

COMPETENCIA
NAVEGACIÓN
MOTIVACIÓN
METACOGNICIÓN
PROCESOS
CONFIABILIDAD
TEXTOS
ESCENARIOS
FUENTES
ESTRATEGIAS
DIGITAL

Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018



COMPETENCIA
NAVEGACIÓN
MOTIVACIÓN
METACOGNICIÓN
PROCESOS
CONFIABILIDAD
TEXTOS
ESCENARIOS
FUENTES
ESTRATEGIAS
DIGITAL

Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018





PERÚ

Ministerio
de Educación

Idel Vexler Talledo

Ministro de Educación del Perú

Henry Harman Guerra

Viceministro de Gestión Institucional

Guillermo Molinari Palomino

Viceministro de Gestión Pedagógica

Jorge Zapata Gallo

Secretario de Planificación Estratégica

Humberto Pérez León Ibáñez

Jefe de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018

Equipo técnico

Ximena Cáceres Monteza

José Carlos Loyola Ochoa

Frank Villegas Regalado

© Ministerio de Educación del Perú, 2017

Calle Del Comercio 193, San Borja

Lima, Perú

Teléfono: 615-5800

www.minedu.gob.pe

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*.

Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1 Definición de la competencia lectora	14
Capítulo 2 Organización de la competencia.....	20
2.1 Procesos.....	22
2.2 Textos.....	30
Capítulo 3 Evaluación de la competencia lectora.....	35
3.1 Escenarios	36
3.2 Tareas	37
3.3 Factores que afectan la dificultad de los ítems.....	38
3.4 Factores que mejoran la cobertura de la competencia	41
3.5 Formatos de respuesta.....	44
3.6 Evaluación de la facilidad y la eficiencia en la lectura para la comprensión de textos simples.....	45
3.7 Evaluación de la motivación, las prácticas de lectura y el conocimiento de las estrategias de lectura de los estudiantes	48
3.8 Consideraciones para las pruebas adaptativas	51
Capítulo 4 Reporte del desempeño de la competencia lectora	52
4.1 Reporte de escalas	53
4.2 Interpretación y uso de las escalas.....	54
4.3 Definición de los niveles de desempeño para la competencia lectora	54
Referencias	58

Introducción

Introducción

a. La competencia lectora como competencia principal

En PISA 2018, el énfasis de la evaluación se encuentra en la competencia¹ lectora y, por eso, se revisa en profundidad el marco de evaluación por tercera vez. Esta revisión refleja los cambios en la definición de la competencia, así como los contextos de uso en la vida de los ciudadanos. La presente revisión del marco se basa en teorías integradoras y contemporáneas de la lectura. Además, considera cómo los estudiantes adquieren y utilizan información en diversos contextos.

Vivimos en un mundo cambiante, en el que tanto la cantidad como la variedad de materiales escritos está aumentando y donde se espera que más personas usen estos materiales de formas nuevas y cada vez más complejas. Actualmente, se admite que la comprensión de la competencia lectora evoluciona según los cambios en la sociedad y en la cultura. Las habilidades de lectura, necesarias para el desarrollo individual, el éxito educativo, la participación económica y ciudadana, son diferentes a las de hace 20 años; y es probable que estas cambien aún más en los próximos 20 años.

El objetivo de la educación ha cambiado. El énfasis en el recojo y la memorización de la información ha sido reemplazado por un concepto más amplio de conocimiento: “ya sea para un técnico o un profesional, el éxito se encuentra en ser capaz de comunicar, compartir y utilizar información para resolver problemas complejos, en ser capaz de adaptarse e innovar en respuesta a las nuevas demandas y circunstancias cambiantes, en ser capaz de dirigir y expandir el poder de la tecnología para crear nuevo conocimiento y expandir la capacidad humana y la productividad” (Binkley et ál., 2010, p. 1). La capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que los individuos puedan participar plenamente en una sociedad basada en el conocimiento. El desarrollo de la competencia lectora no es solo una base para el logro en otras áreas curriculares del sistema educativo, sino también requisito previo para la participación exitosa en muchas áreas de la vida adulta (Cunningham y Stanovich, 1998; OCDE, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby, y Dreher, 2000). Entonces, el marco PISA para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes próximos a terminar la educación obligatoria debe enfocarse en las habilidades de lectura que incluyen localizar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar información de una variedad de textos, asociados a situaciones que van más allá del aula.

¹ En este documento, de modo general, se traduce el término “domain” como “competencia” y no como “dominio”. Esta decisión se basa en que el término “competencia” tiene mayor uso en los documentos curriculares peruanos.

b. Cambios en la naturaleza de la competencia lectora

Las nuevas tecnologías han cambiado rápidamente las formas en que la gente lee e intercambia información, tanto en el hogar como en el trabajo. La automatización de ciertos trabajos rutinarios crea una demanda de personal que pueda adaptarse a los contextos que cambian rápidamente, y que pueda encontrar y aprender de diversas fuentes de información. En 1997, cuando se empezó a discutir el primer marco PISA para la competencia lectora, solo el 1,7 % de la población mundial usaba Internet. Para el 2014, el número había crecido hasta alcanzar una tasa global de 40,4 %, que representaba casi tres mil millones de personas (ITU, 2014a). Entre 2007 y 2013, las suscripciones a teléfonos celulares se duplicaron: en 2013, había casi tantas suscripciones activas como personas en la Tierra (95,5 suscripciones por cada 100 personas) y la banda ancha móvil se había incrementado a casi dos mil millones de suscripciones a nivel mundial (ITU, 2014b). Internet está cada vez más presente en la vida de todos los ciudadanos, desde el aprendizaje dentro y fuera de la escuela hasta el trabajo en oficinas reales o virtuales, incluso en temas personales como el pago de los impuestos, la salud o las vacaciones. A medida que el desarrollo personal y profesional se está volviendo una tarea permanente, los estudiantes del mañana necesitarán ser hábiles en el uso de herramientas digitales para enfrentar con éxito la creciente complejidad y cantidad de información disponible.

En el pasado, el interés principal y predominante en el dominio de la competencia lectora de un estudiante era la capacidad para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos individuales. Si bien estas habilidades siguen siendo importantes, se toma mayor énfasis en la integración de tecnologías de la información en la vida social y laboral de los ciudadanos. Esto requiere que la definición de competencia lectora sea actualizada y ampliada. En este sentido, esta debe reflejar una variedad de habilidades nuevas de lectura requeridas en el siglo XXI (Ananiadou y Claro, 2009; Kirsch et ál., 2002; Rouet, 2006; Spiro et ál., 2015). Se necesita una definición más amplia de la competencia lectora que abarque tanto los procesos básicos de lectura como las habilidades de lectura digital de alto nivel, al mismo tiempo que se reconozca que la competencia lectora continuará cambiando debido a la influencia de nuevas tecnologías y contextos sociales cambiantes (Leu et ál., 2013, 2015).

El medio por el cual accedemos a la información textual cambia permanentemente, de lo impreso a las pantallas de computadora o a los *smartphones*. La estructura y los formatos de los textos han cambiado. Esto a su vez requiere que los lectores desarrollen nuevas estrategias cognitivas y objetivos más claros en la lectura intencional. Por eso, el éxito en la competencia lectora no debería estar definido solo por la capacidad de leer y comprender un solo texto. Aunque la capacidad de comprender e interpretar extensos textos continuos (incluidos los textos

literarios) sigue siendo valiosa, el desarrollo de la competencia lectora se obtendrá mediante el despliegue de estrategias complejas de procesamiento de información, que incluyen el análisis, la síntesis, la integración e interpretación de información relevante de textos múltiples. Además, los ciudadanos competentes necesitarán usar la información de diversas disciplinas, tales como Ciencia y Matemática, y emplear tecnologías para investigar, organizar y filtrar, de manera efectiva, la gran cantidad de información. Estas serán las habilidades clave, necesarias para la participación plena en el mercado laboral y en la educación, así como en la vida social y cívica en el siglo XXI (OCDE, 2013b).

c. La continuidad y el cambio en el marco teórico entre los años 2000 y 2015

Con los cambios en la naturaleza de la competencia lectora, el marco también ha cambiado. La competencia lectora fue la competencia principal evaluada en el año 2000 para el primer ciclo de PISA (PISA 2000). Para el cuarto ciclo PISA (PISA 2009), cuando la competencia lectora volvió a ser la principal, el marco requirió una revisión completa y un nuevo desarrollo de instrumentos para representarla. Para el séptimo ciclo PISA (PISA 2018), el marco se vuelve a revisar.

El marco original de la competencia lectora fue desarrollado para el ciclo PISA 2000 (desde 1998 hasta 2001) por medio de un proceso de construcción consensuado en el que participaron expertos en lectura seleccionados por los países participantes. La definición de competencia lectora evolucionó parcialmente a partir del Estudio de Competencia Lectora IEA (1992) y del International Adult Literacy Survey (IALS, 1994, 1997 y 1998). En particular, se refleja el énfasis del IALS en la importancia de las habilidades de lectura para la participación activa en la sociedad. Tuvo influencia a su vez de teorías contemporáneas –y aún vigentes– que enfatizan los múltiples procesos lingüísticos-cognitivos involucrados en la lectura y su naturaleza interactiva (Britt, Goldman, y Rouet, 2012; Kamil, Mosenthal, Pearson, y Barr, 2000; Perfetti, 1985, 2007; Rayner y Reichle, 2010; Snow, 2002), modelos de comprensión del discurso (Kintsch, 1998; Zwaan y Singer, 2003) y teorías del desempeño en la resolución de problemas de información (Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal, 1990; Rouet, 2006).

Gran parte del marco PISA 2000 se mantuvo en PISA 2009, respetando uno de los propósitos centrales de PISA: recoger y reportar información de las tendencias sobre el desempeño en la competencia lectora, Matemática y Ciencias. No obstante, los marcos de las competencias evaluadas en PISA están diseñados para desarrollar documentos que se adapten e integren a nuevos desarrollos de la teoría y las prácticas de lectura a lo largo del tiempo. De este modo, ha habido una evolución que refleja tanto una expansión en nuestra comprensión de la naturaleza de la lectura como de los cambios ocurridos en el mundo.

Los cambios en el concepto de la competencia lectora desde el año 2000 han conducido a una definición más amplia de la lectura, que reconoce características motivacionales y conductuales, junto con las características cognitivas. Tanto el compromiso con la lectura y la metacognición – la consciencia y comprensión del lector de cómo desarrolla y comprende un texto y cómo utiliza estrategias de lectura– se tratan brevemente al final del primer marco de PISA para la competencia lectora bajo el título de “Otros temas” (OCDE, 2000). A la luz de nuevas investigaciones, el compromiso hacia la lectura y la metacognición fueron descritos de un modo más prominente en los marcos de PISA 2009 y 2015, como elementos de la competencia lectora que pueden ser desarrollados, formados y promovidos.

Una segunda modificación importante del marco PISA 2009 fue la inclusión de textos electrónicos, en reconocimiento del creciente papel que los textos digitales tienen en las habilidades de lectura necesarias para el crecimiento individual y la participación activa en sociedad (OCDE, 2011). Esta modificación también fue desarrollada específicamente para la presentación de ítems en una pantalla de computadora. PISA 2009 fue el primer estudio internacional a gran escala que evaluó la lectura electrónica. Debido a que las tecnologías y las prácticas relacionadas evolucionan rápidamente, esta iniciativa, basada en las teorías actuales y las mejores prácticas en el mundo, fue inevitablemente un primer paso.

