% exclusivo del nivel: 33,2%
			% acumulad o: <b>89,4%</b>	% acumulad o: <b>80,9%</b>	% acumulado: <b>67%</b>	% acumulado: <b>61,8%</b>
1a	335	Centrarse en piezas diferenciadas de información, normalmente dentro de una única presentación como un mapa sencillo, un gráfico de líneas o de barras que presenta solo una pequeña cantidad de información de una manera directa, y en la que la mayoría del texto se limita a una cantidad pequeña de palabras o	% exclusivo del nivel: 6,5%	% exclusivo del nivel: 12,8%	% exclusivo del nivel: 22,7%	% exclusivo del nivel: 24,9%
			% acumulad o: <b>95,5%</b>	% acumulad o: <b>93,7%</b>	% acumulado: <b>89,7%</b>	% acumulado: <b>86,7%</b>

		frases.				
1b	262	Identificar información en un texto breve con una sencilla estructura de lista y en un formato conocido.	% exclusivo del nivel: 1,7%	% exclusivo del nivel: 4,8%	% exclusivo del nivel: 8,2%	% exclusivo del nivel: 10,4%
			% acumulado: 97,6%	% acumulado: 98,5%	% acumulado: 97,9%	% acumulado: 97,1%

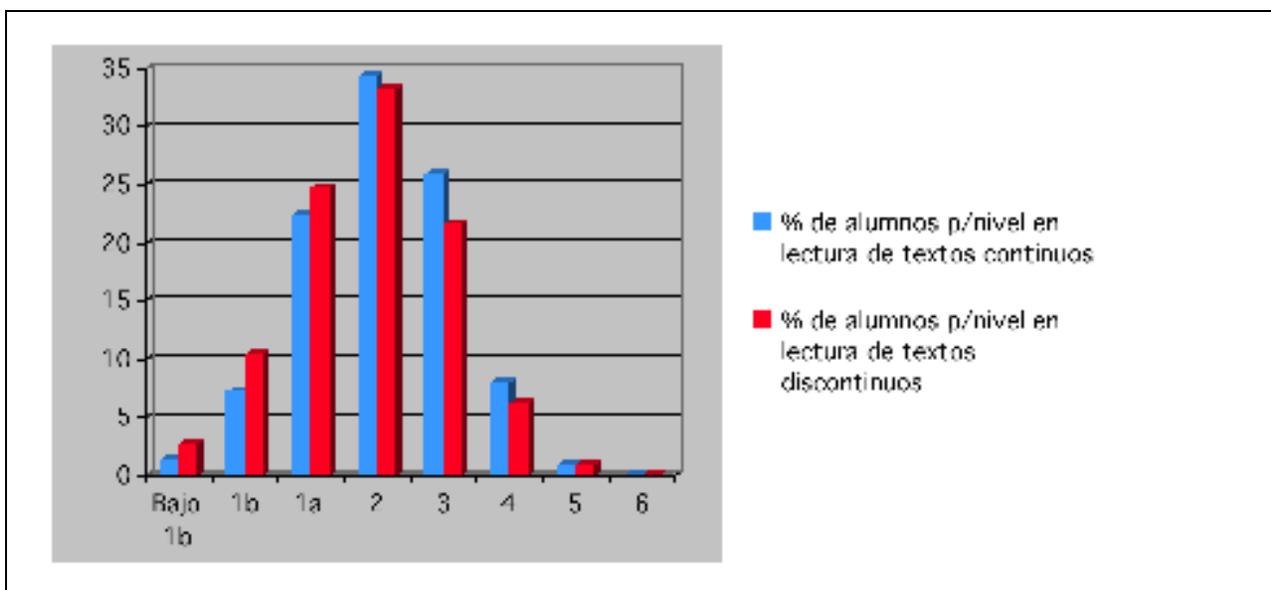
Fuente: Elaboración propia agregando información y datos de OCDE-Santillana (2011), p. 83 y Walker (2011), pp.119-20

Estas dos subescalas revelan las mismas tendencias generales de distribución de resultados que la escala global, entre ellas que el subgrupo mayoritario de estudiantes, más del 30%, se desempeña al nivel de competencia mínimo aceptable, el 2; que quienes leen satisfactoriamente, bien y muy bien oscilan alrededor de los dos tercios del total y el otro tercio lee por debajo el nivel aceptable y que ningún estudiante es capaz de leer al nivel máximo de 6.

En lo específico, sin embargo, existe una variación significativa en el grado de competencia al leer diferentes tipos de textos. En cuanto promedios de desempeño, Costa Rica logra 447 puntos para *textos continuos* y 431 para *textos discontinuos*. En comparación con los países de la OCDE y con Finlandia, los puntajes nacionales presentan dos diferencias: son significativamente inferiores, lo cual ya se había visto en la escala global, pero a la vez son dispares entre sí. La OCDE muestra promedios casi idénticos para ambos tipos de texto, 494 y 493 puntos respectivamente, y Finlandia tiene el mismo promedio de 535 puntos para los dos (ver Tabla 1).

Atendiendo a la distribución de los estudiantes costarricenses, un 69,1% pudo leer a nivel aceptable o superior los *textos continuos* frente a solamente un 61,8% que pudo hacer lo mismo con los *textos discontinuos*. Viendo el reverso de la moneda, los lectores deficitarios, quienes no lograron leer ni a nivel aceptable los *textos continuos* representan un 30,9% del conjunto, frente a un 38,2% que no logró hacerlo con los *textos discontinuos* (ver Gráfico 3) . En síntesis, la evidencia señala que los textos discontinuos presentan dificultades de lectura considerablemente mayores para los estudiantes costarricenses que los continuos. Un dato que debiera preocupar especialmente es que el número de jóvenes que del todo no lograron leer textos discontinuos y por lo tanto quedaron ubicados fuera de la subescala (2,7%) duplicó a los que no lograron leer textos continuos (1.3%).

**Gráfico 3**  
**Distribución de alumnos por niveles de competencia en lectura de textos de distinto formato**



Fuente: Elaboración propia con datos de Walker, 2011, pp. 117 y 119.

¿Cómo explicar esta disparidad en la competencia lectora? No se trata de que los textos discontinuos no estén presentes en la realidad costarricense o sean ajenos a la experiencia de nuestros jóvenes. Por el contrario, son cada vez más comunes en los mensajes de los medios masivos. ¿Qué ocurre entonces? La hipótesis de esta investigadora es que no son objeto de análisis explícito en la vida escolar. En otras palabras, la escuela no enseña a sus estudiantes a manejar y comprender por igual textos de formatos diversos, entre ellos textos continuos y discontinuos.

En las clases de español y literatura, que es donde se trabaja lectura de manera predominante (me atrevería a decir exclusiva) se emplean habitualmente libros de texto en prosa corrida, sin ninguna o poca complementación de gráficos, esquemas, tablas, ilustraciones, en fin, de información dispuesta en listas o con diseños distintos y variados pero que también debe ser decodificada. Los textos combinados son más frecuentes en los libros de ciencias, tanto las sociales como las exactas y naturales. Sin embargo las asignaturas científicas, a diferencia de las llamadas humanidades, por lo regular no ponen énfasis en enseñar a leer el discurso de sus propias disciplinas porque parten de ciertos supuestos. Asumen que todos los estudiantes que llegan a la escuela media ya saben leer bien; que quien puede leer un texto puede leer todo tipo de texto por igual, independientemente de su campo disciplinario y de sus rasgos formales, y que los estudiantes que necesiten enseñanza o práctica adicional en lectoescritura tienen para eso los cursos de lenguaje o español.

Estos supuestos son equivocados. El desarrollo de la competencia lectora, así como la escrituraria, no se circunscribe a los primeros grados de la primaria donde los niños aprenden a decodificar, sino que se extiende a lo largo de toda su educación formal, incluyendo la escuela secundaria y la universidad, porque cada nivel demanda

capacidades nuevas y más complejas. Estas nuevas capacidades no se forman espontáneamente en los lectores: deben ser enseñadas y practicadas. La literatura especializada ha reconocido ya desde los años ochentas que el aprendizaje de la lectura es un proceso prolongado –un continuo de desarrollo– que pasa por etapas de crecimiento sucesivas diferenciadas, cada una de las cuales presenta sus propios retos. En consecuencia, cada etapa demanda una enseñanza acorde con sus dificultades.<sup>9</sup>

Además, en la realidad existen muchos tipos de texto diferentes entre sí, como los que se producen en los distintos campos disciplinarios (por ejemplo, el discurso de la medicina no es el de derecho, ni el de la historia es el de la física), y existen innumerables variaciones en la presentación, formato y diseño de los textos, algunas combinadas con códigos no lingüísticos, como los icónicos. Un lector competente debe aprender a decodificar y comprender muchas variantes de los textos. Por sus especificidades y complejidades, cultivar la competencia lectora no puede quedar en manos de una sola asignatura; debe ser una responsabilidad compartida por todas las que componen el currículo escolar.

### Aspectos de la competencia lectora

Otras tres subescalas de PISA fueron construidas para evaluar los diferentes *aspectos de la competencia lectora*, lo que se significa los propósitos, estrategias o procesos cognitivos que adoptan los lectores para abordar un texto y hacer sentido de él. PISA 2009 exploró tres procesos cognitivos referidos a la información que contiene el texto: (i) acceder y recuperar, (ii) integrar e interpretar y (iii) reflexionar y evaluar. Los Cuadros 4 a 6 describen cómo se han determinado los siete niveles de competencia para el caso de cada aspecto de la lectura y los resultados porcentuales obtenidos por Costa Rica, Finlandia y el promedio de países de la OCDE respectivamente. El Gráfico 4 ilustra la distribución de los resultados de Costa Rica contrastando los tres aspectos.

#### Cuadro 4

#### Descripción abreviada de los siete niveles de competencia en la subescala de lectura *Acceso y recuperación de información*

Nivel	Límite inferior de puntaje	Características de las tareas	% de alumnos capaces de realizar tareas de este nivel			
			Finlandia	Promedio OCDE	Chile	Costa Rica
6	698	Combinar múltiples piezas de información independiente, a partir de distintas partes de un <i>texto mixto</i> , en una secuencia exacta y precisa, trabajando en un contexto poco conocido.	% exclusivo del nivel: 3,1%  % acumulado: <b>3,1%</b>	% exclusivo del nivel: 1,4%  % acumulado: <b>1,4%</b>	% exclusivo del nivel: 0,1%  % acumulado: <b>0,1%</b>	% exclusivo del nivel: 0,1%  % acumulado: <b>0,1%</b>

5	626	Localizar y posiblemente combinar múltiples piezas de información poco prominente, algunas de las cuales pueden encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. Superar la fuerte distracción de información en conflicto.	% exclusivo del nivel: 14,2%	% exclusivo del nivel: 8,1%	% exclusivo del nivel: 1,9%	% exclusivo del nivel: 1,5%
			% acumulado: <b>17,3%</b>	% acumulado: <b>9,5%</b>	% acumulado: <b>2%</b>	% acumulado: <b>1,6%</b>
4	553	Localizar varias piezas de información poco prominente, cada una de las cuales puede tener que cumplir múltiples criterios, en un texto con un contexto o formato poco conocidos. Posiblemente combinar información verbal y gráfica. Manejar información en conflicto extensa o prominente.	% exclusivo del nivel: 27,4%	% exclusivo del nivel: 20,9%	% exclusivo del nivel: 9,3%	% exclusivo del nivel: 8,9%
			% acumulado: <b>44,7%</b>	% acumulado: <b>30,4%</b>	% acumulado: 11,3%	% acumulado: <b>10,5%</b>
3	480	Localizar varias piezas de información, cada una de las cuales puede tener que cumplir múltiples criterios. Combinar piezas de información dentro de un texto. Manejar información en conflicto.	% exclusivo del nivel: 27%	% exclusivo del nivel: 27,5%	% exclusivo del nivel: 23,5%	% exclusivo del nivel: 25,6%
			% acumulado: <b>71,4%</b>	% acumulado: <b>57,9%</b>	% acumulado: <b>34,8%</b>	% acumulado: <b>36,1%</b>
2	407	Localizar una o más piezas de información, cada una de las cuales puede tener que cumplir múltiples criterios. Manejar algo de información en conflicto.	% exclusivo del nivel: 17,2%	% exclusivo del nivel: 22,4%	% exclusivo del nivel: 31,6%	% exclusivo del nivel: 32%
			% acumulado: <b>88,9%</b>	% acumulado: <b>80,4%</b>	% acumulado: <b>66,4%</b>	% acumulado: <b>68,1%</b>
1a	335	Localizar una o más piezas de información explícita que cumple un único criterio, realizando una asociación literal o sinónima. Puede que la información objetivo no sea prominente en el texto, pero hay poca	% exclusivo del nivel: 7,8%	% exclusivo del nivel: 12,6%	% exclusivo del nivel: 22,2%	% exclusivo del nivel: 21,6%
			% acumulado: <b>96,7%</b>	% acumulado: <b>93%</b>	% acumulado: <b>88,6%</b>	% acumulado: <b>89,7%</b>

		o ninguna información en conflicto.				
1b	262	Localizar una única pieza de información explícita en una posición prominente en un texto sencillo, realizando una asociación literal o sinónima, cuando no hay información en conflicto. Se pueden realizar sencillas conexiones entre piezas de información adyacentes.	% exclusivo del nivel: 2,5%  % acumulado: <b>99,2%</b>	% exclusivo del nivel: 5%  % acumulado: <b>98%</b>	% exclusivo del nivel: 8,6%  % acumulado: <b>97,2%</b>	% exclusivo del nivel: 8%  % acumulado: <b>97,7%</b>
Fuente: Elaboración propia agregando información y datos de OCDE-Santillana (2011), p. 60 y Walker (2011), p. 111.						