Para el ciclo 2015, la competencia lectora no fue la principal y continuó con la definición desarrollada para PISA 2009. Sin embargo, el ciclo 2015 involucró cambios importantes en los procedimientos de aplicación de la prueba, algunos de los cuales requerían ajustes en la redacción del marco. Por ejemplo, la evaluación de esta competencia en el ciclo 2015 se realizó principalmente por computadora. Como resultado, fueron revisadas las dimensiones “entorno” y “medio” y luego elaboradas con la inclusión de los términos “estático” y “dinámico”.

d. Revisión del marco para PISA 2018

Las revisiones al marco de competencia lectora mantienen aspectos de los marcos 2009 y 2015 que aún son relevantes para PISA 2018. Sin embargo, el marco ha sido mejorado y revisado en los siguientes aspectos:

- El marco integra totalmente el concepto de lectura en un sentido tradicional junto a las nuevas formas de lectura que han surgido a lo largo de las últimas décadas y que continúan surgiendo debido a la difusión de dispositivos y textos digitales.
- El marco incorpora constructos involucrados en procesos básicos de lectura. Estos constructos, como fluidez lectora, interpretación literal, integración de oraciones, extracción de temas centrales e inferencias, son habilidades fundamentales

para procesar textos múltiples o complejos para propósitos específicos. Si los estudiantes fallan en el desempeño de funciones de procesamiento de texto de nivel superior, es fundamental saber si se debe a dificultades en estas habilidades básicas para que los sistemas educativos puedan ayudar a esta población estudiantil.

- El marco revisa la forma en que la competencia está organizada para incorporar procesos de lectura como la evaluación de la veracidad de los textos, la búsqueda de información, la lectura de textos múltiples y la integración o síntesis de información entre fuentes. La revisión equilibra los diferentes procesos de lectura que reflejan la importancia global de los diferentes constructos. Al mismo tiempo, asegura un vínculo con los marcos anteriores para mantener la posibilidad del estudio de las tendencias.
- La revisión considera cómo se pueden aprovechar las nuevas opciones tecnológicas y el uso de escenarios relacionados con textos impresos y digitales para alcanzar una evaluación más auténtica de la competencia lectora, consistente con el uso actual de los textos alrededor del mundo.

e. La importancia de la lectura digital

La lectura en el mundo de hoy es muy diferente a la de hace 20 años. Hasta mediados de la década de 1990, la lectura se realizaba principalmente en papel. El material impreso existió en muchos formatos, formas y texturas, desde libros para niños hasta novelas largas, desde panfletos hasta enciclopedias, desde periódicos y revistas hasta diarios escolares, desde formularios administrativos hasta notas en carteles.

A inicios de 1990, un pequeño porcentaje de personas tenía computadoras y la mayoría era de escritorio. Muy poca gente poseía laptops para su uso personal, mientras que las tablets y los smartphones eran aún una ficción. La lectura en computadora estaba limitada a tipos específicos de usuarios y usos, generalmente un trabajador especializado que lidiaba con información técnica o científica. Además, debido a la baja calidad de visualización, la lectura en computadora era más lenta, más propensa a errores y más agotadora que la lectura en papel (Dillon, 1994). Inicialmente aclamada como un medio de "liberación" del lector de la "camisa de fuerza" del texto impreso, la tecnología del hipertexto emergente² también estaba generando síndromes de desorientación y sobrecarga cognitiva, ya que el diseño de la web todavía estaba en una etapa inicial (Foltz, 1996; Nielsen, 1999; Rouet y

² Los links de páginas de información digital que permiten al lector construir dinámicamente su propio itinerario de lectura mediante trozos de información (Conklin, 1988).

Levonen, 1996) y solo una muy pequeña parte de la población mundial tenía acceso a la recién nacida Red Informática Mundial.

En menos de 20 años, el número de computadoras usadas en el mundo creció a un estimado de 2000 millones para el 2015 (ITU, 2014b). En 2013, el 40 % de la población mundial tenía Internet en su casa, con grandes diferencias entre los países. En los desarrollados, el acceso alcanzaba el 80 % de la población; en los menos desarrollados, llegaba a menos del 20 % (ITU, 2014b). La última década ha sido testigo de una dramática expansión de dispositivos digitales portátiles con acceso a internet inalámbrico, que superó las suscripciones de banda ancha fija en el 2009 (OCDE, 2012). Para el 2015, la venta de computadoras desaceleró, mientras que las tablets, los lectores de libros electrónicos y los teléfonos celulares crecían aún a tasas de dos dígitos (Gartner, 2015).

La lectura está cambiando masivamente del texto impreso al digital como consecuencia notable de la difusión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el público en general. Por ejemplo, las computadoras han pasado a ser la segunda fuente de noticias de los ciudadanos estadounidenses, después de la televisión y antes que la radio, y los periódicos y las revistas impresos (American Press Institute, 2014). De forma similar, los niños y los adolescentes británicos prefieren leer textos digitales en lugar de textos impresos (Clark, 2014), y un reciente reporte de Unesco mostró que dos tercios de las personas de cinco países en vías de desarrollo que leen en sus celulares manifestaron que su interés por leer y dedicación a esta actividad aumentó una vez que pudieron hacerlo en sus teléfonos (Unesco, 2014). Este cambio tiene consecuencias importantes para la definición de lectura. En primer lugar, los textos que las personas leen en Internet son muy diferentes de los textos impresos tradicionales. Con el fin de disfrutar la riqueza de información, comunicación y otros servicios que se ofrecen a través de dispositivos digitales, tienen que enfrentarse a pantallas más pequeñas, llenas de información desordenada y redes de páginas desafiantes. Además, han aparecido nuevos géneros, como los correos electrónicos, los mensajes de texto, los foros y las aplicaciones de redes sociales. Es importante resaltar que el auge de la tecnología digital implica que las personas deben ser selectivas con lo que leen, leer más y a menudo para una amplia gama de propósitos. Leer y escribir están reemplazando incluso el habla en algunos actos de comunicación esenciales, tales como la llamada telefónica y el Centro de Atención al Usuario. Una consecuencia es que los lectores tienen que comprender estos nuevos géneros textuales y prácticas socioculturales.

Los lectores en la era digital también tienen que dominar muchas habilidades. Deben tener conocimientos mínimos sobre las TIC para comprender y operar dispositivos y aplicaciones. También tienen que buscar y acceder a los textos que necesitan

mediante el uso de motores de búsqueda, menús, links, pestañas y otras funciones de paginación o de desplazamiento. Debido a la profusión descontrolada de información en Internet, los lectores deben discernir en su elección de fuentes y evaluar la calidad y la credibilidad de la información. Finalmente, los lectores deben leer textos para corroborar información, detectar posibles discrepancias y conflictos con el fin de resolverlos. La importancia de estas nuevas habilidades estaba claramente ilustrada en el estudio de lectura digital de PISA 2009 de la OCDE, cuyo reporte resaltó lo siguiente:

La navegación es un componente clave de lectura digital, ya que los lectores “construyen” su texto por medio de la navegación. Por tanto, las elecciones de navegación influyen directamente en el tipo de texto que es procesado. Los lectores más hábiles tienden a elegir estrategias que se adecúan más a las demandas de las tareas individuales. Los mejores lectores tienden a minimizar sus visitas a páginas irrelevantes y localizar páginas necesarias de manera eficiente. (OCDE, 2011, p. 20)

Además, un reciente estudio sobre el uso de computadoras por los estudiantes en el aula (OCDE, 2015) muestra, por ejemplo, que “el comportamiento promedio de navegación de los estudiantes explica una parte significativa de las diferencias en el rendimiento en lectura digital entre los países/economías, que no se justifica por las diferencias en el rendimiento en lectura en formato impreso” (p. 119), (ver también Nauman, 2015).

De este modo, el desarrollo de una competencia lectora digital, en muchas partes del mundo, es ahora clave en la capacidad de las personas para alcanzar sus objetivos y participar en la sociedad. El marco de la competencia lectora de PISA 2018 es revisado y ampliado a fin de cubrir las habilidades que son esenciales para leer e interactuar con textos digitales.

f. Motivación por la lectura, las prácticas lectoras y la metacognición

Las prácticas lectoras, la motivación y las actitudes de las personas, así como la consciencia de la efectividad de las estrategias de lectura, desempeñan un papel importante en la lectura. Los estudiantes que leen con más frecuencia (ya sea en forma impresa o en pantalla), que están interesados en leer, que se sienten seguros de sus habilidades y que saben bien qué estrategias usar (por ejemplo, para resumir un texto o buscar información en Internet), tienden a dominar mejor la lectura. Además, si las prácticas, la motivación y la metacognición merecen mayor atención, no es solo porque son predictores potenciales del logro y desarrollo de la competencia lectora, sino también porque pueden ser consideradas metas importantes o resultados de la educación, que potencialmente conducen a un

aprendizaje permanente. Adicionalmente, son variables maleables, susceptibles al cambio. Por ejemplo, hay evidencia sólida de que el compromiso hacia la lectura y la metacognición (consciencia de las estrategias) pueden ser mejorados a través de la enseñanza y prácticas de apoyo en el aula (Brozo y Simpson, 2007; Guthrie, Wigfield, y You, 2012; Guthrie, Ho, y Klauda, 2013; Reeve, 2012). La motivación por la lectura, las prácticas lectoras y la metacognición se discuten brevemente en el marco de la competencia lectora, ya que son factores fundamentales de la competencia, aunque son evaluados en el cuestionario del estudiante y están cubiertos con más detalle en el marco teórico del cuestionario de factores asociados.

g. La estructura del marco de la competencia lectora

Luego de haber abordado en la Introducción el significado del término “competencia lectora” en PISA y su importancia en la sociedad actual, el resto del marco está organizado de la siguiente manera. En el capítulo 1, se define la competencia lectora y se explican con detalle varias frases utilizadas en el marco, junto con los supuestos que subyacen al uso de estas palabras. El capítulo 2 se concentra en la organización de la competencia lectora y discute las características de las tareas que serán incluidas en la evaluación PISA 2018. En el capítulo 3, se discuten algunos de los aspectos operativos de la evaluación y cómo será la medición. Finalmente, en el capítulo 4, se describe cómo se resumirán los datos de la competencia lectora y los planes para reportar los resultados.

Definición de la competencia lectora

Capítulo 1

Las definiciones de lectura y competencia lectora han cambiado a lo largo del tiempo para reflejar los cambios en la sociedad, la economía, la cultura y la tecnología. La lectura ya no se considera como una habilidad adquirida solo en la niñez, durante los primeros años de la escuela. En cambio, es vista como un conjunto creciente de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos construyen a lo largo de su vida en diferentes contextos, y mediante la interacción con sus pares y la comunidad en general. Por ello, la lectura debe ser considerada a partir de las diversas maneras en que los ciudadanos interactúan con los textos en diversos dispositivos y como parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las teorías cognitivas de lectura enfatizan la naturaleza constructiva de la comprensión, la diversidad de procesos cognitivos implicados y su naturaleza interactiva (Binkley, Rust, y Williams 1997; Kintsch, 1998; McNamara y Magliano, 2009; Oakhill, Cain, y Bryant, 2003; Snow y el Grupo de Lectura RAND 2002; Zwaan y Singer, 2003). El lector construye un significado en respuesta al texto a partir de sus conocimientos previos, de una gama de textos ya conocidos y pistas que a menudo derivan de la sociedad y la cultura. Al construir el significado, los lectores competentes usan varios procesos, habilidades y estrategias para localizar información, monitorear y mantener la comprensión (van den Broek, Risdén, y Husbye-Hartmann, 1995), y evaluar críticamente la relevancia y validez de la información (Richter y Rapp, 2014). Se espera que estos procesos y estrategias varíen de acuerdo al contexto y propósito de lectura, y según cómo los lectores interactúen con múltiples textos continuos o discontinuos, tanto en formato impreso como digital (Britt y Rouet, 2012; Coiro, Knobel, Lankshear, y Leu, 2008).

Cuadro 1. La definición de competencia lectora en los primeros ciclos de PISA

La definición de competencia lectora para PISA 2000 era la siguiente:

La competencia lectora es la comprensión, el uso y la reflexión a partir de los textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

La definición de PISA 2009, que se mantuvo en 2012 y 2015, añadió el compromiso hacia la lectura como parte de la competencia lectora:

La competencia lectora es la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso con los textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

Para el 2018, la definición de competencia lectora añade la evaluación de textos y retira la palabra “escritos”.

Cuadro 2. La definición de 2018 de competencia lectora

La competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

A continuación, se explica cada parte de la definición, teniendo en cuenta la elaboración original, algunos desarrollos importantes en la definición de la competencia que utiliza evidencia de PISA y de otros estudios empíricos. Además, se toman en cuenta otros avances teóricos y la naturaleza cambiante del mundo.

- La competencia lectora . . .

El término “competencia lectora” se utiliza en vez del término “lectura”, porque es probable que transmita de forma más precisa, a un público no especializado, lo que mide el estudio. “Leer”, a menudo, se comprende como una simple decodificación o, incluso, como lectura en voz alta. Sin embargo, la intención de este estudio es medir el constructo de forma más amplia. La competencia lectora incluye un amplio rango de habilidades cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, la gramática, y las estructuras textuales y lingüísticas para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo. También incluye habilidades metacognitivas: la consciencia y la habilidad para usar una variedad de estrategias apropiadas al procesar los textos. Las habilidades metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad de lectura para conseguir un propósito particular.

El término competencia³ típicamente refiere al conocimiento de una persona sobre un tema o un campo, aunque ha sido asociado más específicamente con la capacidad para aprender, usar y comunicar información escrita e impresa. Esta definición parece cercana a la noción de “competencia lectora” que se pretende expresar en este marco: la aplicación funcional, intencional y activa de la lectura en una variedad de situaciones y con diversos propósitos. PISA evalúa una gran cantidad de estudiantes. Algunos de ellos irán posiblemente a la universidad para seguir una carrera académica o profesional; otros seguirán estudios adicionales de preparación para incorporarse al mundo laboral; y otros entrarán directamente a un trabajo al terminar la educación secundaria. Independientemente de sus aspiraciones laborales

³ En este caso particular, se ha traducido el término “literacy” como “competencia”. Es posible encontrar en otros documentos “alfabetización” como traducción de este término. No obstante, en la tradición pedagógica peruana, “alfabetización” puede remitir a procesos vinculados al proceso de aprendizaje del código escrito. En este sentido, el término “competencia” tiene la ventaja de tener mayor uso por los docentes y los documentos curriculares peruanos.

o académicas, la competencia lectora será importante para su participación activa en su comunidad, y en su vida personal y económica.

- ... es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión ...

La palabra “comprensión” se asocia fácilmente con el concepto ampliamente aceptado de “comprensión lectora”, que implica algún nivel de integración de la información del texto con las estructuras de conocimiento del lector. Incluso, en las primeras etapas, los lectores aprovechan el conocimiento simbólico para decodificar un texto y requieren un conocimiento de vocabulario para crear significado. No obstante, este proceso de integración puede ser también mucho más amplio, por ejemplo, el desarrollo de modelos mentales acerca de cómo se relacionan los textos con el mundo. La palabra “uso” refiere a las nociones de aplicación y función, es decir, hacer algo con lo que se lee. El término “evaluación” fue añadido en PISA 2018 para incluir la noción de que la actividad lectora está, a menudo, dirigida a un propósito, y consecuentemente el lector tiene que tomar en consideración factores como la veracidad de los argumentos en el texto, el punto de vista del autor y la relevancia de un texto para los propósitos del lector. “Reflexión” se añade a “comprensión”, “uso” y “evaluación” para enfatizar la noción de que la lectura es interactiva: los lectores se basan en sus propios pensamientos y experiencias al relacionarse con un texto. Cada acto de lectura requiere cierto nivel de reflexión, revisión y relación de la información del texto con la información extratextual. A medida que los lectores organizan su información, sus experiencias y sus creencias, cotejan permanentemente lo que leen frente al conocimiento externo, revisando y ajustando continuamente el sentido del texto. Esta evaluación puede incluir determinar la veracidad de un texto, comprobar las afirmaciones realizadas por el autor, así como inferir su perspectiva. Al mismo tiempo, de forma gradual e imperceptible, las reflexiones de los lectores sobre los textos pueden alterar su percepción sobre el mundo. La reflexión también puede requerir que los lectores consideren el contenido del texto, que apliquen sus conocimientos previos, o piensen en la estructura o la forma del texto. Cada una de estas habilidades en la definición –“comprensión”, “uso”, “evaluación” y “reflexión” – son necesarias, pero ninguna es suficiente para el desarrollo de la competencia lectora.

- ... y el compromiso con ...

Una persona que ha desarrollado su competencia lectora no solo tiene las habilidades y el conocimiento para leer bien, sino que también valora y utiliza la lectura para una variedad de propósitos. Por ello, el objetivo de la educación es cultivar no solo el dominio, sino también el compromiso hacia la lectura. El compromiso, en este contexto, implica la motivación para leer y comprende un grupo de características afectivas y conductuales. Estas incluyen el interés y el disfrute de la lectura, el control sobre lo que uno lee, la participación en la dimensión social de la lectura, y prácticas de lectura diversas y frecuentes.

- . . . los textos . . .

La frase “los textos” incluye todo lenguaje usado en su forma gráfica: a mano, impreso o en pantalla. Esta definición no considera como textos aquellos artefactos del lenguaje puramente auditivos (como las grabaciones de voz), las películas, los programas de televisión, los elementos visuales animados y las imágenes sin palabras. No obstante, los textos pueden incluir representaciones visuales tales como diagramas, fotos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas, que incluyen algún lenguaje escrito (por ejemplo, subtítulos). Estos textos visuales pueden existir de forma independiente o pueden estar incrustados en textos más largos.

Los textos dinámicos se distinguen de los textos estáticos en una serie de aspectos. En primer lugar, la percepción sobre el tamaño y la cantidad de los textos se afecta, pues, al no tener las limitaciones del papel, la dimensión de los documentos está oculta. En segundo lugar, diferentes partes de un texto y diferentes textos se conectan entre sí a través de enlaces hipertextuales o links. En tercer lugar, se distinguen por cómo se muestran los resúmenes de múltiples textos como resultado de una búsqueda. Finalmente, como consecuencia de estas características, la forma en que los lectores se relacionan con los textos dinámicos varía. En mayor medida que con los textos impresos, los lectores necesitan construir sus propios caminos para realizar cualquier actividad de lectura relacionada con los textos dinámicos.

El término “textos” fue elegido en lugar del término “información” por su asociación con el lenguaje escrito, y porque refiere con mayor facilidad a la lectura literaria y la lectura informativa.

- . . . con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

Esta frase pretende abarcar, en su totalidad, la variedad de situaciones en las que la competencia lectora desempeña un rol: desde lo privado hasta lo público, desde la escuela hasta el trabajo, desde la educación formal hasta el aprendizaje a lo largo de la vida y la ciudadanía activa. También hace referencia a la idea arraigada de que la competencia lectora permite cumplir con las aspiraciones personales, tanto las definidas como graduarse u obtener un trabajo como aquellas menos definidas y menos inmediatas que enriquecen y extienden la vida personal y la educación permanente (Gray y Rogers, 1956). El concepto de PISA de competencia lectora también abarca los nuevos retos de lectura en el siglo XXI. Concibe la competencia lectora como fundamento para la participación plena en la vida cultural, comunitaria, política y económica de la sociedad contemporánea. La palabra “participar” se usa porque implica que la competencia lectora permite a la gente contribuir con la sociedad y satisfacer sus propias necesidades: “participar” incluye un compromiso político, cultural y social (Hofstetter, Sticht, y Hofstetter, 1999). Por ejemplo, las personas alfabetizadas tienen mayor acceso al empleo y más actitudes positivas

hacia las instituciones (OCDE, 2013). También, se ha encontrado que niveles más altos de competencia lectora se relacionan con una mejor salud y con la reducción del crimen⁴ (Morrisroe, 2014). La participación también puede incluir una postura crítica, un paso hacia la liberación personal, la emancipación y el empoderamiento (Lundberg, 1991).

⁴ Cabe resaltar que algunos estudios citados en el marco teórico de PISA se han realizado en países que forman parte de la OCDE. Por ello, los resultados de dichas investigaciones no necesariamente se pueden extender a contextos distintos como el peruano. En el estudio de Morrisroe (2014), realizado en Reino Unido, se estableció el vínculo entre la competencia lectora de un individuo y su capacidad de obtener, procesar y entender información sobre los servicios de salud básicos. Así también, en dicho estudio, los niveles más bajos de competencia lectora se asociaron al aumento de factores de riesgo (como la deserción escolar) que se vinculan a ciertas conductas delictivas.

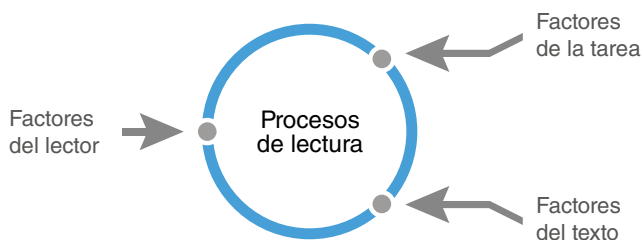
Organización de la competencia

Capítulo 2

En la vida cotidiana, la lectura es una actividad omnipresente y muy diversa. Con el fin de diseñar una evaluación que represente adecuadamente todas sus facetas, la competencia lectora se ha organizado según un conjunto de dimensiones. A su vez, estas dimensiones determinarán el diseño de la prueba y, en última instancia, la evidencia que puede ser recogida y reportada sobre el desempeño de los estudiantes.

Snow y el grupo RAND (2002) definieron en su marco la comprensión lectora como el resultado conjunto de tres fuentes de influencia combinadas: el lector, el texto y la actividad (la tarea o el propósito de la lectura). Estos tres elementos interactúan dentro de un amplio contexto sociocultural, que puede considerarse como una diversidad de situaciones en las que ocurre la lectura. Para los propósitos de PISA, se adopta una visión similar de las dimensiones de la competencia lectora (ver Figura 1). El lector aporta un conjunto de elementos a la lectura: la motivación, el conocimiento previo y otras habilidades cognitivas. La actividad de lectura se realiza en función de los factores asociados al texto (por ejemplo: el texto o textos que están disponibles para el lector en un momento y lugar determinados). Estos factores pueden incluir el formato del texto, la complejidad del lenguaje usado, el número de textos que un lector encuentra, entre otros. La actividad de lectura se da también en función de los propósitos de la tarea (por ejemplo, los requerimientos o las razones que motivan el compromiso del lector con el texto). Estos propósitos también incluyen el tiempo potencial y otras limitaciones prácticas, los objetivos de la tarea (leer por placer, leer de manera superficial o para una comprensión profunda) y la complejidad o número de tareas que deben realizarse. Sobre la base de sus características individuales, de su percepción del texto y de las características de la tarea, los lectores aplican una serie de procesos de lectura con el fin de localizar, extraer información y construir el significado de textos para lograr las tareas.