**Cuadro 5**  
**Descripción abreviada de los siete niveles de competencia en la subescala de lectura**  
**Integración e Interpretación**

Nivel	Límite inferior de punta	Características de las tareas	% de alumnos capaces de realizar tareas de este nivel			
			Finlandia	Promedio OCDE	Chile	Costa Rica
6	698	Realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Demostrar una comprensión plena y detallada de todo el texto o de secciones específicas. Puede requerir integrar información de más de un texto. Manejar ideas abstractas poco familiares, ante prominente información en conflicto. Generar categorías abstractas para su interpretación.	% exclusivo del nivel: 1,8%  % acumulado: <b>1,8%</b>	% exclusivo del nivel: 1,2%  % acumulado: <b>1,2%</b>	% exclusivo del nivel: 0%  % acumulado: <b>0%</b>	% exclusivo del nivel: 0,1%  % acumulado: <b>0,1%</b>
5		Demostrar una comprensión completa y detallada de un texto. Hallar el sentido de un	% exclusivo del nivel: 12,8%	% exclusivo del nivel: 7,6%	% exclusivo del nivel: 1,4%	% exclusivo del nivel: 1%

	626	lenguaje matizado. Aplicar criterios de ejemplos repartidos por todo el texto, utilizando un elevado nivel de inferencia. Generar categorías para describir relaciones entre partes de un texto. Manejar ideas contrarias a lo esperado.	% acumulado: <b>14,6%</b>	% acumulado: <b>8,8%</b>	% acumulado: <b>1,4%</b>	% acumulado: <b>1,1%</b>
4	553	Usar inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco familiar, y para hallar el sentido de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Manejar ambigüedades e ideas redactadas en negativo.	% exclusivo del nivel: 30%  % acumulado: <b>44,6%</b>	% exclusivo del nivel: 20,8%  % acumulado: <b>29,6%</b>	% exclusivo del nivel: 10%  % acumulado: <b>11,4%</b>	% exclusivo del nivel: 7,7%  % acumulado: <b>8,8%</b>
3	480	Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o hallar el sentido de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.	% exclusivo del nivel: 30,5%  % acumulado: <b>75,1%</b>	% exclusivo del nivel: 28,2%  % acumulado: <b>57,8%</b>	% exclusivo del nivel: 26,8%  % acumulado: <b>38,2%</b>	% exclusivo del nivel: 24,9%  % acumulado: <b>33,7%</b>
2	407	Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar sencillas categorías, o hallar el sentido dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y hacen falta inferencias de bajo nivel.	% exclusivo del nivel: 16,9%  % acumulado: <b>92%</b>	% exclusivo del nivel: 23%  % acumulado: <b>80,8%</b>	% exclusivo del nivel: 32,4%  % acumulado: <b>70,6%</b>	% exclusivo del nivel: 33,6%  % acumulado: <b>67,3%</b>
1a	335	Reconocer el tema principal o la intención del autor en un texto sobre un tema conocido, cuando la información requerida del texto es prominente.	% exclusivo del nivel: 6,3%  % acumulado: <b>98,3%</b>	% exclusivo del nivel: 12,8%  % acumulado: <b>93,6%</b>	% exclusivo del nivel: 20,7%  % acumulado: <b>91,3%</b>	% exclusivo del nivel: 22,4%  % acumulado: <b>89,7%</b>

1b		Reconocer una idea sencilla que se refuerza varias veces en el texto (posiblemente con ayudas visuales), o interpretar una frase en un texto corto sobre un tema conocido.	% exclusivo del nivel: 1,3%	% exclusivo del nivel: 4,9%	% exclusivo del nivel: 7,4%	% exclusivo del nivel: 8,1%
	262		% acumulado: <b>99,6%</b>	% acumulado: <b>98,5%</b>	% acumulado: <b>98,7%</b>	% acumulado: <b>97,8%</b>

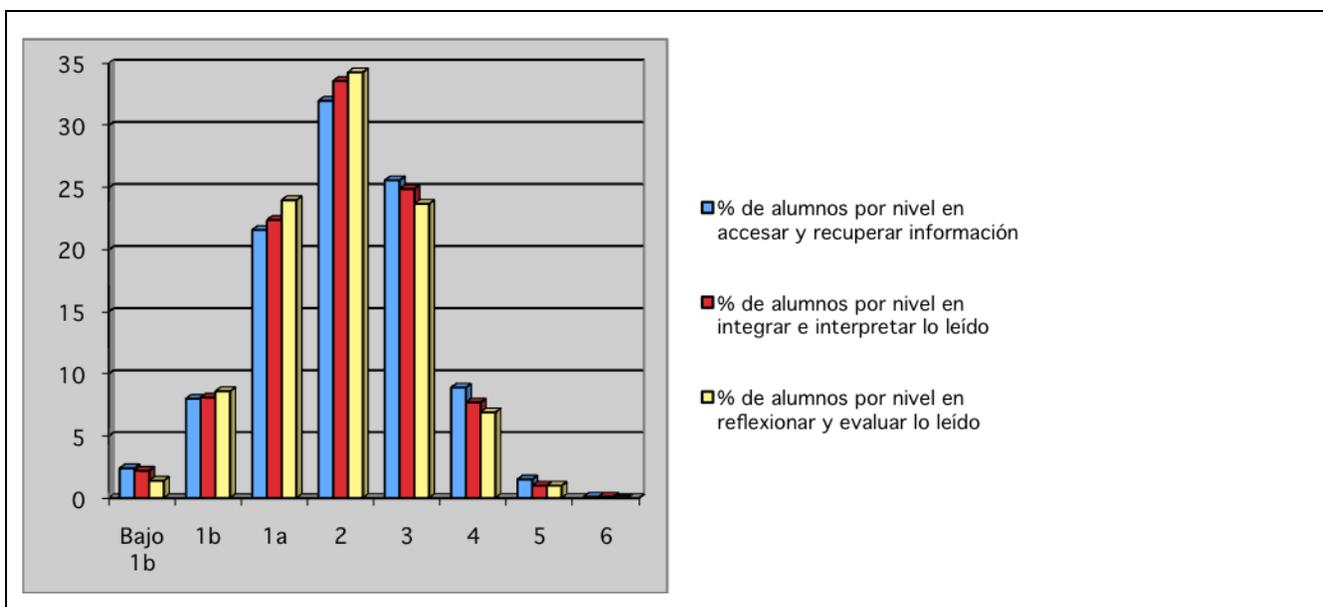
Fuente: Elaboración propia agregando información y datos de OCDE-Santillana (2011), p. 64 y Walker (2011), p. 113.

**Cuadro 6**  
**Descripción abreviada de los siete niveles de competencia en la subescala de lectura**  
**Reflexión y evaluación de información**

Nivel	Límite inferior de puntaje	Características de las tareas	% de alumnos capaces de realizar tareas de este nivel			
			Finlandia	Promedio o OCDE	Chile	Costa Rica
6	698	Establecer hipótesis acerca de un texto complejo sobre un tema desconocido o evaluarlo críticamente, teniendo en cuenta múltiples criterios o perspectivas y aplicando sofisticados conocimientos externos al texto. Generar categorías para evaluar las características del texto en términos de su idoneidad para un público objetivo.	% exclusivo del nivel: 2,2%	% exclusivo del nivel: 1,1%	% exclusivo del nivel: 0,1%	% exclusivo del nivel: 0%
			% acumulad o <b>2,2%</b>	% acumulad o <b>1,1%</b>	% acumulado: <b>0,1%</b>	% acumulad o <b>0%</b>
5	626	Establecer hipótesis acerca de un texto, basándose en conocimientos especializados, y en un conocimiento profundo de textos largos o complejos que contienen ideas contrarias a lo esperado. Analizar críticamente y evaluar inconsistencias potenciales o reales, ya sea dentro del texto o entre el texto e ideas fuera del texto.	% exclusivo del nivel: 13,6%	% exclusivo del nivel: 7,2%	% exclusivo del nivel: 1,9%	% exclusivo del nivel: 1%
			% acumulad o <b>15,8%</b>	% acumulad o <b>8,3%</b>	% acumulado: <b>2%</b>	% acumulad o <b>1%</b>
4	553	Utilizar conocimiento formal o público para realizar una hipótesis o evaluación crítica de un texto. Demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos.	% exclusivo del nivel: 30%	% exclusivo del nivel: 20,2%	% exclusivo del nivel: 9,9%	% exclusivo del nivel: 6,9%
			% acumulad	% acumulad	% acumulado:	% acumulad

			o <b>45,8%</b>	o <b>28,4%</b>	<b>11,9%</b>	o <b>7,9%</b>
3	480	Establecer conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica de un texto. Demostrar un conocimiento detallado de un texto en relación con conocimientos familiares y cotidianos, o recurriendo a conocimientos menos comunes.	% exclusivo del nivel: 29,7%	% exclusivo del nivel: 28,1%	% exclusivo del nivel: 25,5%	% exclusivo del nivel: 23,7%
			% acumulad o <b>75,5%</b>	% acumulad o <b>56,5%</b>	% acumulado: <b>37,4 %</b>	% acumulad o <b>31,6%</b>
2	407	Establecer una comparación o conexión entre el texto y conocimientos externos, o explicar una característica del texto basándose en experiencias o actitudes personales.	% exclusivo del nivel: 16,8%	% exclusivo del nivel: 24,2%	% exclusivo del nivel: 32,6%	% exclusivo del nivel: 34,3%
			% acumulad o <b>92,3%</b>	% acumulad o <b>80,7%</b>	% acumulado: <b>70%</b>	% acumulad o <b>65,9%</b>
1a	335	Establecer una conexión sencilla entre la información del texto y conocimientos cotidianos comunes.	% exclusivo del nivel: 6,3%	% exclusivo del nivel: 13,6%	% exclusivo del nivel: 21,2%	% exclusivo del nivel: 24%
			% acumulad o <b>98,8%</b>	% acumulad o <b>94,3%</b>	% acumulado: <b>91,2%</b>	% acumulad o <b>89,9%</b>
1b	262	No hay preguntas de <i>reflexión y evaluación</i> en este nivel en el conjunto de preguntas de lectura.	% exclusivo del nivel: 1,3%	% exclusivo del nivel: 4,6%	% exclusivo del nivel: 7,5%	% exclusivo del nivel: 8,6%
			% acumulad o <b>99,9%</b>	% acumulad o <b>98,9%</b>	% acumulado: <b>98,7%</b>	% acumulad o <b>98,5%</b>
Fuente: Elaboración propia agregando información y datos de OCDE-Santillana (2011), p. 68 y Walker (2011), p. 115.						

**Gráfico 4**  
**Distribución de alumnos por niveles de desempeño en aspectos de la competencia lectora**



Fuente: Elaboración propia con datos de Walker, 2011, pp. 111-116

Nuevamente, según era de esperar, las tendencias macro de resultados de las subescalas coinciden con las de la escala global. El rendimiento de los estudiantes costarricenses (con medias de 446, 440 y 443 en cada escala) sigue siendo inferior al promedio de los países de la OCDE (495, 493 y 494 respectivamente) y mucho más al de Finlandia (532, 538 y 536 respectivamente). En cuanto a distribución, la mayoría relativa de los estudiantes nacionales – alrededor de 1/3 del total –, se desempeñó al nivel de competencia 2. Los estudiantes que pueden leer aceptablemente, bien y muy bien sumaron alrededor de los 2/3 del total y quienes sólo pueden hacerlo de manera insatisfactoria, es decir, por debajo del nivel 2, fueron el tercio restante. Es de destacar que en las subescalas de *acceso y recuperación de información*, así como en la de *integración e interpretación*, existe un muy pequeño porcentaje de estudiantes que lograron leer al máximo nivel de competencia (0.1%).

En cuanto a la medición específica de las subescalas de aspecto, no se identifican variaciones significativas entre unas y otras. Costa Rica registra un rendimiento bastante consistente en todas ellas, con no más de tres puntos de diferencia con la competencia media de los aspectos. Esto significa nuestros jóvenes de 15 años son igualmente capaces de leer para buscar datos como para relacionarlos entre sí, interpretarlos, y también para evaluarlos críticamente.

El resultado es poco usual, porque en PISA suele haber alguna variación en el rendimiento en las distintas subescalas de aspectos; además es interesante porque, independientemente del nivel de capacidad lectora de los estudiantes, se trata de una capacidad bastante homogénea en cuanto a las estrategias o procesos cognitivos que se ponen en juego frente a los textos. Dicho a la inversa, en este punto en particular no

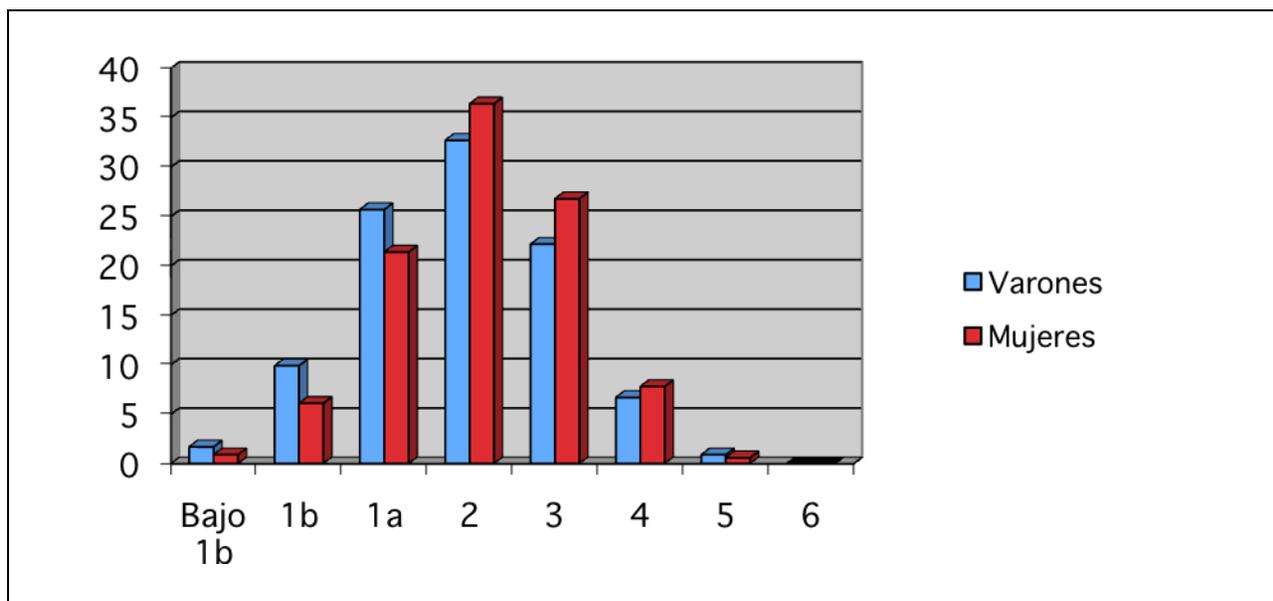
se revela una desigualdad marcada en los resultados del aprendizaje de distintos “aspectos de la lectura”, en el sentido que usa esta expresión PISA.

### Diferencias en la competencia lectora según sexo

En todas las oportunidades en que PISA se aplicó desde su inicio en 2000, las estudiantes mujeres siempre se desempeñaron significativamente mejor que los estudiantes varones, en todos los países. Los resultados de Costa Rica reproducen esta constante, según se refleja en el Gráfico 5.

Las mujeres están más representadas en la sección superior de la escala, con una leve excepción en el nivel de competencia más alto que se alcanzó en el país: en el nivel 2 se ubicó un 36,4% de niñas; en el nivel 3, 26,8%; en el nivel 4, 7,8% y en el nivel 5, 0,6%. Esta distribución contrasta con un 32,7% de niños en el nivel 2; 22,2% en el nivel 3; 6,7% en el nivel 4 y 0,9% en el nivel 5. La situación se invierte en la sección inferior de la escala, donde la mayor representación corresponde a los varones: 25,7% en el nivel 1a; 9,9% en el 1b y 1,7% por debajo del 1b, fuera de escala –en oposición a la proporción de niñas, que es de 21,4% en el nivel 1a; 6,1% en el nivel 1b y apenas 0,9% por debajo del nivel 1b.