Figura 1. Factores que influyen en la competencia lectora



El propósito del instrumento de evaluación de PISA es medir la competencia de los estudiantes en lectura mediante la manipulación de los factores del texto y de la tarea. El cuestionario del estudiante sirve adicionalmente para evaluar algunos de los factores del lector, tales como la motivación, la disposición y la experiencia.

En el diseño de la evaluación de la competencia lectora de PISA, las dos consideraciones más importantes son, en primer lugar, asegurar una amplia cobertura de lo que los estudiantes leen y los propósitos por los que leen, dentro y fuera de la escuela; y, en segundo lugar, representar un rango natural de dificultad en los textos y las tareas.

La evaluación de la competencia lectora de PISA se construye sobre tres características principales: texto, la variedad de material que se lee; procesos, el enfoque cognitivo que determina cómo los lectores se comprometen con el texto; y escenarios, una gama de contextos amplios o propósitos para los cuales la lectura se lleva a cabo con uno o más textos temáticamente relacionados. Dentro de los escenarios están las tareas, es decir, los objetivos asignados que los lectores deben lograr para tener éxito. Todos ellos contribuyen a asegurar una amplia cobertura de la competencia.

En PISA, la dificultad de las tareas varía en relación con las características del texto y los objetivos de la tarea, los cuales requieren el despliegue de diferentes procesos cognitivos. De esta manera, la evaluación de la competencia lectora en PISA apunta a medir la competencia de los estudiantes en los procesos de lectura mediante la variación de las características del texto (el rango de material que se lee) y de los escenarios (el rango de amplios contextos o propósitos para los cuales la lectura se lleva a cabo) con uno o más textos relacionados temáticamente. Aunque puede haber diferencias individuales en los factores del lector basados en sus habilidades y antecedentes, estas no se manipulan en el instrumento de evaluación, sino que se capturan mediante la evaluación en el cuestionario del estudiante.

Con el propósito de utilizar estas tres características en el modelo de la evaluación, estas deben ser operacionalizadas. Esto significa que los diferentes valores que cada una de estas características puede tomar deben ser especificados. Esto permite a los desarrolladores de la prueba clasificar los materiales con los que están trabajando y las tareas que construyen para que puedan ser usados para organizar la presentación de los datos e interpretar los resultados.

2.1 Procesos

La tipología de PISA sobre los aspectos cognitivos involucrados en la competencia lectora fue diseñada a principios del siglo XXI (OCDE, 2000). La revisión de estos “aspectos” en el marco de la competencia lectora de PISA 2018 es necesaria al menos por tres razones:

- a. Una definición de competencia lectora debe reflejar los avances contemporáneos en la escuela y las demandas sociales de lectura, concretamente, la creciente cantidad de información textual disponible en forma impresa y digital, así como la diversidad y complejidad de situaciones que involucran textos y lecturas. Estas evoluciones son impulsadas en parte por la difusión de la tecnología de información digital y, en particular, por el aumento del acceso a Internet en el mundo.
- b. El marco de PISA 2018 debe reflejar también los recientes avances en la definición científica de la lectura y ser tan consistente como sea posible con la terminología usada en las teorías actuales. Existe una necesidad de actualizar el vocabulario que fue utilizado para designar los procesos cognitivos involucrados en la lectura, tomando en cuenta el progreso de las investigaciones en el área.
- c. Se necesita finalmente una revisión para reevaluar el equilibrio necesario entre la precisión de los aspectos tal como son descritos en el marco y la limitada posibilidad de tomar en cuenta cada uno de estos aspectos individuales en una evaluación internacional a gran escala. Esta reevaluación es particularmente relevante en el contexto de PISA 2018, en el que se hace énfasis en la competencia lectora.

El marco 2018 reemplaza la frase “aspectos cognitivos”, usada en las primeras versiones, con “procesos cognitivos”. La frase “procesos cognitivos” se alinea con la terminología usada en la investigación en psicología de la lectura y es más consistente con una descripción de las habilidades y las destrezas del lector. El término “aspectos” tendía a confundir los procesos cognitivos del lector con los requerimientos de varios tipos de tareas (por ejemplo, las demandas de tipos específicos de preguntas). Una descripción de los procesos de la competencia lectora le permite al marco de PISA 2018 asignar estos procesos a una tipología de tareas.

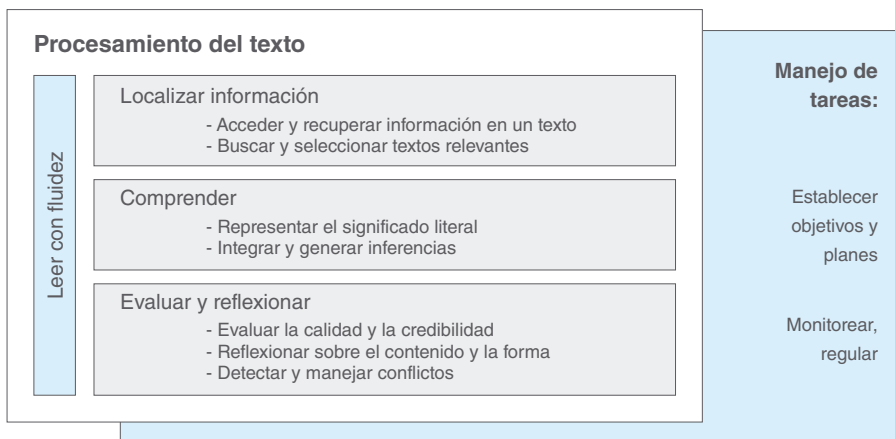
Las recientes teorías sobre la competencia lectora enfatizan el hecho de que “la lectura no se lleva a cabo en el vacío” (Snow y el Grupo de Lectura RAND, 2002; ver también McCrudden y Schraw, 2007; Rouet y Britt, 2011). En efecto, la mayoría de las actividades de lectura, en la vida diaria de las personas, están motivadas por propósitos y objetivos específicos (White, Chen y Forsyth, 2010). La lectura, entendida como habilidad cognitiva, involucra una serie de procesos específicos que los lectores competentes emplean cuando se involucran con los textos para alcanzar sus objetivos. El establecimiento de un objetivo, y el logro del mismo, no solo conduce a que los lectores tomen decisiones para involucrarse con los textos, sino también a que seleccionen textos y partes de los textos, o que tomen la decisión de dejar un texto en particular para vincularse con un texto diferente, con el propósito de comparar e integrar información a través de múltiples textos (Britt y Rouet, 2012; Goldman, 2004; Perfetti, Rouet, y Britt, 1999).

Para desarrollar la competencia lectora, como se define en este marco, una persona debe ser capaz de desplegar una amplia gama de procesos. La ejecución efectiva de estos procesos, a su vez, requiere que el lector tenga las habilidades cognitivas, las estrategias y la motivación que apoyen estos procesos.

El marco de PISA 2018 reconoce que la competencia lectora tiene naturaleza intertextual, crítica y centrada en el propósito (McCrudden y Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca, Mañá, y Gil, 2010). En consecuencia, la tipología previamente utilizada sobre aspectos de la lectura (OCDE, 2000) se ha revisado y ampliado para representar explícitamente la mayor cantidad de procesos que los lectores más hábiles escogen según el contexto particular de la tarea y el entorno de la información.

Más específicamente, se definen dos amplias categorías de procesos de lectura para PISA 2018: el procesamiento del texto y el manejo de tareas (ver Figura 2). Esta distinción es consistente con las actuales definiciones sobre la lectura como una actividad situada y con propósito (ver Snow y el Grupo de Lectura Rand, 2002). El foco del instrumento de evaluación está puesto en los procesos identificados en el cuadro sobre procesamiento de texto.

Figura 2. Procesos del marco de la competencia lectora PISA 2018



2.1.1 Procesamiento del texto

La tipología de los procesos de lectura de PISA 2018 identifica específicamente el proceso de leer con fluidez como diferente a otros procesos asociados con la comprensión del texto.

- *Leer con fluidez*

La fluidez lectora puede ser definida como una habilidad del individuo para leer palabras y textos conectados de manera precisa y automática. Implica frasear y procesar estas palabras y textos para comprender el significado global del texto

(Kuhn y Stahl, 2003). En otras palabras, la fluidez es la facilidad⁵ y la eficiencia en la lectura de textos para comprenderlos. Al respecto, existe considerable evidencia empírica que muestra la relación entre facilidad/ eficiencia/fluidez y la comprensión lectora (Chard, Pikulski, y McDonagh, 2006; Jenkins et ál., 2003b; Kuhn; Wagner et ál; Wayman et ál., 2007; Woodcock, Mather, y McGrew, 2001). El mecanismo psicológico principal propuesto para explicar esta relación es que la facilidad y la eficiencia de leer textos son indicativos de experticia en habilidades básicas de decodificación, reconocimiento de palabras y análisis sintáctico de los textos.

Leer con fluidez libera recursos atencionales y de memoria, los cuales pueden ser asignados a procesos de comprensión de más alto nivel. En cambio, las dificultades en la fluidez lectora desvían los recursos de la comprensión hacia procesos de nivel inferior necesarios para procesar el texto impreso, lo cual da como resultado un bajo desempeño en comprensión lectora (Cain y Oakhill, 2007; Perfetti, Marron, y Foltz, 1996). Al reconocer esta fuerte conexión entre la fluidez y la comprensión, el Panel Nacional de Lectura (2000) en los Estados Unidos recomendó impulsar la fluidez en la lectura para mejorar las habilidades de comprensión de los estudiantes.

- *Localizar información*

Los lectores competentes pueden leer un texto completo de manera cuidadosa con el fin de comprender las ideas principales y reflexionar sobre el texto como un todo. Sin embargo, a diario, los lectores usan los textos para propósitos que requieren la localización de información específica, con poca o ninguna consideración del resto del texto (White et ál., 2010). Adicionalmente, localizar información se está convirtiendo en un aspecto obligatorio de lectura cuando la gente interactúa con sistemas complejos de información digital, como buscadores y páginas web (Brand-Gruwel, Wopereis, y Vermetten, 2005; Leu et ál., 2013). El marco de PISA 2018 define dos procesos mediante los cuales los lectores llevan a cabo la selección de información dentro y entre diversos textos:

Acceder y recuperar información dentro de un texto. Localizar información en tablas, capítulos de libro o libros completos es una habilidad en sí misma (Dreher y Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet y Coutelet, 2008). Dicha habilidad se basa en la comprensión por parte de los lectores de las demandas de la tarea, de su conocimiento de los organizadores del texto y de su habilidad para evaluar la relevancia del texto. Asimismo, la localización de información se basa en la conciencia estratégica de los lectores sobre sus necesidades de información y en su capacidad para descartar rápidamente pasajes irrelevantes del texto (McCrudden y Schraw, 2007). Además, los lectores a veces tienen que leer de manera rápida una serie de párrafos para

⁵ Se ha traducido el término "ease" como facilidad; sin embargo, es necesario señalar que la palabra en español no comunica completamente el sentido del término usado por los investigadores del marco. La facilidad debe entenderse como consecuencia de la automatización de tareas como el reconocimiento de palabras, las pausas adecuadas en la lectura, el fraseo y la entonación. Estos son factores que contribuyen a la construcción de significado tanto en la lectura oral como silenciosa.

recuperar información específica. Esto requiere la habilidad de modular la velocidad de lectura, la profundidad del procesamiento y la decisión de descartar información irrelevante (Duggan y Payne, 2009). En el contexto de PISA 2018, las tareas de acceso y recuperación requieren que el lector explore un único texto con el fin de recuperar unas pocas palabras, frases o valores numéricos. Hay poca o ninguna necesidad de comprender el texto más allá del nivel de la frase. La identificación de la información se logra mediante la coincidencia literal o casi literal de los elementos presentes en la pregunta y en el texto.

Buscar y seleccionar textos relevantes. Los lectores competentes son capaces de seleccionar información no solo de uno, sino de varios textos. En entornos electrónicos, la cantidad de información disponible a menudo excede en gran medida lo que los lectores son capaces de procesar. En estas situaciones de lectura de textos múltiples, los lectores deben tomar decisiones sobre cuál de los textos disponibles es el más importante, relevante, preciso o veraz (Rouet y Britt, 2011). Estas decisiones se basan en la evaluación que hacen los lectores de las cualidades de los textos a partir de indicadores parciales como la información contenida en un enlace web (Gerjets, Kammerer y Wermer, 2011; Mason, Boldrin y Ariasi, 2010; Naumann, 2015; Rieh, 2002). Por lo tanto, la capacidad de buscar y seleccionar un texto dentro de un conjunto de textos es un componente integral de la competencia lectora. En PISA 2018, las tareas de búsqueda y selección de información involucran el uso de descriptores de texto como encabezados, información de la fuente (por ejemplo, autor, medio, fecha) y enlaces incrustados o explícitos, como las páginas que resultan del uso de los buscadores.

- *Comprender*

Una gran cantidad de actividades de lectura involucra el análisis y la integración de extensos pasajes de texto con el fin de formar una comprensión del significado transmitido en esos pasajes. La comprensión del texto puede entenderse como la construcción por parte del lector, es decir, una representación mental de lo que trata el texto o “modelo de situación” (Kintsch, 1998). Un modelo de situación se basa en dos procesos centrales: la construcción de una representación del significado literal del texto en la memoria; y la integración de la información literal del texto con el conocimiento previo del lector a través de los procesos de mapeo e inferencia (McNamara y Magliano, 2009; Zwaan y Singer, 2003).

Adquirir una representación del significado literal requiere que los lectores comprendan oraciones o pasajes cortos. Las tareas de comprensión literal implican un tipo de correspondencia directa o parafraseada entre la pregunta y la información dentro de un pasaje de texto. El lector puede jerarquizar o condensar información a nivel local⁶.

⁶ Las tareas que requieren integración a nivel de un pasaje completo, como identificar la idea principal, resumir o poner un título, se consideran de integración.

La construcción de una representación integral del texto involucra materiales que van desde una oración hasta un pasaje completo. El lector necesita generar varios tipos de inferencias, que van desde simples inferencias de conexión (como la resolución de una anáfora) hasta relaciones de coherencia más complejas (por ejemplo, enlaces espaciales, temporales, causales o vínculos entre afirmaciones y argumentos). A veces, la inferencia implica varias porciones del texto; en otros casos, la inferencia es necesaria para conectar la pregunta y el pasaje. Finalmente, la producción de inferencias también es necesaria en tareas que requieren que el lector identifique una idea principal implícita, con el fin de producir un resumen o un título para un pasaje determinado.

Cuando los lectores se enfrentan a más de un texto, la integración y la generación de inferencias pueden realizarse sobre la base de piezas de información ubicadas en diferentes textos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999). La integración de la información entre textos plantea un problema específico cuando los textos proporcionan información inconsistente o conflictiva. En estos casos, los lectores deben evaluar para reconocer y manejar el conflicto (Bråten, Strømsø y Britt, 2009; Stadler y Bromme, 2014).

- Evaluar y reflexionar

Los lectores competentes pueden ir más allá del significado literal o inferencial del texto. Pueden reflexionar sobre el contenido y la forma del texto, y evaluar críticamente la calidad y la validez de la información.

Evaluar la calidad y la credibilidad. Los lectores competentes pueden evaluar la calidad y la credibilidad del texto (por ejemplo, si la información es válida, actualizada, precisa, imparcial). Una evaluación competente a veces requiere que el lector identifique y evalúe la fuente de información: si el autor es competente, bien informado y si toma en cuenta los aspectos favorables de la información que presenta⁷, el lector debe ser capaz de reflexionar críticamente sobre el contenido y la forma del texto. La evaluación y la reflexión siempre fueron parte de la competencia lectora, pero su importancia ha crecido con el aumento de la cantidad y la heterogeneidad de información a la que los lectores se enfrentan hoy.

Reflexionar sobre el contenido y la forma. Los lectores competentes también deben ser capaces de reflexionar sobre la calidad y el estilo de la escritura. Esta reflexión implica poder evaluar la forma de la escritura, y cómo el contenido y la forma se relacionan y efectivamente expresan los propósitos y el punto de vista del autor. La reflexión también implica recurrir al conocimiento, las opiniones o las actitudes

⁷ En el texto original, los autores del marco teórico de PISA usaron el término "benevolent". Para traducir este término, se optó por describir su significado.

propias, más allá del texto, para relacionar la información proporcionada al interior del texto con los propios marcos de referencia conceptual y experiencial. Los ítems vinculados con la reflexión sobre el contenido y la forma pueden ser considerados como aquellos que requieren que los lectores consulten su propia experiencia o conocimiento para comparar, contrastar o hipotetizar diferentes perspectivas o puntos de vista.

Detectar y manejar el conflicto. Cuando los lectores se enfrentan a múltiples textos que se contradicen entre sí, necesitan tomar conciencia del conflicto y encontrar maneras de lidiar con él (Britt y Rouet, 2012; Stadler y Bromme, 2013; 2014). Manejar el conflicto típicamente requiere que los lectores asignen las afirmaciones discrepantes entre las respectivas fuentes y que evalúen la solidez de las afirmaciones y/o la credibilidad de las fuentes. Dado que estas habilidades subyacen a gran parte de la lectura contemporánea, es un asunto de suma importancia medir el grado en que los jóvenes de 15 años pueden afrontar los nuevos retos de comprender, de comparar y de integrar textos múltiples (Bråten et ál., 2011; Coiro et ál., 2008; Goldman, 2004; Leu et ál., 2015; Mason, Boldrin, y Ariasi, 2010; Rouet y Britt, 2014).

2.1.2 Procesos de gestión de tareas

En el contexto de cualquier evaluación, pero también en muchas situaciones cotidianas de lectura (White et ál., 2010), los lectores se involucran con los textos porque reciben algún tipo de asignación o indicación externa para hacerlo. La competencia lectora implica la habilidad de representar con precisión las demandas de lectura de una situación, establecer objetivos de lectura relevantes para la tarea y monitorear el progreso hacia estos objetivos a lo largo de la actividad. Los procesos de gestión de tareas para lograr los objetivos de un lector incluyen el establecimiento, el automonitoreo y la autorregulación de metas y estrategias (Hacker, 1998; Winne y Hadwin, 1998).

Las tareas orientadas a objetivos estimulan la búsqueda de textos y/o pasajes relevantes, por parte del lector, para la tarea dentro de un texto (McCrudden y Schraw, 2007; Rouet y Britt, 2011; Vidal-Abarca, Mañá y Gil, 2010). Finalmente, los procesos de monitoreo (metacognitivos) permiten la actualización dinámica de los objetivos a lo largo de la actividad de lectura. La gestión de tareas se representa en el contexto del procesamiento del texto para enfatizar el hecho de que constituye un nivel de procesamiento metacognitivo diferente.

Aunque la interpretación de los requisitos de las tareas por parte de los lectores es una parte importante de los procesos de gestión de tareas, también es necesario resaltar que la construcción de objetivos de lectura se extiende más allá del contexto de las instrucciones explícitas de las tareas, ya que los objetivos pueden ser autogenerados basándose en los propios intereses e iniciativas. Sin embargo, la evaluación de

competencia lectora de PISA solo considera las metas que los lectores se ponen al recibir indicaciones externas para llevar a cabo una tarea determinada. Además, debido a las restricciones de implementación, los procesos de gestión de tareas están representados, pero no son medidos de forma directa e independiente como parte de PISA 2018. No obstante, algunas partes del cuestionario del estudiante estimarán la conciencia de los lectores sobre las estrategias de lectura. Los ciclos futuros pueden considerar el uso de indicadores de proceso generados por computadora (como las visitas a una página en particular, el número de veces que se releen las preguntas), como parte de la evaluación de las habilidades de gestión de tareas.

2.1.3 Resumen de procesos de lectura

En resumen, el marco de PISA 2018 describe una tipología completa y detallada de los procesos cognitivos involucrados en actividades de lectura orientadas a objetivos según se desarrolle en entornos de textos individuales o múltiples. Debido a las limitaciones del diseño, no es posible distinguir cada uno de estos procesos en una escala de competencia separada. En su lugar, el marco también define una lista más pequeña de procesos que formarán la base para el ajuste de la escala y la presentación de resultados (Tabla 1).

Tabla 1. Mapeo de la tipología de procesos de PISA 2018 para reportar escalas y los aspectos cognitivos anteriores de 2009-2015

Procesos cognitivos 2018	Categoría superior usada para la escala 2018	Aspectos 2009 - 2015
Leer con fluidez	Reportado, pero no en la escala PISA	No evaluado
Acceder y recuperar información en un texto	Localizar información	Acceder y recuperar
Buscar y seleccionar textos relevantes	Localizar información	Acceder y recuperar
Representar significado literal	Comprender	Integrar e interpretar
Integrar y generar inferencias	Comprender	Integrar e interpretar
Evaluar calidad y credibilidad	Evaluar y reflexionar	Reflexionar y evaluar
Reflexionar sobre el contenido y la forma	Evaluar y reflexionar	Reflexionar y evaluar
Detectar y manejar conflictos	Evaluar y reflexionar	Complejizar

Cabe señalar que la tipología de procesos para 2018 también permite un análisis de los cambios en la competencia de los estudiantes a nivel de procesos de lectura en general, ya que los “aspectos cognitivos” presentados en marcos anteriores pueden

ser asignados a categorías específicas dentro de la nueva tipología. La Tabla 1 muestra la correspondencia entre la tipología del 2018 y la anterior tipología del 2009 (que también fue utilizada en 2012 y 2015). La distinción entre procesos de texto individual y múltiple se analiza con mayor detalle a continuación.

2.2 Textos

La lectura requiere material para que el lector lea. En una evaluación, ese material –un texto (o un conjunto de textos) relacionado con una tarea en particular– debe incluir suficiente información para que un lector competente se involucre en una comprensión significativa y resuelva el problema planteado en la tarea. Aunque es obvio que hay una variedad de tipos de textos y cualquier evaluación debería incluir una amplia gama de estos, no hubo una única categorización ideal y consensuada de los diferentes tipos de textos que los lectores encuentran. Con la llegada de los medios digitales y la profusión de nuevos géneros textuales y de servicios de comunicación basados en textos –algunos de los cuales no sobrevivirán la próxima década, mientras que otros serán reformulados en el mismo lapso de tiempo– este asunto se vuelve cada vez más complejo.