**Gráfico 5**  
**Desempeño de varones y mujeres costarricenses por niveles de competencia lectora**



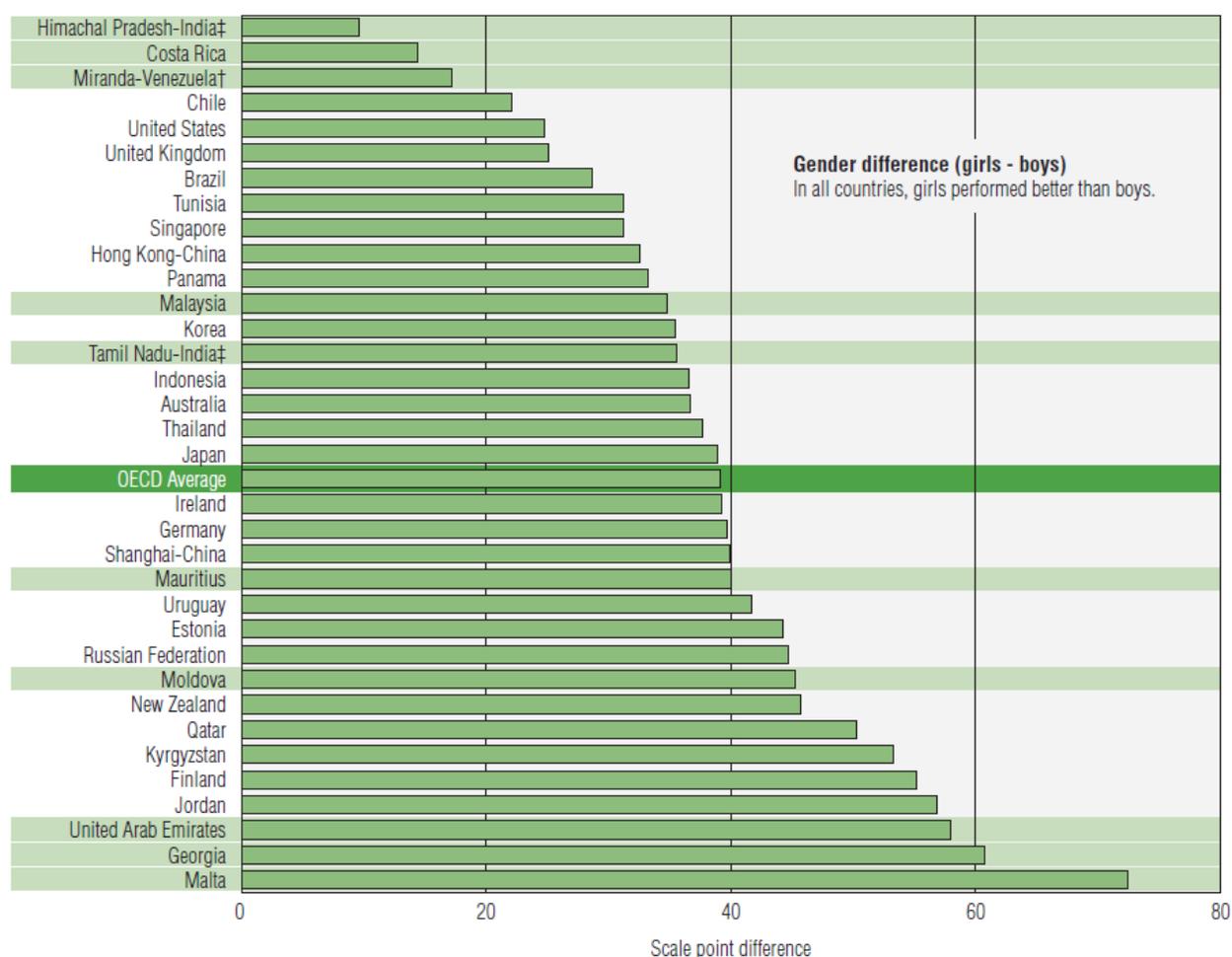
Fuente: Fuente: Elaboración propia con datos de Walker, 2011, pp. 143-46

La variante que interesa destacar es que la distancia entre la competencia lectora de las y los jóvenes costarricenses muestra una magnitud relativamente muy baja en comparación con los demás países que aplicaron PISA 2009 y 2009+. En Costa Rica, la diferencia a favor de las niñas en el puntaje promedio es de 14 puntos en la escala

general de lectura, lo cual la coloca entre los países del mundo con menor diferencial de género en desempeño lector, junto con la provincia Himachal Pradesh en India (10 puntos de diferencia) y el estado de Miranda en Venezuela (17 puntos). Este dato evidencia una relativa mayor equidad de género en los resultados educativos en lectura. En contraste, otro país con el cual Costa Rica no guarda diferencias significativas en el promedio general de desempeño lector –Malta–, tiene en cambio una enorme brecha de género en competencia lectora, superior a los 65 puntos. Otras comparaciones entre países sobre la brecha de equidad de género en competencia lectora se pueden apreciar en el Gráfico 7.

**Gráfico 7**

**Diferencias por sexo en competencia lectora a/**



a/ Todas las diferencias son estadísticamente significativas

†El nivel de respuesta no alcanzó los estándares de PISA

‡La muestra no alcanzó los estándares de PISA

Fuente: Walker, 2011

La tendencia macro analizada no es sorprendente, no sólo porque se manifiesta en términos generales en todos los países de PISA, sino porque las evaluaciones nacionales e internacionales muestran de manera consistente diferencias de género en la competencia lectora. Las mujeres tienden a desempeñarse mejor que los varones desde la infancia y a lo largo de la adolescencia. Estas diferencias aparecen independientemente del tipo de enseñanza de lectoescritura que ambos hayan recibido y del sistema de escritura que empleen, sea alfabético o ideográfico. (Ming Chui y McBride, 2006). La razón de esto no está del todo clara todavía, aunque se cuenta con varias hipótesis (Logan y Johnston, 2010), que podrían actuar en combinación. Por considerar que su conocimiento es de interés para docentes e investigadores educativos, las presentamos sintéticamente a continuación.

Una explicación enfatiza *factores de comportamiento y motivación hacia la lectura*. Aunque en el aula todos los alumnos reciben la misma enseñanza en lectoescritura, hay variantes en la atención, el interés y la preferencia que despiertan distintos tipos de actividades, lo que hace que niños y niñas dediquen cantidades distintas de tiempo a las actividades de lectoescritura. En general los maestros reportan que, comparados con las niñas, los niños se portan peor en clase, se concentran menos en la tarea que tienen que hacer, ponen menor atención durante las clases de lenguaje y obtienen resultados inferiores en pruebas de atención (Naglieri y Rojahn, 2001). Además, se encontraron diferencias en la frecuencia de lectura entre niños y niñas —las niñas tienden a leer con más frecuencia, según ellas mismas reportan y según mediciones objetivas—, lo cual podría contribuir a las diferencias en su desempeño en lectura. (Mullis et al. 2007)

Otras hipótesis hacen hincapié en las *diferencias entre niños y niñas en estrategias de lectura y estilos de aprendizaje*. Diversos estudios concluyeron que los varones leen mejor cuando se les enseña a leer con un método muy orientado hacia la fonética. Esto se interpreta en el sentido de que están predispuestos naturalmente a un abordaje fonológico de la lectura, que enfatice las reglas de decodificación, segmentación y deletreo (Johnson, Watson y Logan, 2009), lo cual los ayudaría más que los métodos de enseñanza globales o integrales.

Una tercera hipótesis reciente, surgida de estudios neurocientíficos, destaca *diferencias en los patrones de activación cerebral durante la lectura*. Sostiene que las áreas del cerebro asociadas con el lenguaje trabajan más en las mujeres que en los varones durante las tareas lingüísticas y que unos y otros se apoyan en diferentes partes del cerebro cuando realizan esas tareas. Burman, Bitan y Booth (2008) encontraron que los patrones de activación cerebral de los varones durante el procesamiento visual y auditivo era distinto para cada modalidad: el procesamiento de palabras impresas activaba áreas del cerebro relacionadas con procesamiento visual, mientras que las palabras habladas se procesaban en áreas relacionadas con procesamiento auditivo y fonológico. Esto sugiere una falta de integración entre la información visual y la fonológica. Al contrario, el desempeño de las niñas estaba correlacionado con una activación en áreas supramodales del cerebro durante las actividades de lectura y de deletreo. Podría, pues, argumentarse que los varones son más lentos en abordar la

lectura cuando la información visual y fonológica está integrada. (Logan y Johnston, 2010)

Aunque la investigación sobre las diferencias de género en lectura se orienta hacia las diferencias entre niños y niñas, no hay que olvidar que existe mucha variación en la población estudiantil y que todo el estudiantado, independientemente de su sexo, se beneficiará si los docentes conocen las estrategias más efectivas para enseñar a leer y las destrezas cognitivas que hay que promover para apoyar el desarrollo lector.

## **Conclusiones y recomendaciones**

Está claro que Costa Rica todavía tiene un largo camino pedagógico por recorrer para mejorar la capacidad de lectura de sus estudiantes en todos los sentidos arriba puntualizados. Para ponerlo en términos de los resultados descriptivos que puede aportar una prueba como PISA, el sistema educativo debe aspirar a que gradualmente más niños y niñas demuestren que pueden leer con una comprensión, profundidad y sofisticación mayor que quienes realizaron la prueba en 2010 (PISA 2009+). Al respecto, es útil plantearse cómo el país querría ver reflejados los avances en esa dirección en las siguientes pruebas PISA, de modo de acordar en algunos puntos de referencia o indicadores de progreso educativo.

Esto es necesario porque no se trata de que el país se plantee “subir de posición en el ranking internacional” como si fuera un valor en sí mismo. Si la competencia lectora de nuestros estudiantes mejora, esto podría traducirse en un ascensor en el ranking por añadidura. Pero no es –ni puede ser– un indicador relevante, ya que una mejor ubicación relativa en el ranking podría ocurrir por diferentes razones, no todas con el mismo valor educativo. Por ejemplo, porque intervengan en la prueba menos de 74 países o economías, como de hecho ocurrió en 2012, o porque un promedio más alto del país resultara exclusivamente de haberse aumentado la proporción de estudiantes en los niveles superiores de la escala –lo cual representaría una mejora del puntaje medio a costa de hacer crecer brechas internas, es decir, de una distribución menos equitativa.

A la inversa, en teoría también podría producirse un descenso en el ranking producto de un fenómeno positivo, por ejemplo si el sistema lograra retener más estudiantes en secundaria y así rindiera la prueba un porcentaje de jóvenes de 15 años mayor que el que lo hizo en 2010. Si eso ocurriera, es muy probable que el promedio general descienda, porque los jóvenes en riesgo de dejar la escuela o aquéllos que la dejaron y regresan suelen tener destrezas lectoras limitadas.

A criterio de esta investigadora, los progresos en competencia lectora deberían reflejarse en varias medidas estadísticas clave, las cuales recomienda tomar como puntos de referencia para evaluaciones futuras:

1. Que el promedio nacional de competencia lectora se ubique a nivel 3, superando el nivel 2 de 2010;

2. Que crezca el número de estudiantes que pueden leer al nivel mínimo de competencia aceptable y por encima de él, superándose la proporción de 67,4% de 2010;
3. Que se reduzca el número de estudiantes que no alcanza el nivel mínimo aceptable de competencia, disminuyéndose la proporción de 32,6% de 2010,
4. Que se reduzca la proporción de estudiantes que se desempeña por debajo del nivel inferior de la escala (nivel 1b) respecto al 1,3% de 2010.
5. Que aumente el número de estudiantes que logre leer a niveles superiores de competencia: por encima del 0,8% en el nivel 5 alcanzado en 2010 y ganando alguna presencia de estudiantes en el nivel 6, el máximo, lo cual no ocurrió en 2010.

Tales puntos de referencia contribuyen no sólo a analizar de manera pertinente este tipo de instrumentos de evaluación, sino sobre todo a extraer de ellos el máximo beneficio a fin de definir políticas educativas acordes a la situación en que se encuentra el país en la materia. Contribuyen, por ejemplo, a enriquecer los actuales objetivos educativos en el campo de la lectoescritura o construir otros, si es necesario, y a plantearse estrategias metodológicas apropiadas para alcanzarlos.

En resumen, del análisis de los resultados descriptivos de PISA surgen algunas primeras recomendaciones para el sistema escolar:

- Considerando que los resultados de la prueba PISA no reflejan lo aprendido en un único grado (sea 9º grado o el anterior) sino las competencias alcanzadas a lo largo de toda la escolaridad, el sistema educativo debe promover activamente el desarrollo de la lectoescritura desde que los niños y niñas ingresan a la escuela, siguiendo las etapas propias de cada edad. Ese desarrollo comienza en preescolar con el período de *pre-lectura* o *alfabetización emergente*, importantísimo para el desempeño lector posterior y para el éxito educativo en general.
- Favorecer los procesos de *pre-lectura* o *alfabetización emergente* de los niños de 4 y 5 años a través de estrategias didácticas apropiadas a su edad que promuevan (a) la frecuente lectura de libros a los niños por parte de adultos (docentes y familia), (b) la orientación para su comprensión, (c) el enriquecimiento del vocabulario y (d) el desarrollo de la conciencia fonológica, competencias que son buenos predictores del éxito lector posterior, tanto como del éxito académico en general.
- Identificar al comienzo de cada grado (en primaria y secundaria) el nivel de desempeño lector con que ingresa cada estudiante mediante pruebas de diagnóstico. De esta manera, durante el curso escolar el docente podrá ayudar a cada uno a mejorar ese desempeño partiendo de sus competencias reales de ingreso.