Cuadro 3. Características utilizadas para clasificar los textos en el marco de la competencia lectora de PISA 2009

El marco anterior (2009) incluía cuatro dimensiones principales para caracterizar los textos:

Medio: impreso y electrónico

Entorno: escrito y basado en mensajes

Formato de texto: continuo, discontinuo, mixto y múltiple

Tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción

Para la evaluación de la competencia lectora del 2015, solo se utilizaron textos que originalmente eran documentos impresos, aunque fueran presentados en computadora. Para mayor claridad, estos textos se denominaron textos estáticos y dinámicos bajo el título “espacio de visualización del texto” en lugar de medio (aclarando que, si bien su origen era impreso en papel, los estudiantes los estaban leyendo en una pantalla de computadora, esto es, a través de un medio electrónico). Debido a que en PISA 2015 no se hacía énfasis en la evaluación de la competencia lectora, no se diseñaron ni implementaron nuevas tareas. En consecuencia, los textos dinámicos, es decir, aquellos como los sitios web diseñados para aprovechar los hipervínculos, los menús y otras características de navegación de un medio electrónico, no formaron parte de esa evaluación⁸.

Para PISA 2018, la competencia lectora es la principal y una gama más amplia de textos puede ser representada en la evaluación. Esta incluirá textos típicos del medio impreso, así como la categoría, en constante expansión, de géneros textuales digitales. Al igual que los textos impresos, algunos textos digitales son “estáticos”, en

⁸ Algunas características de la dinámica de navegación fueron incluidas en la evaluación del año 2015. Esto fue resultado de la adaptación de los documentos de anclaje a la pantalla digital. Muchos de los textos estáticos usados en ciclos anteriores tuvieron que ser diagramados para adaptarse al tamaño más pequeño de las pantallas de computador. Por esta razón, pestañas y otras herramientas simples fueron incluidas para que el lector pudiera navegar de una página a otra.

el sentido de que vienen con un conjunto mínimo de herramientas para la interacción (desplazamiento, paginación y búsqueda). Este es el caso de los documentos destinados a la impresión pero que se muestran en una pantalla de computadora (por ejemplo, documentos hechos con procesadores de texto o archivos PDF). Sin embargo, muchos textos digitales vienen con características innovadoras que aumentan las posibilidades para que el lector interactúe con los materiales; de ahí viene la categoría “texto dinámico”, que a veces se utiliza para caracterizar estos textos. Las características de un texto dinámico incluyen hipervínculos incrustados que llevan al lector a otras secciones, páginas o sitios web; las funciones de búsqueda avanzada que proporcionan índices para la palabra clave buscada y/o el resaltado de estas palabras en el texto; y la interacción social, como medios de comunicación interactivos basados en el texto, por ejemplo, el correo electrónico, los foros y los servicios de mensajería instantánea.

El marco de PISA 2018 define cuatro dimensiones de los textos: fuente (individual, múltiple); organización y navegación (estático, dinámico); formato (continuo, discontinuo, mixto); y tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, interacción, transacción). Las tres primeras dimensiones son típicas de situaciones y tareas específicas, y pueden desencadenar el uso de procesos específicos. Por el contrario, la cuarta dimensión se incluye principalmente para fines de cobertura de la competencia.

2.2.1 Fuente

En el marco de PISA 2018, una fuente es una unidad de texto. Los textos individuales se definen por tener un autor (o un grupo de autores), un tiempo de escritura o fecha de publicación, y un título o número de referencia definidos. Los autores pueden definirse con precisión, como en la mayoría de los libros impresos tradicionales, o más vagamente, como los seudónimos en una publicación de un blog o los patrocinadores de un sitio web. Un texto individual también se caracteriza como tal porque se presenta al lector de forma aislada en relación con otros textos, incluso si no contiene explícitamente ninguna indicación de la fuente. En cambio, los textos múltiples se definen por tener diferentes autores, ser publicados en diferentes momentos, o con diferentes títulos o números de referencia. Obsérvese que en el marco de PISA, el “título” se entiende en el sentido de una unidad de catálogo bibliográfico. Los textos extensos que presentan varias secciones con títulos y subtítulos son todavía textos individuales, en la medida en que fueron escritos por un autor definido (o grupo de autores) en una fecha dada. Asimismo, los sitios web de varias páginas son textos individuales, siempre y cuando no haya mención explícita de un autor o fecha diferente. Es útil señalar que varios textos pueden estar representados en una sola página. Este es el caso en los periódicos impresos y en muchos libros de texto, pero también en foros, comentarios de clientes o sitios web de preguntas y respuestas. Finalmente, un texto individual puede contener fuentes incrustadas, es

decir, referencias a varios autores o textos (Rouet y Britt, 2014; Strømsø et ál., 2013).

La dimensión fuente en PISA 2018 reemplaza la distinción entre “múltiple” y los otros tipos de “formatos de texto” empleados en versiones anteriores del marco.

2.2.2 Organización y navegación

Los tamaños de pantalla varían drásticamente en los entornos digitales, desde pantallas de teléfonos celulares, que son más pequeñas que una ficha bibliográfica tradicional, hasta los grandes dispositivos con pantallas múltiples para mostrar simultáneamente varias ventanas de información. En el momento de la redacción de este marco, sin embargo, la típica pantalla de computadora (de 15” o 17”, que viene en las computadoras de escritorio y laptops) cuenta con una resolución de 1024 x 768 píxeles. Suponiendo un tamaño de fuente típico, es suficiente para mostrar aproximadamente la mitad de una página A4; es decir, una porción pequeña del texto. Dada la amplia variedad en el “panorama” disponible de las pantallas para mostrar el texto, los textos digitales vienen con una serie de herramientas que permiten al usuario acceder y mostrar pasajes específicos. Estas herramientas van desde las genéricas, como la barra de desplazamiento y las pestañas (también disponibles en otras aplicaciones de software como las hojas de cálculo y los procesadores de texto), las herramientas para cambiar el tamaño o la posición del texto en la pantalla, hasta mecanismos más específicos como menús, tablas de contenido e hipervínculos incrustados para moverse entre segmentos del texto. Cada vez hay más evidencia de que la navegación en el texto digital requiere habilidades específicas (OCDE, 2011; Rouet, Vörös y Pléh, 2012). Por lo tanto, es importante evaluar la capacidad de los lectores para tratar textos con una alta densidad de herramientas de navegación. Por razones de simplicidad, el marco de PISA 2018 distingue textos “estáticos”, con una organización simple y con baja densidad de herramientas de navegación (típicamente, una o varias páginas de pantalla organizadas de forma lineal), de textos “dinámicos”, que presentan una organización más compleja, no lineal y una mayor densidad de mecanismos de navegación. Obsérvese que el término “densidad” se prefiere a “número” para marcar el hecho de que los textos dinámicos no tienen que ser más extensos que los estáticos.

Para fines de cobertura, el marco de PISA 2018 conserva las dos dimensiones anteriores de los textos, “formato” y “tipo”, que permanecen en su mayor parte sin cambios respecto del marco anterior.

2.2.3 Formato del texto

Una clasificación importante de los textos, y uno de los principales componentes en la organización del marco de evaluación de PISA 2000, es la distinción entre textos continuos y discontinuos. Aquellos normalmente están compuestos de oraciones y estas a su vez se organizan en párrafos. Estos párrafos pueden encajar en estructuras aún más grandes, como secciones, capítulos y libros. En cambio, los

textos discontinuos se organizan con mayor frecuencia en combinaciones de listas.

Los textos en formatos continuo y discontinuo aparecen en textos estáticos y dinámicos. Los textos en formatos mixto y múltiple también son frecuentes en ambos, particularmente en los textos dinámicos. Cada uno de estos cuatro formatos se elabora a continuación.

Otros objetos sin formato de texto también se utilizan comúnmente en conjunción con textos estáticos y particularmente con textos dinámicos. Las fotografías y las imágenes gráficas aparecen con frecuencia en textos estáticos y se pueden considerar legítimamente como parte de estos. Las imágenes estáticas, así como los videos, las animaciones y los archivos de audio, acompañan regularmente a los textos dinámicos y también pueden considerarse parte de los mismos. Como es una evaluación de la competencia lectora, PISA no se enfoca de forma independiente en objetos sin formato de texto, pero cualquiera de estos objetos puede, en principio, aparecer en PISA como parte de un texto (verbal). Sin embargo, en la práctica, el uso del video y la animación en la evaluación actual es muy limitado. El audio no se utiliza en absoluto debido a limitaciones prácticas, tales como la necesidad de auriculares y de traducción de audio.

Textos continuos. Los textos continuos están formados por oraciones organizadas en párrafos. Ejemplos de objetos textuales en formato continuo incluyen noticias periodísticas, ensayos, novelas, cuentos, reseñas y cartas, incluidos en los dispositivos de lectura de libros electrónicos.

Gráfica o visualmente, la organización se realiza mediante la separación de partes del texto en oraciones y en párrafos con convenciones de espaciado (sangría, por ejemplo) y de puntuación. Los textos también siguen una estructura jerárquica señalada por encabezados y contenidos que ayudan a los lectores a reconocer la organización del texto. Estos marcadores también proporcionan pistas sobre los límites del texto (muestran el final de una sección, por ejemplo). La localización de la información es a menudo facilitada por el uso de diferentes tamaños de fuente, tipos de fuentes como la cursiva y la negrita, o bordes y patrones. El uso de claves tipográficas y de formato es un componente esencial de la lectura efectiva.

Los marcadores del discurso también brindan información sobre la organización del texto. Los marcadores de secuencia (primero, segundo, tercero, etc.), por ejemplo, señalan la relación de cada una de las unidades introducidas entre sí e indican cómo se relacionan estas unidades con el texto más grande. Los conectores causales (por lo tanto, por esta razón, ya que, etc.) significan relaciones de causa-efecto entre las partes de un texto.

Textos discontinuos. Los textos discontinuos se organizan de forma diferente a los textos continuos. Por eso, requieren un enfoque de lectura diferente. La mayoría de los textos discontinuos están compuestos por una serie de listas (Kirsch y Mosenthal,

1990). Algunas son listas simples y únicas, pero la mayoría consiste en varias listas simples combinadas.

Ejemplos de objetos textuales discontinuos son listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, programaciones, catálogos, índices y formularios. Estos objetos aparecen tanto en textos estáticos como dinámicos.

Textos mixtos. Muchos textos estáticos y dinámicos son objetos únicos y coherentes. Estos contienen una serie de elementos de formato continuo y discontinuo. En los textos mixtos bien contruidos, los componentes (por ejemplo, una explicación en prosa que incluye un gráfico o una tabla) se apoyan mutuamente a través de vínculos de coherencia y de cohesión a nivel local y global.

El texto mixto es un formato común en revistas, libros de referencia e informes, en los que los autores emplean una variedad de presentaciones para comunicar la información. En los textos dinámicos, las páginas web son textos típicamente mixtos, con combinaciones de listas, párrafos de prosa y frecuentemente gráficos. Los textos basados en mensajes, como formularios en línea, mensajes de correo electrónico y foros, también combinan textos continuos y discontinuos en su formato.

El formato “múltiple” definido en las versiones anteriores del marco es ahora representado como una modalidad de la nueva dimensión “fuente”, definida anteriormente.

Evaluación de la competencia lectora

Capítulo 3

El capítulo anterior describió el marco conceptual para la competencia lectora. Los conceptos del marco deben representarse en tareas y preguntas de la evaluación con el fin de recoger evidencia sobre el desempeño de los estudiantes en esta competencia. En este capítulo, se considera el uso de escenarios, los factores que afectan la dificultad de los ítems, las dimensiones que aseguran la cobertura y algunos otros asuntos de importancia en la construcción y operacionalización de la evaluación.

3.1 Escenarios

La lectura es un acto intencional que ocurre dentro del contexto de los objetivos particulares del lector. En muchas evaluaciones tradicionales de lectura, se les presenta a los evaluados una serie de textos no relacionados sobre una variedad de temas generales. Los estudiantes responden un conjunto de ítems relacionados con un texto y luego pasan a un siguiente texto que no se relaciona con el anterior. En este diseño tradicional, se espera que los estudiantes efectivamente “olviden” lo que leyeron previamente al responder preguntas sobre los siguientes textos. En consecuencia, no hay un propósito general para la lectura que no sea responder preguntas (Rupp et ál., 2006). A diferencia de esta aproximación, un enfoque de evaluación basado en escenarios puede influir en la forma en que los estudiantes usan los textos para evaluar procesos específicos (Sabatini et ál., 2014, 2015).

La evaluación de PISA 2018 incluirá escenarios en los que se proporcionará a los estudiantes un propósito general para leer un conjunto de textos temáticamente relacionados con el fin de completar una tarea de nivel superior (por ejemplo, responder a una pregunta de integración más amplia, escribir una recomendación basada en un conjunto de textos), junto con las unidades tradicionales de lectura en PISA. El propósito de lectura establece un conjunto de metas o criterios, que los estudiantes usan para buscar información, evaluar fuentes, leer para comprender y/o integrar más de un texto. La colección de fuentes puede ser diversa e incluir una selección de libros de literatura, libros de texto, correos electrónicos, blogs, sitios web, documentos de política, documentos históricos primarios, entre otros. A pesar de que las consignas y las tareas que se desarrollarán a partir de este marco no podrán otorgar a los estudiantes evaluados la libertad de elegir sus propios propósitos de lectura ni los textos relacionados con esos propósitos individuales, el objetivo de esta evaluación es ofrecer a los evaluados cierta libertad en la elección

de fuentes y rutas de lectura, después de atender a las indicaciones iniciales. De esta manera, dentro de las limitaciones de una evaluación a gran escala, se puede evaluar la lectura orientada a objetivos.

3.2. Tareas

Cada escenario se compone de una o más tareas. Para cada tarea, se pueden formular desde preguntas tradicionales de comprensión (localizar información, realizar una inferencia) hasta preguntas más complejas que requieran la síntesis e integración de textos múltiples, la evaluación de resultados de una búsqueda web o la corroboración de información a través de textos múltiples. Cada tarea está diseñada para evaluar uno o más procesos identificados en el marco. Las tareas en un escenario se pueden ordenar de las menos retadoras a las más complejas para proporcionar información sobre las diferentes habilidades de los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante podría encontrar una tarea inicial en la que deba localizar un documento en particular a partir de un resultado de búsqueda. Como segunda tarea, el estudiante tendría que responder a una pregunta sobre una información que se menciona específicamente en el texto. Como tercera tarea, el estudiante tendría que identificar si el punto de vista del autor en el primer texto es el mismo que en el segundo. En cada caso, estas tareas pueden estar escalonadas, de modo que si un estudiante no encuentra el documento correcto en la primera tarea, se le facilita el documento correcto para completar la segunda tarea. De esta manera, los complejos escenarios no se convierten en una “actividad de todo o nada”, sino más bien en una manera de ayudar a triangular el nivel de las diferentes habilidades de los estudiantes dentro del contexto de tareas auténticas. Por lo tanto, los escenarios pueden considerarse como unidades y las tareas como ítems dentro de las unidades en las anteriores evaluaciones de competencia lectora de PISA.

Una evaluación basada en escenarios imita la forma en la que un individuo utiliza e interactúa con los textos de una manera más auténtica que en las evaluaciones tradicionales descontextualizadas. En los escenarios, se presentan a los estudiantes problemas realistas para resolver, lo cual implica el uso de habilidades básicas de lectura y razonamiento de alto nivel (O’Reilly y Sabatini, 2013).

Los escenarios hacen uso de las ventajas de las evaluaciones en computadora, como la posibilidad de introducir los textos en una secuencia regulada, proveer retroalimentación a los estudiantes y presentar los ítems al mismo tiempo, con el fin de proporcionar andamiaje y manipular la dificultad. Los escenarios representan una extensión natural del enfoque tradicional basado en unidades de PISA. Este enfoque de escenarios fue utilizado en la evaluación de resolución de problemas en PISA 2012 y en la evaluación de resolución de problemas colaborativos en PISA 2015.

3.2.1 Distribución de tareas

Las tareas están diseñadas para evaluar las habilidades específicas definidas en la sección de procesos. Cada tarea evaluará principalmente un proceso. Como tales, pueden considerarse como ítems individuales de evaluación. La distribución aproximada de tareas para la evaluación de la competencia lectora del 2018 se muestra a continuación en la Tabla 2 y se contrasta con la distribución de tareas para la evaluación del 2015.

Tabla 2. Distribución aproximada de tareas por proceso específico y disponibilidad del texto

Marco teórico 2015	Marco teórico 2018	
	Texto individual	Texto múltiple
Acceder y obtener, 25%	Explorar y localizar, 15%	Buscar y seleccionar textos relevantes, 10%
Integrar e interpretar, 50%	Comprensión literal, 15% Comprensión inferencial, 15%	Comprensión inferencial, 15%
Reflexionar y evaluar, 25%	Evaluar la calidad y la credibilidad Reflexionar sobre el contenido y la forma 20%	Corroborar / Manejar conflictos, 10%

Los ítems de las evaluaciones de la competencia lectora de ciclos anteriores de PISA serán reutilizados para posibilitar el estudio de las tendencias. Para lograr la representación deseada de tareas de textos múltiples, y debido a que las evaluaciones previas de PISA se enfocaron en tareas de textos individuales, el desarrollo de nuevos ítems requerirá principalmente la creación de tareas que impliquen textos múltiples (por ejemplo, búsqueda, inferencia, corroboración y manejo de conflictos). Al mismo tiempo, es necesario que exista un número suficiente de ítems de textos individuales dentro de los escenarios recién desarrollados para asegurar que los futuros ítems de anclaje cubran todo el marco conceptual.

3.3 Factores que afectan la dificultad de los ítems

El propósito de la evaluación de la competencia lectora de PISA es monitorear y reportar sobre el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 15 años, que se encuentran próximos a finalizar la educación básica. Cada tarea de la evaluación está diseñada para reunir una evidencia específica sobre esa competencia; por ello,

se simulan actividades de lectura que un lector podría llevar a cabo dentro o fuera de la escuela, como adolescente o como adulto.

Las tareas de competencia lectora de PISA varían desde actividades muy sencillas de localización y comprensión hasta actividades muy sofisticadas que requieren la integración de información a través de textos múltiples. La dificultad de cualquier tarea de lectura depende de la interacción entre distintas variables; es decir, la dificultad de los ítems puede manipularse aplicando el conocimiento de las variables del proceso y el formato del texto (Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal, 1990). A continuación, en la Tabla 3, se describe la manera en la que puede variar la dificultad a través de diferentes tipos de tareas.

Tabla 3. Dificultad de los ítems

Individuales	Múltiples
<p>En las tareas de explorar y localizar, la dificultad está condicionada por el número de piezas de información que el lector necesita localizar, por la cantidad de inferencias que debe hacer, por la cantidad e importancia de la información que compete, y por la extensión y la complejidad del texto.</p>	<p>La dificultad de la búsqueda en textos múltiples está condicionada por el número de textos, la complejidad de la jerarquía de los documentos (profundidad y amplitud), la familiaridad con la estructura, la cantidad de enlaces no jerárquicos, la distancia con la meta, la importancia y la relevancia de los títulos, y la diversidad de cada una de las presentaciones/estructuras físicas de las fuentes (falta de paralelismo entre las diferentes fuentes).</p>
<p>En las tareas de comprensión literal y de integración y generación de inferencias la dificultad se ve afectada por el tipo de interpretación requerida (por ejemplo, encontrar una semejanza es más fácil que encontrar una diferencia); por el número de piezas de información a considerar; por el grado y la importancia de la información que compete en el texto; y por la naturaleza del texto (si el contenido es menos familiar y más abstracto, el texto es más extenso y complejo, y si la coherencia de la estructura es menor, más difícil será la tarea).</p>	<p>En los textos múltiples, la dificultad de inferir está condicionada por el número de textos, la notoriedad de los títulos, la similitud del contenido (por ejemplo, la discrepancia en el contenido/ los argumentos del texto o la variabilidad en el punto de vista), la diversidad en la presentación/estructura física de las fuentes (falta de paralelismo entre las diferentes fuentes) y la mención explícita de la fuente de información.</p>

En las tareas de **reflexión sobre el contenido y la forma**, la dificultad se ve afectada por el tipo de reflexión o evaluación requerida (de la menos a la más difícil, con los siguientes tipos de reflexión: conexión; explicación y comparación; formulación de hipótesis y evaluación); por la naturaleza del conocimiento que el lector debe aportar al texto (una tarea es más difícil si el lector necesita recurrir a un conocimiento especializado y escaso, en lugar de un conocimiento amplio y común); por la abstracción relativa y extensión del texto; y por la profundidad de comprensión requerida para completar la tarea.

Para las tareas de **evaluar la calidad y la credibilidad**, la credibilidad y la calidad de una fuente pueden estar condicionadas por el uso de señales del texto, tales como la explicitación de la fuente y el grado en que un texto parece ser publicitario o proviene de una fuente confiable.

En textos múltiples, la dificultad para **corroborar / sintetizar / manejar conflictos** está condicionada por el número de textos, la diversidad del contenido (discrepancia en el contenido/ argumentos de los textos), la diversidad en la presentación/estructura física de las fuentes (falta de paralelismo entre diferentes textos fuente), lo explícita que esté la información de la fuente, y el grado de credibilidad de la misma.

Cuadro 4. La disponibilidad de los textos y su impacto en la comprensión en el diseño de tareas

En la última década, hubo un debate respecto de si la medición de la comprensión lectora basada en la memoria (por ejemplo, responder a una pregunta de comprensión mientras el texto no está disponible para los estudiantes después de la lectura inicial) podría ser un mejor indicador de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes en comparación con las preguntas con texto disponible. Desde un punto de vista teórico, se pueden plantear argumentos para defender ambas, preguntas con y sin disponibilidad del texto. Responder las preguntas de comprensión con disponibilidad del texto podría ser más válido desde un punto de vista ecológico porque muchos contextos de lectura (especialmente en la era digital) permiten al lector volver al texto. Además, si el texto no está disponible para los estudiantes, su desempeño en las preguntas de comprensión podría ser confundido con sus habilidades de memoria, es decir, su capacidad para recordar el contenido del texto. Por otro lado, responder a las preguntas de comprensión sin disponibilidad del texto es también una situación de lectura común (por ejemplo, comentar durante el almuerzo un artículo de periódico que se ha leído por la mañana) y podría confundirse menos con las estrategias de motivación y de resolución de exámenes de los estudiantes. Empíricamente, estudios recientes (Ozuru et ál., 2007; Schroeder, 2011) proporcionan evidencia de que las preguntas de comprensión sin disponibilidad del texto podrían ser más sensibles a la calidad de los procesos que se ejecutan mientras los estudiantes están leyendo un texto y a la fortaleza de la representación de memoria resultante. Al mismo tiempo, sin embargo, ambos tipos de medidas están altamente correlacionadas y, en consecuencia, son difíciles de disociar empíricamente. En la actualidad, por lo tanto, no hay evidencias suficientes que justifiquen mayores cambios en la forma en que se aplica PISA. Sin embargo, se recomienda incluir otras medidas en el análisis, como el tiempo empleado en la tarea, el tiempo de lectura inicial de un texto, entre otros, para profundizar este tema.