- Enseñar al estudiantado a decodificar y comprender textos variados, en particular textos en formato *discontinuo*, por cuanto se evidencia un desempeño desigual en la lectura de estos últimos en comparación con los textos de formato continuo. Para esto es crítico que todas las asignaturas del currículo se comprometan a promover la competencia lectora, pues así los alumnos se familiarizarán con textos de diversas disciplinas, que tienen características y complejidades diferentes.
- Propiciar con igual énfasis el desarrollo lector de niñas y niños.
- Utilizar textos de lectura no solo variados y desafiantes, sino también atractivos y motivadores para la edad de los niños y niñas, tanto de ficción como de no ficción.
- Acelerar, por parte de las autoridades del MEP, la aprobación y difusión de la *Política Nacional de Lectura y Escritura* como una herramienta institucional apropiada para la promoción de estas competencias en estudiantes y docentes.
- Asegurar que la *Política Nacional de Lectura y Escritura* que se apruebe contenga, entre otras previsiones:
  - ✓ acciones concretas, asignadas a dependencias responsables concretas, que se puedan empezar a poner en práctica en el corto plazo,
  - ✓ plazos de ejecución para las acciones de las dependencias responsables,
  - ✓ lineamientos de seguimiento de las acciones, y
  - ✓ mecanismos de evaluación de las mismas.
- Mientras tanto no se apruebe la *Política Nacional de Lectura y Escritura*, acelerar la difusión entre los centros educativos de las directrices del CSE vigentes al momento en materia de promoción de la lectoescritura.
- Abrir una discusión nacional sobre la importancia de la lectoescritura para los niños y niñas, a fin de propiciar que distintos actores se involucren en su promoción con los medios que tengan a su alcance (universidades, organizaciones civiles, entidades empresariales, etc.)
- Discutir y lograr acuerdos con las universidades para que profundicen entre sus estudiantes de educación, futuros maestros, la enseñanza de la metodología y la didáctica de la lectoescritura para distintas edades y niveles escolares.
- Conducir investigaciones sobre la metodología de enseñanza de lengua que contienen los planes de formación docente en las universidades, públicas y privadas, a fin de recomendar cómo fortalecerla.
- Proponer y llevar adelante investigaciones sobre lectura y escritura en distintas edades y niveles escolares: enseñanza, experiencias innovadoras, evaluación, sistematización de investigaciones existentes, etc.

## **Bibliografía**

ACER, Australian Center for Educational Research, Comunicado de Prensa oficial del 16/12/11.

<http://www.acer.edu.au/media/acer-releases-results-of-pisa-2009-participant-economies/>

Recuperado el 3 de Julio de 2012

Alcaraz Salarirche, Noelia y Rosa María Caparrós Vida, Encarnación Soto Gómez, Remedios Beltrán Duarte, Agustín Rodríguez Sánchez y Sara Sánchez García (2013). *¿Evalúa PISA la competencia lectora?*. En: Revista de Educación, Enero-abril 2013.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360\\_130.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_130.pdf)

Recuperado el 3 de Julio de 2012.

Alvarez, Ibis M. y Gómez, Isabel (2009). *PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras*. En: Monereo, Carlos. Coordinador (2009), 91-110.

Baudelot, Cristian (2011). “La prueba PISA culpabiliza”. El sociólogo francés se opone a comparar países de diferente contexto. Entrevista del 29 de mayo de 2011 en La Red 21 Comunidad.

<http://www.lr21.com.uy/comunidad/453631-la-prueba-pisa-culpabiliza>

Recuperado el 3 de Julio de 2012.

Burman, D.D., T. Bitan y J.R. Booth (2008). *Sex differences in neural processing of language among children*. En: *Neuropsychologia* 46, 1349–62.

Castejón Company, Alba (2011). *El informe PISA 2009. OCDE*. En: *Revista Española de Educación Comparada*, N° 18, 2011.

Castello, Monserrat , Carlos Monereo e Isabel Gómez (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En: Monereo, Carlos. Coordinador (2009), 34-53.

Chall, Jeanne (1983) *Stages of Reading Development*. Mac Graw Hill, New York.

Durán Gisbert, David (2009). *GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA*. En: Monereo, Carlos. Coordinador (2009), 111-119.

García Arranz, José Luis (2005). *¿Se aprende lo suficiente? Distorsiones del Informe PISA*. Conferencia organizada por el Concejo Educativo de Castilla y León, 22 noviembre 2005. Publicado por ese Concejo el 1 de diciembre de 2005 en:

[http://www.concejoeducativo.org/article.php?id\\_article=71](http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=71).

Recuperado el 3 de Julio de 2012.

Johnston, R.S., J.E. Watson, and S. Logan. (2009). *Enhancing word reading, spelling and reading comprehension skills with synthetic phonics teaching: Studies in Scotland and England*. En: *Contemporary perspectives on reading and spelling*, ed. C. Wood and V. Connelly. London: Routledge.

Logan, Sarah y Rhona Johnston (2010). *Investigating gender differences in reading*. En: *Educational Review*, 62:2, 175-187.

Logan, S., and R.S. Johnston (2009). *Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie*. En: *Journal of Research in Reading* 32, N° 2, 199–214.

Martínez Rizo, Felipe (2009). Reportaje del 24 de diciembre de 2009. En: Blog Evaluaciones internacionales de calidad educativa.

<http://www.evaluacionesinternacionales.edusanluis.com.ar/2009/12/promotor-del-grupo-iberoamericano-del.html>

Recuperado el 3 de julio de 2012.

Ming Chui, M., and C. McBride-Chang (2006). *Gender, context, and reading: A comparison of*

students in 43 countries. En: *Scientific Studies of Reading* 10, N° 4, 331–62.

McKinsey & Company (2010). Education Report. *How the world's most improved school Systems keep getting better*.

En:[http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)

McKinsey & Company (2010). *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?* Resumen ejecutivo.

En:[http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education\\_Intro\\_Standalone\\_Nov%2029\\_Spanish.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov%2029_Spanish.pdf)

McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.

<http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

Monereo, Carlos. Coordinador (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Ed. Graó, Barcelona, España.

Monereo, Carlos y Monserrat Castelló (2009). *La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones*. En: Monereo, Carlos. Coordinador (2009), 15-31.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, A.M. Kennedy, and P. Foy (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Naglieri, J.A., and J. Rojahn (2001). *Gender differences in planning, attention, simultaneous, and successive (PASS) cognitive processes and achievement*. En: *Journal of Educational Psychology* 93, N° 2, 430–7.

OCDE/OECD-Santillana (2011). *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. Vol. I. OCDE, Santillana y Ministerio de Educación de España. Edición en inglés, 2010; en español, 2011.

OCDE/OECD (2011a). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*.

OCDE/OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcome*. Vol. II.

OCDE/OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practice*. Vol. III.

OCDE/OECD (2010c). *PISA 2009 Results: Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV.

OCDE/OECD (2010d). *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000*. Vol. V.

OCDE/OECD (2010e). *PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance*. Vol VI.

OCDE/OECD (2010f). *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*.

OCDE/OECD (2010g). *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*.

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos (2009). *El Estudio PISA*, Capítulo I.

En: [http://www.oei.es/pdf2/informe\\_pisa\\_iberamerica\\_cap1.pdf](http://www.oei.es/pdf2/informe_pisa_iberamerica_cap1.pdf)

Recuperado el 3 de Julio de 2012.

Poy Solano, Laura (2009). *Pruebas estandarizadas de evaluación socavan la educación pública en América Latina. El neoliberalismo asocia al mercado metas pedagógicas de calidad*. Artículo en el periódico La Jornada (México) del 21 de febrero de 2009, p. 29. En:

<http://www.jornada.unam.mx/2009/02/21/index.php?section=sociedad&article=029n2soc>

Recuperado el 3 de Julio de 2012.

Ravela, Pedro (2011). *¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL. Documento N° 58. Octubre 2011.

Snow, Catherine (2010). *Reading Comprehension: Reading for Learning*. En: *International Encyclopedia of Education* (2010), vol. 5, pp. 413-418.

Snow, Catherine (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group, California, USA.

PREAL (2011). *Lecciones de los sistemas educativos con alto desempeño en PISA: un aporte para las agendas de reforma*. Serie Políticas, Diciembre 2011, Año 13, N° 39.

Walker, Maurice (2011). *PISA 2009 Plus Result. Performance of 15-year-old in Reading, mathematics and science for 10 additional participants*. Australian Council for Educational Research Ltd, ACER.

## Anexos

### Anexo 1

#### Recuadro 1

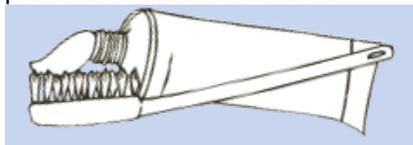
Selección de textos y preguntas utilizadas en PISA 2009 y 2009+ para evaluar competencia lectora

#### COMO CEPILLARSE LOS DIENTES

¿Se vuelven nuestros dientes más y más blancos cuanto más tiempo y más fuerte los cepillamos?

Los investigadores británicos responden que no. De hecho, han probado muchas alternativas distintas y al final han descubierto la manera perfecta de cepillarse los dientes. Un cepillado de dos minutos, sin cepillar demasiado fuerte, proporciona el mejor resultado. Si uno cepilla fuerte, daña el esmalte de los dientes y las encías sin quitar los restos de comida o la placa dental.

Bente Hansen, experta en el cepillado de los dientes, señala que es una buena idea sujetar el cepillo de dientes como se sujeta un bolígrafo. «Comience por una esquina y continúe cepillándose a lo largo de toda la hilera», dice. «¡Tampoco olvide la lengua! De hecho, esta puede contener miles de bacterias que pueden causar mal aliento».



«Cómo cepillarse los dientes» es un artículo de una revista noruega.

Utiliza dicho artículo para responder a las siguientes preguntas.

#### CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES – PREGUNTA 1

**Situación:** *Educativa*

**Formato del texto:** *Continuo*

**Tipo de texto:** *Exposición*

**Aspecto:** *Integración e interpretación: establecer una comprensión amplia*

**Formato de la pregunta:** *Elección múltiple*

**Dificultad:** *353 (Nivel 1a)*

¿De qué trata el artículo?

- A. De la mejor manera de cepillarse los dientes.
- B. Del mejor tipo de cepillo de dientes a utilizar.
- C. De la importancia de una buena dentadura.
- D. De la manera en que las distintas personas se cepillan los dientes.

#### CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES – PREGUNTA 2

**Situación:** *Educativa*

**Formato del texto:** *Continuo*

**Tipo de texto:** *Exposición*

**Aspecto:** *Acceso y recuperación: recuperar información*

**Formato de la pregunta:** *Elección múltiple*

**Dificultad:** *358 (Nivel 1a)*

¿Qué recomiendan los investigadores británicos?

- A. Cepillarse los dientes tanto como sea posible.

- B. No intentar cepillarse la lengua.
- C. No cepillarse los dientes demasiado fuerte.
- D. Cepillarse la lengua con más frecuencia que los dientes.

**CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES – PREGUNTA 3**

**Situación:** *Educativa*

**Formato del texto:** *Continuo*

**Tipo de texto:** *Exposición*

**Aspecto:** *Acceso y recuperación: recuperar información*

**Formato de la pregunta:** *Respuesta breve*

**Dificultad:** *285 (Nivel 1b)*

Según Bente Hansen, ¿por qué debes cepillarte la lengua?

.....  
.....

**CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES – PREGUNTA 4**

**Situación:** *Educativa*

**Formato del texto:** *Continuo*

**Tipo de texto:** *Exposición*

**Aspecto:** *Reflexión y evaluación: reflexionar sobre la forma de un texto y evaluarla*

**Formato de la pregunta:** *Elección múltiple*

**Dificultad:** *399 (Nivel 1a)*

¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?

- A. Para ayudarte a comprender cómo se sujeta un cepillo de dientes.
- B. Porque comienzas por una esquina tanto con un bolígrafo como con un cepillo de dientes.
- C. Para mostrarte que puedes cepillarte los dientes de muchas formas diferentes.
- D. Porque debes tomarte el cepillado de los dientes tan en serio como la escritura.

## LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES

**¿Son peligrosos los teléfonos móviles?**

	Sí	No
<p><b>Puntos clave</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.</li> <li>• Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.</li> </ul>	1. Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.	Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
	2. Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.	Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
	3. Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
	4. Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar un cáncer en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.	Los investigadores admiten que no está claro que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
	5. El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que los teléfonos móviles, las líneas eléctricas también emiten radiaciones.	La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.
	6. Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos.	Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.

**Si usas teléfono móvil...**

	Haz	No hagas
<p><b>Puntos clave</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 2000, el Informe Stewart (un informe británico) no reveló ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles, pero recomendó prudencia, especialmente entre los jóvenes, hasta que se llevasen a cabo más investigaciones. Un informe posterior, publicado en 2004, confirmó esta conclusión.</li> <li>• Dado el enorme número de usuarios de teléfonos móviles, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones sobre la salud pública.</li> </ul>	Limita la duración de las llamadas.	No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes.
	Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lleves en modo de espera.	No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR» <sup>1</sup> elevada. Esto significa que emite más radiación.
	Compra un móvil con gran «autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.	No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.

1. SAR (Tasa específica de absorción, en sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa un teléfono móvil.

Los textos anteriores proceden de un sitio web.

Utiliza dichos textos para responder a las siguientes preguntas.

### LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES – PREGUNTA 2

**Situación:** Pública

**Formato del texto:** Discontinuo

**Tipo de texto:** Exposición

**Aspecto:** Integración e interpretación: establecer una comprensión amplia

**Formato de la pregunta:** Elección múltiple

**Dificultad:** 561 (Nivel 4)

¿Cuál es el propósito de los Puntos clave?

- A. Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B. Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C. Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan teléfonos móviles.

D. Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

### **LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES – PREGUNTA 6**

**Situación:** *Pública*

**Formato del texto:** *Discontinuo*

**Tipo de texto:** *Exposición*

**Aspecto:** *Reflexión y evaluación: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo*

**Formato de la pregunta:** *Respuesta de construcción abierta*

**Dificultad:** *526 (Nivel 3)*

Fíjate en el Punto 3 de la columna **No** de la tabla. ¿En ese contexto cuál podría ser uno de esos «otros factores»? Justifica tu respuesta.

.....  
.....

### **LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES – PREGUNTA 9**

**Situación:** *Pública*

**Formato del texto:** *Discontinuo*

**Tipo de texto:** *Exposición*

**Aspecto:** *Integración e interpretación: desarrollar una interpretación*

**Formato de la pregunta:** *Elección múltiple*

**Dificultad:** *488 (Nivel 3)*

Fíjate en la tabla titulada **Si usas teléfono móvil...**

¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

A. No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.

B. Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.

C. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.

D. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero no deberían usarse hasta que no se sepa con certeza.

E. Las instrucciones de la columna **Haz** están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna **No hagas** a todos los demás.

### **LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES – PREGUNTA 11**

**Situación:** *Pública*

**Formato del texto:** *Discontinuo*

**Tipo de texto:** *Exposición*

**Aspecto:** *Reflexión y evaluación: Reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo*

**Formato de la pregunta:** *Elección múltiple*

**Dificultad:** *604 (Nivel 4)*

«Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra».

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas **Sí** y **No** de la tabla **¿Son peligrosos los teléfonos móviles?**

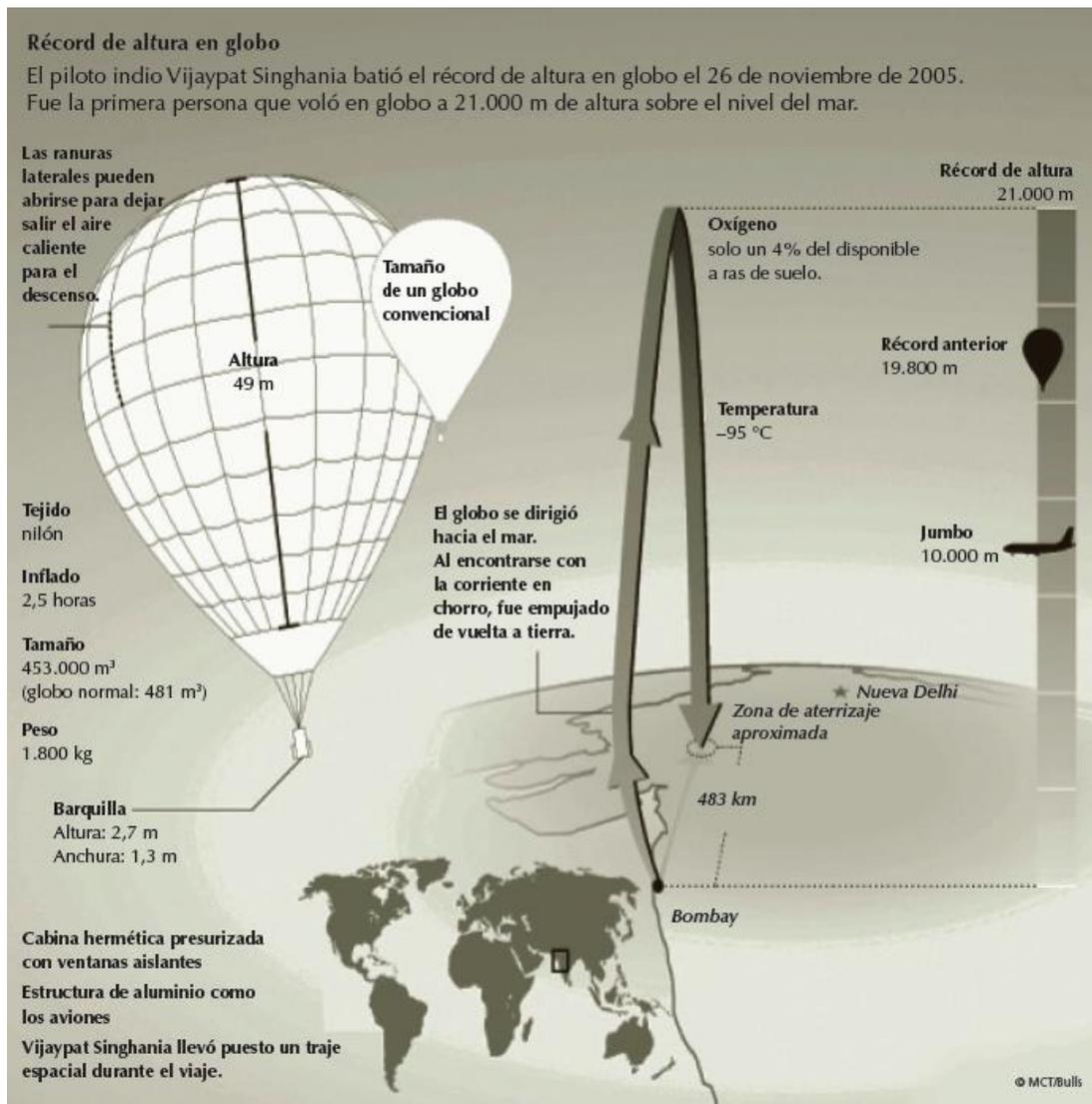
A. Respalda el argumento del *Sí*, pero no lo demuestra.

B. Demuestra el argumento del *Sí*.

C. Respalda el argumento del *No*, pero no lo demuestra.

D. Muestra que el argumento del *No* es falso.

## EL GLOBO



Utiliza el texto «El globo» para responder a las siguientes preguntas.

### EL GLOBO – PREGUNTA 8

**Situación:** Educativa

**Formato del texto:** Discontinuo

**Tipo de texto:** Descripción

**Aspecto:** Integración e interpretación: establecer una comprensión amplia

**Formato de la pregunta:** Elección múltiple

**Dificultad:** 370 (Nivel 1a)

¿Cuál es la idea principal del texto?

- A. Singhania estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B. Singhania estableció un nuevo récord mundial.
- C. Singhania sobrevoló tanto el mar como la tierra.
- D. El globo de Singhania era enorme.

### EL GLOBO – PREGUNTA 3

**Situación:** Educativa  
**Formato del texto:** Discontinuo  
**Tipo de texto:** Descripción  
**Aspecto:** Acceso y recuperación: recuperar información  
**Formato de la pregunta:** Respuesta breve  
**Dificultad:** Crédito máximo 595 (Nivel 4); Crédito parcial 449 (Nivel 2)

Vijaypat Singhania utilizó algunas tecnologías presentes en otros dos medios de transporte.

¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. ....
2. ....

**EL GLOBO – PREGUNTA 4**

**Situación:** Educativa  
**Formato del texto:** Discontinuo  
**Tipo de texto:** Descripción  
**Aspecto:** Reflexión y evaluación: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo  
**Formato de la pregunta:** Respuesta de construcción abierta  
**Dificultad:** 510 (Nivel 3)

¿Cuál es la finalidad de incluir el dibujo de un jumbo en este texto?

.....  
.....

**EL GLOBO – PREGUNTA 6**

**Situación:** Educativa  
**Formato del texto:** Discontinuo  
**Tipo de texto:** Descripción  
**Aspecto:** Reflexión y evaluación: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo  
**Formato de la pregunta:** Elección múltiple  
**Dificultad:** 411 (Nivel 2)



¿Por qué hay dos globos dibujados?

- A. Para comparar el tamaño del globo de Singhania antes y después de haberlo inflado.

- B. Para comparar el tamaño del globo de Singhanía con el de otros globos.
- C. Para mostrar que el globo de Singhanía parece pequeño desde el suelo.
- D. Para mostrar que el globo de Singhanía casi choca con otro globo.

## DONACION DE SANGRE



La donación de sangre es esencial.

No existe ningún producto que pueda sustituir por completo la sangre humana. La donación de sangre es, por tanto, irremplazable y esencial para salvar vidas.

En Francia, 500.000 pacientes enfermos se benefician cada año de una transfusión sanguínea.

Los instrumentos utilizados para la extracción de sangre son estériles y de un solo uso (jeringuillas, tubos y bolsas).

Donar sangre no supone ningún riesgo.

### Donación de sangre

Es la forma de donación más conocida y dura de 45 minutos a 1 hora.

Se extrae una bolsa de 450 ml, así como algunas muestras pequeñas sobre las que se realizarán los análisis y controles.

- Un hombre puede donar sangre cinco veces al año, y una mujer, tres.
- Los donantes pueden tener entre 18 y 65 años de edad.

Deben transcurrir ocho semanas entre una donación y la siguiente.

El texto anterior «Anuncio sobre la donación de sangre» está tomado de un sitio web francés.

Utiliza dicho texto para responder a las siguientes preguntas.

### ANUNCIO SOBRE LA DONACIÓN DE SANGRE – PREGUNTA 8

**Situación:** Pública

**Formato del texto:** Continuo

**Tipo de texto:** Argumentación

**Aspecto:** Integración e interpretación: desarrollar una interpretación

**Formato de la pregunta:** Respuesta de construcción abierta

**Dificultad:** 438 (Nivel 2)

Una mujer de 18 años que ha donado sangre dos veces en los últimos doce meses quiere volver a hacerlo. Según el «Anuncio sobre la donación de sangre», ¿con qué condición le dejarán hacerlo?

.....  
.....

### ANUNCIO SOBRE LA DONACIÓN DE SANGRE – PREGUNTA 9

**Situación:** Pública

**Formato del texto:** Continuo

**Tipo de texto:** Argumentación

**Aspecto:** Reflexión y evaluación: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo

**Formato de la pregunta:** Elección múltiple

**Dificultad:** 368 (Nivel 1a)

El texto dice: «Los instrumentos utilizados para la extracción de sangre son estériles y de un solo uso ...»

¿Por qué incluye el texto esta información?

- A. Para certificar que la donación de sangre es segura.
- B. Para recalcar que la donación de sangre es esencial.
- C. Para explicar qué uso se da a la sangre.
- D. Para facilitar detalles sobre los análisis y controles.

## LA REPRESENTACION SERA LA TRAMPA

La acción se desarrolla en un castillo junto a una playa en Italia.

### ACTO PRIMERO

- 5 *Lujoso salón de invitados de un hermoso castillo al lado de la playa. Puertas a derecha e izquierda. Mobiliario de salón en medio del escenario: un sofá, una mesa y dos sillones. Grandes ventanas al fondo. Noche estrellada. El escenario está a oscuras. Cuando se levanta el telón, se oye a unos hombres que conversan en voz alta tras la puerta de la izquierda. La puerta se abre y entran tres caballeros de esmoquín. Uno de ellos enciende la luz inmediatamente. Se dirigen hacia el centro en silencio y se sitúan alrededor de la mesa. Se sientan a la vez, Gál en el sillón de la izquierda, Turai en el de la derecha y Ádám en el sofá del medio. Silencio muy largo, casi violento. Se estiran cómodamente. Silencio. Después:*

GÁL

- 20 ¿Por qué estás tan pensativo?

TURAI

- 25 Estoy pensando en lo difícil que es comenzar la representación de una obra de teatro. Presentar a todos los personajes principales al inicio, cuando todo empieza.

ÁDÁM

Me imagino que debe ser complicado.

TURAI

- 30 Es endiablidamente complicado. La obra de teatro empieza. El público se queda en silencio. Los actores salen al escenario y el tormento comienza. Es una eternidad; a veces pasa hasta un cuarto de hora antes de que el público averigüe quién es quién y qué hace ahí.

- 35 GÁL

¡Sí que tienes una mente peculiar! ¿No puedes olvidarte de tu profesión ni siquiera por un momento?

TURAI

- 40 Imposible.

GÁL

No pasa ni media hora sin que te pongas a hablar de teatro, actores u obras. Hay más cosas en el mundo.

- 45 TURAI

No las hay. Soy dramaturgo. Ésa es mi maldición.

GÁL

No debes ser esclavo de tu profesión.

TURAI

- 50 Si no la dominas, eres su esclavo. No hay término medio. Créeme, no es fácil empezar bien una obra de teatro. Es uno de los problemas más arduos de la puesta en escena. Presentar a los personajes rápidamente. Fijémonos en esta escena de aquí, con nosotros tres. Tres caballeros de esmoquín. Supongamos que no suben al salón de ese castillo señorial, sino a un escenario, justo cuando comienza la obra de teatro. Tendrían que hablar sobre toda una serie de temas

- 60 sin interés hasta que pudiera saberse quiénes somos. ¿No sería mucho más fácil comenzar todo esto poniéndonos de pie y presentándonos a nosotros mismos? Se levanta. Buenas noches. Los tres estamos invitados en este castillo. Acabamos de llegar del comedor, donde hemos tomado una cena excelente y hemos bebido dos botellas de champán. MI nombre es Sándor Turai, soy autor teatral, llevo escribiendo obras de teatro desde hace treinta años, esa es mi profesión. Punto final. Tu turno.

GÁL

- 75 Se levanta. MI nombre es Gál, también soy autor teatral. También escribo obras de teatro en colaboración con este caballero aquí presente. Somos una pareja famosa de autores teatrales. En todos los carteles de las buenas comedias y operetas se lee: escrita por Gál y Turai. Naturalmente, esta es también mi profesión.

GÁL y TURAI

- 80 A la vez. Y este joven...

ÁDÁM

- 85 Se levanta. Ese joven es, si me lo permiten, Albert Ádám, veinticinco años, compositor. Escribí la música de la última opereta de estos dos amables caballeros. Este es mi primer trabajo para el teatro. Estos dos ángeles veteranos me han descubierta y ahora, con su ayuda, me gustaría hacerme famoso. Gracias a ellos me han invitado a este castillo, gracias a ellos me han hecho el frac y el esmoquín. En otras palabras, por el momento, soy pobre y desconocido. Aparte de eso soy huérfano y me crió mi abuela. Ella ya falleció. Estoy solo en el mundo. No tengo ni nombre, ni fortuna.

95 TURAI

Pero eres joven.

GÁL

E inteligente.

ÁDÁM

- 100 Y estoy enamorado de la solista.

TURAI

No debiste añadir eso. Los espectadores lo habrían averiguado de todas formas.

*Todos se sientan.*

- 105 TURAI

Y bien, ¿no sería esta la manera más sencilla de empezar una obra de teatro?

GÁL

- 110 Si nos permitiesen hacerlo, sería fácil escribir obras de teatro.

TURAI

Créeme, no es tan complicado. Piensa en todo ello como en...

GÁL

- 115 De acuerdo, de acuerdo, de acuerdo, no empieces a hablar de teatro otra vez. Estoy harto de ello. Ya hablaremos mañana, si quieres.

«La representación será la trampa» es el comienzo de una obra de teatro del dramaturgo húngaro Ferenc Molnár.

Utiliza el texto «La representación será la trampa» para responder a las siguientes preguntas. (Fíjate que los números de línea facilitados en el margen del texto te ayudarán a encontrar los fragmentos a los que se hace referencia en las preguntas.)

**LA REPRESENTACIÓN SERÁ LA TRAMPA – PREGUNTA 3**

**Situación:** *Personal*

**Formato del texto:** *Continuo*

**Tipo de texto:** *Narración*

**Aspecto:** *Integración e interpretación: desarrollar una interpretación*

**Formato de la pregunta:** *Respuesta breve*

**Dificultad:** *730 (Nivel 6)*

¿Qué estaban haciendo los personajes de la obra de teatro **justo antes** de que se levantase el telón?

.....

**LA REPRESENTACIÓN SERÁ LA TRAMPA – PREGUNTA 4**

**Situación:** *Personal*

**Formato del texto:** *Continuo*

**Tipo de texto:** *Narración*

**Aspecto:** *Integración e interpretación: desarrollar una interpretación*

**Formato de la pregunta:** *Elección múltiple*

**Dificultad:** *474 (Nivel 2)*

«Es una eternidad; a veces pasa hasta un cuarto de hora (...)» (líneas 34-35)

Según Turai, ¿por qué un cuarto de hora es «una eternidad»?

- A. Es mucho tiempo para esperar a que el público se quede quieto en un teatro abarrotado.
- B. Parece que se tarda un siglo en aclarar la situación al comienzo de una obra de teatro.
- C. Siempre parece que a un dramaturgo le lleva mucho tiempo escribir el comienzo de una obra de teatro.
- D. Parece que el tiempo avanza lentamente cuando ocurre un suceso importante en una obra de teatro.

**LA REPRESENTACIÓN SERÁ LA TRAMPA – PREGUNTA 7**

**Situación:** *Personal*

**Formato del texto:** *Continuo*

**Tipo de texto:** *Narración*

**Aspecto:** *Integración e interpretación: establecer una comprensión amplia*

**Formato de la pregunta:** *Elección múltiple*

**Dificultad:** *556 (Nivel 4)*

En general, ¿qué está haciendo el dramaturgo Molnár en este fragmento?

- A. Está mostrando el modo en que cada personaje va a resolver sus propios problemas.
- B. Está haciendo que sus personajes demuestren cómo es una eternidad en una obra de teatro.
- C. Está dando un ejemplo de una típica y tradicional escena inicial de una obra de teatro.
- D. Está utilizando a los personajes para representar uno de sus propios problemas de creación.

## TELETRABAJO

### El camino del futuro

¡Imagina lo maravilloso que sería «teletrabajar»<sup>1</sup>, trabajar en la autopista electrónica, haciendo todo tu trabajo a través del ordenador o por teléfono! Ya no tendrías que apretujarte en autobuses o trenes abarrotados, ni perder horas y horas viajando de casa al trabajo y viceversa. Podrías trabajar donde quisieras, ¡piensa en todas las oportunidades laborales que se abrirían ante ti!

María

### Desastre a la vista

La reducción de desplazamientos y la disminución del consumo de energía que esto supone es, obviamente, una buena idea. Pero dicho objetivo debe lograrse mejorando el transporte público o garantizando que el lugar de trabajo esté situado cerca del lugar de residencia. La ambiciosa idea de que el teletrabajo debería formar parte del estilo de vida de todo el mundo solo conduciría a que las personas se encerrasen más y más en sí mismas. ¿De verdad queremos que nuestro sentido de pertenencia a una comunidad se deteriore todavía más?

Ricardo

<sup>1</sup> «Teletrabajo» es un término acuñado por Jack Nilles a principios de la década de 1970 para describir una situación en la que los empleados trabajan con un ordenador lejos de la oficina central (por ejemplo, en casa) y transmiten datos y documentos a dicha oficina a través de las líneas telefónicas.

Utiliza el texto anterior para responder a las siguientes preguntas.

### TELETRABAJO – PREGUNTA 1

**Situación:** Laboral

**Formato del texto:** Múltiple

**Tipo de texto:** Argumentación

**Aspecto:** Integración e interpretación: establecer una comprensión amplia

**Formato de la pregunta:** Elección múltiple

**Dificultad:** 537 (Nivel 3)

¿Qué relación existe entre “El camino del futuro” y “Desastre a la vista”?

- A. Los dos utilizan distintos argumentos para llegar a la misma conclusión general.
- B. Los dos están escritos en el mismo estilo, pero tratan temas completamente diferentes.
- C. Los dos expresan la misma opinión, pero llegan a conclusiones diferentes.
- D. Los dos expresan opiniones contrarias acerca del mismo tema.

### TELETRABAJO – PREGUNTA 7

**Situación:** Laboral

**Formato del texto:** Continuo

**Tipo de texto:** Argumentación

**Aspecto:** Reflexión y evaluación: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo

**Formato de la pregunta:** Respuesta de construcción abierta

**Dificultad:** 514 (Nivel 3)

Indica un tipo de trabajo en el que sea difícil teletrabajar. Justifica tu respuesta.

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

Fuente: OCDE-Santillana, 2011, pp. 92 a 107. Selección de la autora.

## **Anexo 2**

### **Recuadro 2**

#### **PISA: argumentos a favor y en contra**

##### **1. ¿Para qué sirve PISA? ¿Cómo puede ayudar a mejorar los sistemas educativos? La propuesta de sus promotores.**

La OCDE/OECD como promotora de PISA y las instituciones ejecutoras consideran que esta prueba vino a satisfacer necesidades reales de los países –concretamente de padres, alumnos, docentes, autoridades, académicos, políticos y público en general— en cuanto a contar con información sólida y confiable sobre si los sistemas educativos están preparando bien a los estudiantes para la vida. Es para responder esta pregunta que se evalúan los resultados del aprendizaje escolar. Por su parte, las evaluaciones internacionales pueden enriquecer el análisis ofreciendo un marco dentro del cual interpretar el desempeño nacional. Los países por lo general quieren saber si están trabajando bien comparados con otros y, si otros lo hacen mejor, quieren saber por qué. Estas evaluaciones ganaron importancia en los últimos años en parte por las presiones de una economía global crecientemente competitiva, impulsada cada vez más por el capital humano. La medida para juzgar políticas educativas ya no es solo la mejora en los estándares nacionales, sino también en comparación con los sistemas educativos más exitosos del mundo. (OCDE/OECD, 2011a, p. 18) Por eso la investigación educativa y en otros campo del saber buscar identificar “buenas prácticas” o “experiencias exitosas”.

El propósito de PISA no es averiguar si los estudiantes manejan bien cierto currículo escolar, sino si pueden aplicar el conocimiento y las habilidades que adquirieron en la escuela para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, cada vez más industrializado. El alcance y la naturaleza de PISA, así como la información que recoge cada tres años, la deciden expertos de los países participantes siguiendo lineamientos de los gobiernos, basados en los intereses que comparten en materia de política educativa. Se invierten muchos esfuerzos y recursos para que los ejercicios de la prueba sean cultural y lingüísticamente equilibrados y se aplican mecanismos estrictos de control de calidad al diseño, traducción, definición de la muestra y recolección de datos. En consecuencia, sostienen los responsables, los resultados de PISA tienen un alto grado de validez y confiabilidad. (OCDE/OECD, 2011a, p.19)

Dado que PISA reporta logros internacionales transversales según un conjunto común de estándares, naturalmente provoca discusión en los países participantes. Los actores nacionales reconocen que no es suficiente que su país tenga un desempeño promedio, sino que debe mejorar si quiere que sus estudiantes alcancen buenos empleos y niveles de vida dignos y satisfactorios. PISA aporta una gran variedad de datos sobre los sistemas educativos de cada país, el contexto socio-económico y cultural y la perspectiva de distintos actores (estudiantes, directores de escuelas y padres), lo cual permite relacionar el desempeño en la prueba con factores estructurales que podrían estar influyendo. No

obstante, recuérdese que PISA sólo ofrece redes de correlaciones, no vínculos de causa-efecto.

Sin embargo, aunque no establece causalidad, sus aportes son una herramienta útil para impulsar cambios. La aplicación de PISA en distintos países demostró que se pueden (i) alcanzar buenos logros educativos aún en contextos poco favorables y con estudiantes de extracción socio-económica desaventajada, (ii) establecer metas de política educativa en términos medibles que fueron alcanzadas por otros sistemas, (iii) definir trayectorias deseables de reforma educativa, (iv) fijar el ritmo apropiado para el país en cuanto a los progresos educativos que se desean, y (v) diseñar formas elaboradas de evaluación combinando los datos longitudinales de PISA con métodos sofisticados de investigación por encuestas. (OCDE/OECD, 2011a, pp.20-21)<sup>10</sup>

### **Méritos reconocidos a la prueba PISA**

Los argumentos parecen haber sido convincentes no solo para los países asociados a la OCDE/OECD sino para los que se fueron sumando a cada nueva edición de PISA: en total fueron 43 en 2000, 41 en 2003, 57 en 2006 y 74 en 2009/2009+. Aparte de la convicción de los Estados participantes y sus autoridades educativas, muchos expertos en evaluación y en políticas públicas coinciden en que la prueba PISA tiene virtudes importantes y hace aportes sólidos en la materia, sin negar que tiene limitaciones impuestas por sus condiciones de aplicación internacional y que sus resultados son objeto de interpretaciones tendenciosas (Álvarez y Gómez, 2009). Interpretaciones, agrega esta investigadora, que pueden tanto subestimar sus datos como sobreestimarlos.

Las contribuciones de PISA son varias y sustantivas. En cuanto al planteo general del Programa, se estima que está sustentado “*en acertados principios psicoeducativos*” (Álvarez y Gómez, 2009) y en lo específico, que construye “*pruebas de excelente calidad para medir competencias relevantes*” (Ravela, 2011, p.21).

En segundo lugar, añade esta investigadora, mide esas competencias con metodología apropiada. La capacidad lectora, matemática y científica no se conciben como contenidos o tópicos a ser expuestos retóricamente (estrategia reproductiva), sino que se ponen en juego en situaciones de resolución de problemas (estrategia constructiva). Así, la capacidad de resolución de problemas podría considerarse como una cuarta competencia que mide PISA, transversal a las demás e interdisciplinaria. Obsérvese que tales situaciones trascienden el entorno escolar, buscando recrear circunstancias verosímiles de la vida diaria. A esto se refiere la literatura sobre PISA cuando habla de la “*evaluación auténtica*” (Durán Gisbert, 2009): las actividades propuestas al alumno están basadas en situaciones que él o ella pueden encontrar en su vida personal, laboral o comunitaria.

En tercer término, PISA propone “*una mirada técnicamente potente de cómo dichas competencias evolucionan en el tiempo entre las nuevas generaciones de estudiantes*” (Ravela, 2011, p.21). El potencial de análisis diacrónico de esta prueba es uno de sus rasgos más útiles para los países participantes, pues no reduce el análisis de los sistemas educativos a “*fotografías instantáneas*” aisladas, sino que da una perspectiva de desarrollo, con indicios de si los sistemas progresan (o no) y en qué dirección.

En cuarto lugar, proporciona *“un formidable marco para la educación comparada, por cuanto ofrece información sobre los desempeños estudiantiles así como sobre aspectos estructurales de los sistemas educativos en una gran cantidad de países”* (Ravela, 201, p.21). No se trata del “ranking” de países según resultados, aspecto que los investigadores educativos coinciden en calificar de poco relevante (y a menudo un distractor de los aspectos esenciales), sino a la serie de correlaciones que permite establecer entre resultados y factores del sistema educativo y el contexto social, económico y cultural.

En quinto lugar, brinda también *“un excelente mapa de situación para la realización de otro tipo de estudios que analicen en mayor profundidad aspectos que no pueden ser abordados a través de cuestionarios autoadministrados”* (Ravela, 201, p.21). Hay dos buenos ejemplos de esto, uno realizado entre el Programa PISA y Canadá, y otro conducido por la consultora independiente McKinsey & Company, de los Estados Unidos. El primer caso es el *Youth in Transition Survey* (Encuesta de Juventud en Transición), que se aplicó cada dos años durante una década a los 30.000 estudiantes canadienses que participaron en PISA 2000 a fin de recoger información sobre su experiencia educativa y en el mercado de trabajo. El estudio, que combinó medidas de desempeño estudiantil de PISA 2000 con un seguimiento longitudinal prolongado, cumplió las expectativas del diseño y ofreció información valiosa a los hacedores de políticas educativas (ver OECD 2010g). El segundo caso se trata de dos Informes conocidos como *McKinsey Reports*. Estos, usando el mapa de países de PISA, estudiaron con metodología más cualitativa e interpretativa las políticas públicas que caracterizan a los mejores sistemas escolares del mundo (McKinsey & Co., 2007) y las políticas que permiten que sistemas educativos de bajo desempeño se conviertan en sistemas buenos y sigan mejorando con el tiempo (McKinsey & Co., 2010).

Adicionalmente, Ravela (2011, p. 5) señala dos efectos muy positivos que la participación en PISA tuvo para la región latinoamericana. Por un lado, le permitió *“salir de la autorreferencia de las evaluaciones exclusivamente nacionales, para analizar la situación educativa de nuestros países en un contexto más amplio”*. El autor no habla de la competencia por el “lugar en el ranking”, sino de la oportunidad de tener una referencia acerca de la situación educativa de un país con relación a lo que ocurre con sus vecinos del continente y el mundo. Por otro lado, *“ha significado una muy importante oportunidad de aprendizaje y acumulación de conocimiento para las unidades nacionales de evaluación”*. La observación alude a los especialistas en evaluación de los Ministerios de Educación, que se beneficiaron con nuevos aprendizajes en los aspectos técnicos de la evaluación a gran escala (desde el diseño de instrumentos hasta la logística de la aplicación masiva, el control de calidad del muestreo, la aplicación y la corrección de pruebas). Este aprendizaje también alcanzó a los investigadores nacionales que examinan los resultados de PISA, así como a los administradores educativos y docentes que se preocupan por estudiarlos pensando en retroalimentar y mejorar las prácticas evaluativas que utilizan.

Todo esto, según el autor, justifica el esfuerzo y la inversión que requiere participar en estudios internacionales como PISA, si bien reconoce que los países latinoamericanos

todavía están lejos de hacer un buen aprovechamiento de sus resultados, tanto para la investigación como para el debate público.

## **2. Objeciones y resistencias a la prueba PISA**

PISA despierta fuertes reacciones, de aprobación y de rechazo. En cuanto a críticas, las recibió de todo tipo aún antes de su primera aplicación en 2000. Sin embargo, es interesante observar que a lo largo de sus doce años de puesta en práctica las mismas se han reducido o bien matizado notablemente al considerar a la par ventajas y limitaciones de la prueba. Las objeciones más importantes y reiteradas a PISA, más que responder a un razonamiento único, apuntan en distintas direcciones, no todas compatibles entre sí.

En primer lugar, desde una posición ideológica se descalifica la prueba por su carácter estandarizado e internacional<sup>11</sup>, así como a la organización que la promueve y sus objetivos al impulsarla. El argumento de fondo en esta línea de crítica radical es que las pruebas internacionales no buscan una verdadera evaluación de capacidades humanas fundamentales sino promocionar masivamente ciertas competencias ligadas a un modelo económico y cultural uniforme, globalizado. En tal sentido, quienes objetan PISA en paralelo tienden a objetar el enfoque llamado de “educación por competencias” por considerar que no persigue una formación integral, humana y social, sino estrecha y utilitarista, dirigida a formar para el trabajo y la producción.<sup>12</sup>

Los siguientes son algunos ejemplos de esta argumentación, que a veces desarrolla implicaciones extremas como negar la autonomía de decisión de los gobiernos que deciden aplicar PISA, sostener que promueve el desprestigio de la educación pública y, por esa vía, la privatización de la educación, o que hace responsables a los docentes de todos los problemas de un sistema educativo.

*El Informe Pisa es un elemento más de la extensión del discurso neoliberal que cual gota malaya se ha ido imponiendo en la educación: un discurso que habla de estándares, liderazgo, calidad total, excelencia, “rendición de cuentas”... y que está suplantando los viejos ideales igualitarios de la educación por criterios economicistas. (...) debemos tener presente el organismo que promueve la evaluación (la OCDE) y su objetivo fundacional (promover el desarrollo económico). Es por ello comprensible que este organismo avale una concepción economicista de la educación y la esclavitud de los objetivos educativos al sistema de mercado. Es lógico por tanto que trate de influir en las políticas educativas de cada Estado en orden a ajustarlas a la actual economía globalizada. De aquí que el modelo de evaluación adoptado pretenda comprobar la adecuación de los futuros trabajadores y trabajadoras a las exigencias de ese nuevo mercado. (García Arranz, 2005)*

*En América Latina la aplicación –desde hace más de dos décadas– de pruebas estandarizadas de evaluación educativa generó un efecto “perverso” que busca el desprestigio social e internacional de la educación pública, afirmaron profesores y líderes de organizaciones y sindicatos magisteriales de 11 países asistentes al Seminario Internacional sobre Evaluación. Reunidos en el Palacio de la Autonomía*

*de la Universidad Nacional Autónoma de México, alertaron que la caída de los paradigmas de la economía neoliberal “también puede ser una oportunidad para cuestionar si estas herramientas de evaluación funcionan en un mundo diverso y pluricultural”. Agregaron que tanto en México como en Centro y Sudamérica “hemos constatado los efectos nocivos de las evaluaciones estandarizadas, que a pesar de la resistencia de docentes, padres de familia y alumnos, prácticamente se han impuesto en todos los países de la región, bajo paradigmas pedagógicos neoliberales que buscan asociar el sistema educativo al mercado”. (Poy Solano, 2009)*

*Es que PISA parece ser un emprendimiento de culpabilización de los educadores y es imprescindible limpiar esa idea de que los docentes tienen la culpa de los problemas. PISA estudia aptitudes en tres dominios, ciencia, matemática y lectura. Un sistema educativo no es eso. No se reduce a estos tres puntos. Está también la moral, la formación de ciudadanía, entre otros. La prueba PISA considera que estos tres valores estudiados (matemática, ciencia y lectura), resumen los tres valores máximos de la enseñanza. (Baudelot, Cristian, Entrevista, 2011)*

Algunos argumentos son simplistas e incluso falaces, como el último citado, que rechaza a PISA porque sólo evalúa una parte de la realidad educativa (lo que un alumno puede hacer en lectura, matemáticas y ciencias) e ignora valores y actitudes éticas y ciudadanas. Se contraponen las competencias que PISA evalúa con la “formación integral de la persona” y se declara que la prueba no sirve porque no evalúa “todo lo que habría que evaluar”. Esto es obvio y PISA nunca se propuso hacerlo. Lo que corresponde juzgar es si la parte que PISA evalúa es o no relevante para la formación integral y si la evalúa de modo apropiado. PISA no pretende ser una evaluación exhaustiva, ni exclusiva, es decir, sustituir a otras. Por tanto no es lógicamente válido juzgarla por lo que no es su propósito.

Otra objeción frecuente que niega el valor de PISA se basa en la diferencia en riqueza entre los países participantes, que contribuye a grandes diferencias en su inversión educativa. Esto, para algunas personas, haría imposible comparar resultados de aprendizaje entre países.

*Los resultados del estudio de PISA evidencian una cosa ya sabida: no podemos pedir unos resultados brillantes del alumnado con una inversión de segunda (...) Si estamos en la cola en inversión educativa es absurdo pretender estar a la cabeza en resultados. Evidentemente, el gasto educativo no es la única variable que determina la calidad del sistema educativo (...), pero no olvidemos que cuando hablamos de inversión lo estamos haciendo de recursos educativos, infraestructuras y dotación de plantillas suficientes para una educación más individualizada al alumnado... (García Arranz, 2005)*

Los informes PISA responden a esta crítica al analizar la equidad entre resultados educativos y contextos socioeconómicos. Demostraron que, como era esperable, el PIB per cápita influye sobre el éxito educativo, pero sólo explica el 6% de las diferencias en el rendimiento medio de los alumnos, mientras el otro 94% refleja el potencial de cambio de las políticas públicas en educación. (OCDE/OECD-Santillana, 2011, p.3). La correlación

entre el gasto total en educación y el logro estudiantil no es muy fuerte si el gasto se calcula sobre una base per cápita o como proporción del PIB. El mejor ejemplo es EEUU, que desde hace tiempo tiene uno de los mayores gastos del mundo en educación primaria y secundaria con resultados regulares en comparación con los países de la OCDE. El desafío, más que aumentar sustancialmente el gasto educativo, parece ser aumentar la eficiencia con que se gastan los recursos (PREAL, 2011).

En segundo lugar, se le han hecho a PISA críticas desde el punto de vista metodológico que cuestionan aspectos parciales de la prueba sin dejar de reconocer otros valiosos, lo que conduce a propuestas de reformas y complementación. Por ejemplo, se objeta que se trata de una evaluación exclusivamente sumativa y no formativa (de productos y no de procesos); que tiene limitaciones impuestas por sus condiciones de aplicación a gran escala y que necesita ser apoyada con otras herramientas de evaluación.

*Consideramos necesario (...) considerar la posibilidad de diseñar procesos de evaluación complementarios, como podría ser el portafolios (una herramienta cualitativa de mayor profundidad, capaz de aproximarse a otras dimensiones incluidas en el concepto de competencia lectora, y de acercarse a la comprensión de los procesos y no sólo de los productos de las prácticas en las que se encuentran implicados los estudiantes). (...) podemos concluir que PISA constituye una valiosa herramienta de evaluación externa, sumativa; que con respecto a la evaluación de la competencia lectora, no mide ni estima competencias como sistemas complejos de comprensión y acción, sino capacidades cognitivas o de pensamiento no meramente reproductivas, y en menor medida también de comprensión y reflexión; que pretende trabajar con problemas auténticos en situaciones que representan condiciones reales y actuales y que supone un avance importante sobre los modos habituales y mayoritarios de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español. (Alcaraz Salariche y otros, 2013, p.16)*

Asimismo, con frecuencia está presente la preocupación de los expertos nacionales por cuán pertinentes son las actividades y los indicadores de resultados que usa PISA para todos los países que aplican la prueba, considerando que son muchos y diferentes entre sí. Se alude a estos problemas como de “contextualización del instrumento” y “comparabilidad de los resultados”.

*La utilidad de los indicadores de resultados está en que permiten medir, comparar y/o advertir tendencias. Sin embargo, es inevitable el riesgo de sesgos. En el caso de los que se usan en PISA, si bien son previamente consultados con los equipos nacionales de evaluación, ajustados y piloteados, como se trata de instrumentos que se aplican a países muy distintos (...) pueden chocar con los estilos y culturas de aprendizaje de cada región o centro educativo. Todo ello reafirma la posición de no mitificar los resultados de los indicadores, pero sí de valorarlos en la medida en que éstos puedan indicar tendencias generales ilustrativas. (Álvarez y Gómez, 2009, p.105)*

Preocupaciones de contextualización y comparabilidad llevaron a los países hablantes de español y portugués que participan en la prueba a agruparse para expresar sus

inquietudes desde dentro de las estructuras de gestión de PISA. Así nació en 2005 el Grupo Iberoamericano de PISA (GIP), en el que confluyen los países latinoamericanos, España y Portugal. Según una de las entidades auspiciantes, la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, el GIP procura “*facilitar la cooperación, la reflexión y la ayuda mutua entre los países Iberoamericanos que participan en PISA, mejorar su contribución a la toma de decisiones técnicas y de política educativa del estudio, enriquecer los trabajos científicos que PISA exige e incorporar a los planteamientos, los análisis, la toma de decisiones y los propósitos de PISA, la sensibilidad y la consideración de las particulares circunstancias e intereses educativos de la región*” (OEI, 2009, p.19).<sup>13</sup>

En tercer lugar, PISA recibe a menudo críticas que no se refieren a la prueba en sí sino a interpretaciones subjetivas y de contexto, en especial al uso que se hace de sus resultados en los países. Se lo llamó esquemático, tendencioso, alarmista, erróneo, inválido, fuera de proporción, incluso perverso. Generalmente estas críticas surgen en países y regiones que obtienen pobres resultados en las pruebas (una de ellas América Latina) e incluyen observaciones de dudosa pertinencia, paradójicas y hasta contradictorias.

El problema y las reacciones más agudas que suscita PISA son quizá los relacionados con el impacto mediático de la publicación de sus resultados y el ranking de desempeño de los países, el cual inevitablemente ubica a unos en mejor posición que otros. Esto incide en la discusión pública, pues los medios nacionales siempre destacan la posición relativa del país. Este tipo de presentación es controvertida y responde a una idea de competitividad que no enfatiza lo esencial: los logros por alcanzar y la discusión sobre los medios que hay que poner en marcha para hacerlo. (Alvarez y Gómez, 2009).

También surgen críticas después de la aplicación de PISA, planteadas desde perspectivas político-ideológicas por funcionarios públicos que desconocen –o rechazan– el sentido y las características de la prueba. Bien pueden interpretarse como autojustificaciones frente a resultados que no favorecen al sistema educativo nacional y, según creen, a su propia gestión de gobierno. Se tiende a minusvalorar la prueba y atribuir responsabilidades a características estructurales fuera del control de las autoridades educativas. Otra falacia es señalar que ciertos establecimientos o subregiones del país (X escuela o X ciudad) tienen resultados excelentes, semejantes a los países de mejor desempeño, pese a que es metodológicamente insostenible hacer un recorte de los alumnos de mejor desempeño y compararlo con todos los alumnos de otro país. Las siguientes opiniones de funcionarios educativos argentinos y uruguayos ilustran manifestaciones habituales:

*“...lo indicado por los resultados de Pisa no se ajusta a nuestra realidad, dado que está pensado más para países europeos (...) no estamos satisfechos con los resultados, pero sí muy contentos”* (Ravela, 2011, p.9, Recuadro 1)

*“Se tomó la decisión de participar aún cuando cuestionamos algunas reglas. No nos aislamos del mundo pero queremos tomar rumbos propios. En la última reunión de Ministros de Educación, que se celebró en Río de Janeiro, se habló de diseñar evaluaciones con un criterio más regional; pruebas que den cuenta de la historia y el estado de nuestros sistemas educativo.”* (Ravela, 2011, p.9, Recuadro 2)

*“Algunos liceos de Montevideo obtuvieron mejores resultados que la ciudad de Shanghai (China) que quedó primera en el ranking de la evaluación PISA 2009. Sin embargo, el sistema que establece PISA mide en su conjunto a una ciudad o país y poco destaca los resultados, por ejemplo de una institución, o de los estudiantes. Esta sería una de las razones por la cual el Consejo de Educación Secundaria pondría sobre la mesa qué tan válida es la prueba PISA...”* (Ravela, 2011, p. 11, Recuadro 4)

En paralelo se suele dar la situación inversa: la oposición política aprovecha la repercusión mediática de los resultados de PISA para criticar la gestión educativa de la administración en ejercicio. Con esto se ignora deliberadamente que los resultados de PISA no pueden atribuirse de manera causal al gobierno de turno, porque *“el resultado de un ciclo de PISA empezó a generarse 15 años antes, cuando nacieron los estudiantes evaluados; 10 años antes, cuando ingresaron al sistema educativo; 40 años antes, cuando los padres y madres de estos estudiantes transitaban por el sistema educativo.”* (Ravela, 2011, p.14)

Por otra parte, expertos educativos alertan sobre una mala comprensión de lo que significan las evaluaciones educativas. Por ejemplo, sobre el riesgo de invertir los términos y, a partir del diseño de las evaluaciones (PISA como un ejemplo), pretender modificar el currículo educativo nacional. Lo que importa es analizar a fondo los resultados de evaluación para extraer elementos de juicio que ayuden a revisar las políticas educativas vigentes, sean sobre la estructura del sistema, el currículo o la práctica docente

### **3. Condiciones para el buen aprovechamiento de los resultados de PISA**

Por encima de opiniones más o menos favorables hacia PISA, hay coincidencia entre los especialistas educativos que la utilidad de la misma para los países participantes radica en la discusión y aprovechamiento serios a nivel nacional de sus resultados. En América Latina esto ocurre todavía muy poco y gran parte de lo que se hace parte de posturas ideológicas apriorísticas sobre la prueba o refleja escaso conocimiento de sus alcances y características teórico y técnico-metodológicas.

Para hacer un buen aprovechamiento de los resultados de PISA, la literatura especializada –incluyendo los mismos informes de PISA– recomienda a los actores sociales preocupados por la educación nacional seguir varias líneas de acción. Ante todo, hacer una *adecuada contextualización y análisis de los resultados –del propio país, de la región y de otros países que, desde la perspectiva nacional, sean de interés como términos de referencia o comparación.* Si bien el consorcio de expertos que diseña PISA publica extensos análisis de resultados, éstos reportan tendencias generales y comparativas, sin entrar en detalles minuciosos sobre cada país. Por tanto, es conveniente que cada país haga su propio examen pormenorizado de resultados, sea a través de los equipos técnicos de los Ministerios de Educación, de las universidades o de expertos independientes. Los estudios de PISA aportan numerosos criterios y sugerencias técnicas para hacerlos. Más aún, si los equipos ministeriales de evaluación quieren hacer su propio estudio analítico, el consorcio de PISA les ofrece asistencia y revisión del trabajo para que pueda ser editado con el aval de PISA<sup>14</sup>.

La segunda línea de acción recomendada es hacer una *amplia difusión pública de los resultados de prueba, propiciando la reflexión y debate entre todos los actores sociales interesados en las implicaciones de los resultados nacionales para las políticas educativas*. Es una verdad de perogrullo que si los resultados no se usan para promover un debate abierto y serio sobre la situación educativa del país, difícilmente se producirán mejoras. Los estudios de evaluación no corrigen realidades, sólo ofrecen diagnósticos. Los cambios llegan por las medidas concretas que se adopten a partir de los datos aportados por las evaluaciones –por ejemplo, las debilidades que PISA haya identificado. Pero los datos deben analizarse con cuidado, así como deben sopesarse las políticas de mejoramiento apropiadas. Esta no puede ser una labor solitaria de las autoridades políticas, porque la educación es un interés social compartido. Hay que incorporar en su discusión a múltiples sectores sociales, para se comprometan y asuman responsabilidad en los cambios necesarios. Allí todavía no hemos llegado: hay un problema con la calidad del debate público sobre los resultados de PISA (Ravela, 2011, p.11)

La tercera línea de acción que se sugiere a los países es emprender otros estudios evaluativos –nacionales, regionales o internacionales— con el fin de aprovechar mejor los resultados de PISA aplicando análisis más complejos o complementar los resultados disponibles recogiendo nuevas evidencias, entre otras posibilidades. Al respecto existen casos muy variados. Para citar algunos, en el marco del programa PISA, junto con los países interesados, se hicieron estudios particulares tales como: (i) extraer lecciones de los sistemas educativos ubicados en el tope del ranking mundial y de otros que han mostrado rápidas mejoras con el propósito de relacionarlas con la agenda de la reforma educativa en los Estados Unidos (OCDE/OECD, 2011a); (ii) usar técnicas recientes de modelado económico para relacionar competencias cognitivas tal como las mide PISA con el crecimiento económico (OCDE/OECD, 2010f) y (iii) añadir a la medición de competencias individuales de PISA una encuesta longitudinal para el universo de estudiantes que hizo la prueba en 2000, repitiéndola cada dos años a lo largo de una década, a efectos de comprender mejor las opciones de los jóvenes a diferentes edades y su impacto en resultados finales educativos y laborales (*Youth in Transition Survey*, OCDE/OECD 2010g).

Fuera del programa PISA también se hicieron estudios diferentes de gran interés. Un excelente ejemplo son los dos conocidos como Informes McKinsey, realizados por la consultora educativa internacional del mismo nombre (McKinsey & Co. 2007 y 2010), que utilizan el mapa de países que ofrece PISA para examinar políticas educativas aplicando metodologías más cualitativas e interpretativas. Otro caso de alcance circunscripto pero muy útil es la llamada *Guía para el Análisis de las Pruebas de evaluación desde la perspectiva PISA* (GAPPISA), instrumento desarrollado en España siguiendo los principios psicoeducativos de PISA para revisar evaluaciones elaboradas por docentes y verificar el grado de autenticidad de las tareas que en ellas se utilizan (Durán Gisbert, 2009, p. 111).

## Anexo 3

### **Recuadro 3** **Hacia una política institucional de lectura**

Las autoridades superiores del MEP y del Consejo Superior de Educación (CSE) han enfatizado en diversas oportunidades la necesidad de que el sistema educativo promueva el desarrollo de las destrezas de lectoescritura en virtud de reconocer su enorme importancia para la vida laboral, social y cívica de las personas. La misma decisión de que el país participe de las pruebas PISA 2009+ y siguientes es una prueba clara de voluntad política en tal sentido.

En ese mismo espíritu, entre las diez líneas estratégicas del MEP que forman parte del *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014* se encuentran varias referencias específicas a este ámbito de formación. Ellas son:

- En la Estrategia 1, *Lograr que los estudiantes aprendan lo que es relevante y lo aprendan bien* se plantea “fortalecer la calidad y pertinencia académica de la educación de manera que las y los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida útil y plena: (...) de comunicación y lenguaje”.
- Esta estrategia contempla una serie de acciones claves por consolidar e impulsar, entre las que se encuentran la “transformación y fortalecimiento de las bibliotecas escolares, para convertirlos en verdaderos centros de recursos para el aprendizaje” y la “transformación de la enseñanza del español a lo largo de los diversos ciclos: preescolar, primero, segundo y tercer ciclo de la EGB y Educación Diversificada”.
- Por su parte, la Estrategia 6 *Elevar en forma sistemática la calidad del recurso humano del sistema educativo*, propone entre sus acciones claves “Capacitación en español y matemática vinculada a las transformaciones que se impulsen”.
- Complementariamente, la Estrategia 10 *El centro educativo de calidad: eje de la educación costarricense* contempla acciones claves asociadas a las competencias estudiantiles desde la perspectiva del rol esencial que le cabe a los centros escolares. En este sentido se pueden citar dos muy concretas: (i) “Revisar los objetivos de la educación nacional en sus distintos ciclos y modalidades, de manera que se pueda identificar lo que es realmente relevante de lo accesorio y abrir espacios para promover el desarrollo del conocimiento, el aprendizaje, las competencias y los criterios éticos, estéticos y ciudadanos relevantes para las niñas, niños y jóvenes del siglo XXI” y (ii) “Fomentar y estimular las iniciativas que, a nivel de centro educativo, busquen elevar la calidad, la pertinencia y la cobertura de la educación; promover la creatividad y la innovación en la búsqueda de mejores formas de enseñanza y aprendizaje a nivel de cada centro educativo”.

Por lo anterior, no cabe duda de que las autoridades rectoras de la educación nacional otorgan gran importancia a la competencia lecto-escritora de los estudiantes y se han propuesto desarrollarla. Sin embargo, hasta la fecha esta posición no se ha traducido en mayores iniciativas concretas y regulares de promoción, aparte de los contenidos curriculares y las lecturas previstas en los programas de primaria y secundaria.

La única iniciativa especial que se constató durante esta investigación es el llamado *Plan Estratégico para el Fomento de la Lectura*, acogido por el CSE en su Acuerdo 02-30-05 del 27 de junio de 2005. Lamentablemente, este Acuerdo no incorpora el texto de

dicho *Plan*, ni se logró localizarlo por separado, por lo cual no es posible describir en qué consistió. Sólo se identificaron una serie de lineamientos que el CSE le había fijado al MEP en una sesión anterior de mayo del mismo año como guía para la preparación de tal *Plan*. Los lineamientos de I CSE fueron:

- 1) *Establecer como medida, la obligatoriedad del personal docente de leer, con sus estudiantes, de manera planificada y creativa, durante las lecciones para el fomento de la lectura en la población de Educación Primaria, además, desarrollar las acciones necesarias para la formación de lectores independientes, de acuerdo con el grado de madurez escolar de cada grupo estudiantil.*
- 2) *Definir como lecturas obligatorias en clase, para que el personal docente lea con sus estudiantes, la lista de "lecturas sugeridas" que se incluyó en los programas de Español de Primero y Segundo ciclos de la Educación General Básica para el año 2000. Esta lista se adjunta al presente acuerdo y puede ser enriquecida según el criterio de cada docente, quien puede seleccionar, además, otros materiales literarios apropiados para el fomento y el disfrute de la lectura.*
- 3) *Solicitar al Ministerio de Educación Pública que, en un plazo no mayor de 15 días hábiles, presente al Consejo Superior de Educación, un plan de acción para implementar este acuerdo, en el que se consideren -al menos- los siguientes elementos:*
  - a. *Acciones para la actualización de personal docente de primaria, en el tema del fomento de la lectura.*
  - b. *Estrategias para facilitar el acceso del personal docente y los estudiantes, a la literatura que se ha establecido como obligatoria, y a otras fuentes literarias que complementen la formación estética y el desarrollo integral del estudiantado.*
  - c. *Establecimiento -dentro de la programación del trabajo de aula- de dos lecciones semanales dedicadas a la lectura dirigida en Primer Ciclo, con miras a la lectura independiente en el Segundo Ciclo, actividad planificada, animada y orientada por cada educador.*
  - d. *Acciones estratégicas que deben ejecutarse en las escuelas primarias, para el desarrollo de proyectos institucionales que fomenten la lectura.*
  - e. *Participación de miembros de las comunidades, en proyectos dirigidos a la promoción de la lectura en niños y niñas escolares.*
  - f. *Análisis de la situación de las bibliotecas escolares y propuesta de acciones para su participación activa y coordinada en la promoción de la lectura en las poblaciones estudiantiles de Educación Primaria.*
  - g. *Acciones de seguimiento del mencionado Plan de Acción y su respectiva evaluación.*
  - h. *Definición de los pasos o etapas de este Plan de Acción, para implementarlos a partir del segundo semestre del año 2005, ya que en el año 2006 el Plan deberá ejecutarse plenamente.*

(Acuerdo 04- 23-05 del 16 de mayo de 2005).

En abstracto, la decisión de establecer sesiones de fomento a la lectura en la escuela primaria durante las cuales los maestros y maestras lean con sus estudiantes, es muy positiva. Pero lo cierto es que no hay registro de si esta decisión se llevó adelante en los centros educativos –sobre todo, si se continúa llevando a cabo—, cómo y con qué resultados. Al no haberse establecido mecanismos de seguimiento ni de evaluación, no es posible determinar si esta propuesta de fomento a la lectura se cumple o no, con qué frecuencia y rigurosidad, y si contribuye al mejoramiento de las competencias lectoras estudiantiles.

Recientemente el MEP ha estado trabajando en otras dos iniciativas. Una consiste en retomar una serie de orientaciones para la promoción de la lectura inspiradas en los dos Acuerdos del CSE arriba citados, las cuales la Dirección Curricular se propone comunicar a todos los centros educativos para asegurar su puesta en práctica. La segunda consiste en un documento de planificación mucho más amplio que cualquier otro anterior, denominado *Política Nacional de Lectura y Escritura*.

Este segundo documento comenzó a elaborarse a fines de 2010. Incluye una justificación, fundamentos conceptuales, principios rectores y 14 prioridades que deben enfatizarse. A partir de cada prioridad se establecen mandatos para la atención de las prioridades, así como las instancias del MEP responsables de hacerlos efectivos. El documento prevé que, posteriormente, cada una de estas instancias institucionales responsables deberán formular sus respectivos planes de trabajo para poner los mandatos en práctica.

Las dos iniciativas son valiosas; especialmente la *Política Nacional* por su carácter comprehensivo y estructurado y porque atribuye responsabilidades específicas de ejecución. El único problema es que a la fecha de este Informe (Diciembre 2012), ninguna tiene vigencia pues no fue aprobada todavía por las autoridades correspondientes.

## Notas

---

<sup>1</sup> La información descriptiva que sigue sobre el programa PISA, su marco teórico y metodológico y el diseño de los constructos y tareas que componen las pruebas, se basa en los distintos informes oficiales de PISA, en particular Walker (2011) y OCDE-Santillana, 2011.

<sup>2</sup> Es interesante observar un cambio histórico respecto al universo de estudio de PISA, aunque no tiene implicaciones en la prueba en sí misma. Los estudiantes examinados son jóvenes de 15 años de edad, cuya ubicación típica dentro de los sistemas escolares está entre el 9° y el 10° grado del nivel secundario. Los documentos de PISA suelen referirse a este conjunto de jóvenes como “los estudiantes que están finalizando la educación obligatoria” (OCDE-Santillana, 2011, p.18). Esto era cierto al inicio de las pruebas en el 2000, pero está dejando de serlo rápidamente pues la tendencia mundial va en el sentido de aumentar el período de educación obligatoria hasta el fin de la escuela secundaria (12° grado).

<sup>3</sup> El término empleado en el original en idioma inglés es “reading literacy”, que literalmente se traduciría como “alfabetización en lectura o alfabetización lectora”. La traducción de “literacy” por “alfabetización” o “cultura letrada” es muy apropiada cuando se la antepone a las otras dos grandes competencias que evalúa PISA: la alfabetización matemática y la alfabetización científica; pero en español resulta algo redundante al aplicársela a la lectura, pues la noción de alfabetización en sentido estricto implica la habilidad de leer y escribir. Por eso, en este caso preferimos seguir a OCDE-Santillana (2011) y traducir “reading literacy” como “competencia lectora”.

<sup>4</sup> Nos referimos aquí a los resultados generales de las pruebas y los cuestionarios aplicados en cada edición de PISA. Adicionalmente, PISA produce y edita a través de la OCDE otra gran cantidad y variedad de análisis e investigaciones asociadas a las pruebas, sea sobre países o temas específicos.

<sup>5</sup> Como se dijo, esta dimensión no se incluyó para los 10 nuevos países o economías que aplicaron PISA 2009+ por falta de tiempo para montar la prueba con textos digitales.

<sup>6</sup> Después de cada prueba, PISA difunde sólo algunos de los ítems de la prueba, mientras otros se mantienen en reserva a efectos de ser reutilizados en pruebas posteriores.

<sup>7</sup> Es interesante observar los cambios producidos en la escala de competencias a lo largo de la existencia de la prueba PISA. En PISA 2000 se trabajó con 5 niveles de lectura, de los cuales el nivel 5 era el de mayor complejidad y el nivel 1 el más elemental. En el ciclo 2009 los niveles extremos se desagregaron a fin de obtener información más fina: se agregó un nivel 6, que refleja un desempeño altamente destacado (una competencia lectora muy diestra y diversificada) y el nivel 1 se desagregó en 1a y 1b para distinguir mejor las capacidades de lectura de los alumnos de peor desempeño.

<sup>8</sup> Sin duda alguna, la comparación más útil para cualquier país es la de carácter interno y longitudinal, es decir, entre los datos que arroja la última prueba PISA y otras anteriores, porque de esta manera cuenta con indicadores para estimar si su sistema educativo está logrando resultados progresivamente mejores o no. Como Costa Rica participó en PISA 2009+ por primera vez, todavía no se puede hacer este tipo de comparación.

<sup>9</sup> La reconocida especialista Jeanne Chall identificó en su obra clásica *Stages of Reading Development* (1983) las siguientes etapas del desarrollo lector y su correspondencia aproximada con los niveles escolares: (a) *Etapa 0: Pre-lectura* —lo que hoy se denomina con más exactitud “lectoescritura o alfabetización emergente”— que se corresponde con el nivel preescolar; (b) *Etapa 1: Decodificación*, que abarca típicamente 1° y parte de 2° grado; (c) *Etapa 2: Fluidez*, que abarca 2° y 3° grados; (d) *Etapa 3: Aprender lo nuevo*, que va de 4° a 8° grado; (e) *Etapa 4: Múltiples puntos de vista*, que se extiende a lo largo de la escuela secundaria, de 9° a 12° grado, y (f) *Etapa 5: Construcción y reconstrucción*, que comienza en la universidad y se prolonga desde allí en adelante.

<sup>10</sup> No es posible extenderse aquí en ejemplos de cada una de las posibilidades citadas. Algunas se citan más adelante en este recuadro. Para una consulta amplia y detallada, ver OECD, 2011a y OECD 2010g.

<sup>11</sup> La crítica suele extenderse a otras pruebas similares, como TIMSS, Third International Mathematics and Science Study.

<sup>12</sup> El enfoque de educación por competencias propone un cambio en los modos de concebir y practicar la enseñanza, saliendo de la preocupación prioritaria por los “temas a dar” –o sea, los contenidos y tópicos particulares que deben incluir los cursos del currículo— para pasar a un enfoque centrado en *lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer* como trabajo intelectual al concluir un curso. Esto supone obligadamente un cambio de paradigma en los objetivos y las prácticas metodológicas de los educadores, no el mero discurso educacional. (Ravela, 2011)

<sup>13</sup> Una fuerte motivación para crear el GIP fue que en el diseño de las pruebas intervenían sobre todo países anglosajones, sin participación de los países hispanohablantes. Los avances logrados por este grupo incluyen que en las pruebas 2009 y 2009+ por primera vez se incorporaran una decena de preguntas propuestas por el GIP; que a los expertos que asesoran a la OCDE para elaborar las pruebas se sume un español, el profesor de la Universidad de Valencia Eduardo Vidal-Abarca, y que se haya elaborado un informe propio por regiones de los países iberoamericanos, lo cual la OCDE obvia. (Felipe Martínez Rizo, reportaje del 24/12/2009, Blog Evaluaciones Internacionales de Calidad Educativa).

<sup>14</sup> Entrevista al equipo de evaluación del MEP que coordina y aplica PISA a nivel nacional.