3.4 Factores que mejoran la cobertura de la competencia

3.4.1 Situaciones

Los escenarios pueden desarrollarse en una amplia gama de situaciones potenciales. La situación se utiliza para definir los contextos y los usos para los cuales el autor construyó el texto. La manera en que se especifica la variable “situación” es, por tanto, en relación con una supuesta audiencia y propósito, y no se basa simplemente en el lugar donde se efectúa la actividad de lectura o el propósito para el que se realiza.

El marco categoriza las situaciones mediante el uso de una tipología adaptada del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) desarrollado por el Consejo de Europa (Council of Europe, 1996). Las situaciones son contextos personales, públicos, ocupacionales y educativos, y se definen en el Cuadro 5. A diferencia de las evaluaciones previas de la competencia lectora de PISA, los textos de las diferentes situaciones pueden mezclarse dentro de un escenario. Por ejemplo, un estudiante puede realizar una serie de tareas que requieran relacionar un texto educativo que brinde contenido histórico, con textos que proporcionen relatos en primera persona de los eventos.

Cuadro 5. Categorización de situaciones

Una situación personal se refiere a textos que intentan satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Esta categoría también incluye textos cuyo propósito es mantener o desarrollar conexiones personales con otros individuos. Esto incluye cartas personales, ficciones, biografías y textos informativos que se leen para satisfacer la curiosidad, como parte de actividades recreativas o de ocio. En el medio electrónico, se incluyen también mensajes de correo electrónico personales, mensajes instantáneos y blogs con publicaciones diarias.

Una situación pública describe la lectura de textos que se relacionan con actividades y preocupaciones de la sociedad en general. La categoría incluye documentos oficiales, así como información sobre eventos públicos. En general, los textos asociados con esta categoría suponen un contacto más o menos anónimo con otros destinatarios; por lo tanto, también incluyen foros, sitios web de noticias y avisos públicos que se encuentran tanto en línea como impresos. En las situaciones educativas, se hace uso de textos diseñados específicamente para el propósito de la enseñanza. Los libros de texto impresos, los libros electrónicos y el software de aprendizaje interactivo son ejemplos típicos de material generado para este tipo de lectura. La lectura educativa normalmente implica adquirir información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Los materiales a menudo no son elegidos por el lector, sino asignados por un docente.

Muchos jóvenes de 15 años una vez concluida la escuela pasarán a formar parte de la fuerza de trabajo dentro de uno a dos años. Una situación típica de lectura ocupacional es aquella que implica la realización de alguna tarea inmediata. Puede incluir la búsqueda de un trabajo, ya sea en la sección de anuncios clasificados de un periódico impreso o en línea; o seguir las instrucciones del lugar de trabajo. Los textos escritos para estos fines y las tareas que se basan en ellos se clasifican como ocupacionales en PISA.

Aunque solo algunos de los jóvenes evaluados de 15 años tendrán que leer en el trabajo, es importante incluir tareas basadas en textos relacionados con el trabajo, ya que un objetivo fundamental de PISA es evaluar la preparación de los jóvenes para la vida más allá de la escolaridad obligatoria y su capacidad para utilizar sus conocimientos y habilidades para enfrentar los retos de la vida.

Muchos textos utilizados en las aulas no están específicamente diseñados para tal fin. Por ejemplo, un fragmento de texto literario puede ser leído normalmente por un estudiante de 15 años en una clase del área curricular de Comunicación o Literatura, a pesar de que el texto fue escrito (presumiblemente) para que los lectores lo disfruten y lo aprecien personalmente. Dado su propósito original, en PISA, dicho texto se clasifica como utilizado en una situación personal. Como ha demostrado Hubbard (1989), algunos tipos de lectura usualmente asociados con el entorno extraescolar de los niños, como las reglas para los juegos, a menudo también ocurren informalmente en la escuela. En PISA, estas situaciones se clasifican como públicas. Por el contrario, los libros de texto que se leen tanto en las escuelas como en los hogares, probablemente difieren poco del proceso y del propósito de un espacio a otro. Estos se clasifican como situaciones educativas.

Cabe señalar que muchos textos pueden ser clasificados en diferentes situaciones. En la práctica, por ejemplo, un texto puede estar destinado para el disfrute o la instrucción (personal y educativo); o para proporcionar asesoría profesional, que también es información general (ocupacional y pública). Si bien el contenido no es una variable específicamente manipulada en este estudio, la intención es maximizar la diversidad de contenido que se incluirá en la prueba de competencia lectora de PISA a través del muestreo de textos en una variedad de situaciones.

3.4.2 Tipos de texto

Los tipos de texto describen la diversidad de textos que los estudiantes podrían encontrar en una amplia gama de tipos de lectura: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción⁹. Los textos que se encuentran en el mundo suelen resistirse a la categorización, ya que por lo general no se escriben siguiendo las reglas de clasificación, y tienden a atravesar diferentes categorías. Por ejemplo, un capítulo de un libro de texto podría incluir algunas definiciones (exposición), algunas indicaciones sobre cómo resolver problemas particulares (instrucción), un breve relato histórico del descubrimiento de la solución (narración) y descripciones de algunos objetos típicos involucrados en la solución (descripción). Sin embargo, en una evaluación como PISA, es útil clasificar los textos según su tipo, sobre la base de sus características predominantes, para asegurar que el instrumento muestre un conjunto de textos que representen diferentes tipos de lectura.

La clasificación de los textos utilizados en PISA es adaptada a partir del trabajo de Werlich (1976), y se muestra en el Cuadro 6.

⁹ En la primera versión del marco de la competencia lectora, estos tipos de textos fueron entendidos como subcategorías del formato continuo. En PISA 2009, se reconoció que los textos discontinuos (y los elementos de los textos mixtos y múltiples) también tienen un propósito descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo o instructivo.

Cuadro 6. Clasificación de los textos

En los *textos descriptivos*, la información se refiere a las propiedades de los objetos en el espacio. Las preguntas típicas a las que responden este tipo de textos son las que solicitan información sobre las características de estos objetos. Las descripciones pueden tomar varias formas. Por un lado, están las descripciones que presentan información desde un punto de vista subjetivo como las impresiones que se obtienen de las relaciones, cualidades y orientaciones en el espacio. Por otro lado, las descripciones técnicas presentan información que se obtiene de la observación objetiva de los elementos en el espacio. Con frecuencia, las descripciones técnicas utilizan formatos de textos discontinuos, como diagramas e ilustraciones. Ejemplos de textos descriptivos son la representación de un lugar particular en un documental o diario, un catálogo, un mapa geográfico, el itinerario de viajes en una página web o la descripción de una característica, función o proceso en un manual técnico.

En los *textos narrativos*, la información se refiere a las propiedades de los objetos en el tiempo. La narración, generalmente, responde a las preguntas “cuándo”, o “en qué secuencia”. Otra pregunta importante que la narración generalmente responde es “por qué” los personajes se comportan de determinada manera. La narración puede tomar diferentes formas. Las narrativas cambian según el punto de vista o el énfasis que otorga el narrador al registrar las acciones y eventos desde una perspectiva subjetiva en el tiempo. En cambio, los reportes presentan cambios desde el punto de vista situacional y objetivo. En ellos, se registran acciones y eventos que pueden ser verificados por otros. Por su parte, las noticias permiten que los lectores formen su propia opinión sobre los hechos y acontecimientos sin ser influenciados por las opiniones del periodista. Ejemplos de la categoría narración son la novela, el cuento, la obra de teatro, la biografía, la historieta y el informe periodístico de un evento.

En los *textos expositivos*, la información se presenta en forma de conceptos compuestos o de constructos mentales, o de aquellos elementos en los que se pueden analizar conceptos o constructos mentales. El texto proporciona una explicación sobre la forma en que diferentes elementos se interrelacionan en un todo dotado de sentido y a menudo responde preguntas sobre el “cómo”. Ejemplos de textos de la categoría exposición son un ensayo académico, un diagrama que muestra un modelo de memoria, un gráfico de tendencias de la población, un mapa conceptual y una entrada de una enciclopedia en línea¹⁰.

En los *textos argumentativos*, se presenta la relación entre conceptos o proposiciones. Los textos argumentativos a menudo responden preguntas del tipo “por qué”. Una subclasificación importante de los textos argumentativos son los textos persuasivos y de opinión, que hacen referencia a opiniones y puntos de vista. El comentario relaciona los conceptos de eventos, objetos e ideas con un sistema propio de pensamientos, valores y creencias. La argumentación científica relaciona conceptos de eventos, objetos e ideas con sistemas de pensamiento y conocimiento para que las proposiciones resultantes puedan ser verificadas como válidas o no válidas. Los ejemplos más recurrentes de esta clasificación son una carta al editor, un aviso publicitario, los mensajes en un foro en línea y una reseña de un libro o una película en Internet.

Los *textos instructivos* (a veces llamados prescriptivos) proporcionan información sobre “qué hacer”. Las instrucciones presentan indicaciones para realizar una tarea a través de determinadas acciones. Las normas, los reglamentos y los estatutos especifican los requerimientos para ciertos comportamientos que se justifican en una autoridad impersonal, como la validez práctica o la autoridad pública. Ejemplos de esta categoría son una receta, diagramas que muestran un procedimiento para primeros auxilios e instrucciones para el manejo de un software.

Los *textos transaccionales* representan el tipo de texto dirigido a alcanzar un propósito concreto indicado en el texto, como solicitar que se haga algo, organizar una reunión o hacer un compromiso social con un amigo. Antes de la difusión de la comunicación electrónica, este tipo de texto era un componente importante de algunas clases de cartas y, como un intercambio oral, el propósito principal de muchas llamadas telefónicas. Este tipo de texto no se incluyó en la categorización de Werlich (1976), usada hasta ahora para el marco de PISA.

¹⁰ Con el propósito de presentar una estructura homogénea entre los párrafos que describen los distintos tipos textuales del marco PISA 2018, el apartado dedicado a los textos expositivos ha sido adaptado.

El término transaccional se utiliza en PISA para describir, no el proceso general de extracción de significado del texto (como en la teoría transaccional de lectura), sino el tipo de texto escrito para los propósitos descritos previamente. Los textos transaccionales son, a menudo, de carácter personal, en lugar de públicos. Esto puede ayudar a explicar por qué no parecen estar representados en algunos de los corpus utilizados para desarrollar muchas tipologías de texto. Por ejemplo, este tipo de texto no se encuentra comúnmente en sitios web, que son frecuentemente objeto de estudios de corpus lingüísticos (Santini, 2006). En la actualidad, con la extrema facilidad con que se produce la comunicación personal mediante correo electrónico, mensajes de texto, blogs y sitios de redes sociales, este tipo de texto se ha vuelto mucho más significativo. Los textos transaccionales suelen basarse en acuerdos comunes, y posiblemente privados entre quienes se comunican, aunque es evidente que esta característica es difícil de explorar en una evaluación a gran escala. Ejemplos de objetos textuales de este tipo son los intercambios diarios de correo electrónico y de mensajes de texto entre colegas o amigos que solicitan y confirman acuerdos.

La *narración* ocupa un lugar destacado en muchas evaluaciones nacionales e internacionales. Algunos textos se presentan como relatos del mundo tal como es (o como era) y, por lo tanto, pueden ser ficticios o no ficticios. Los relatos ficticios tienen una relación más metafórica con el mundo tal cual es, apareciendo como relatos acerca de cómo podría ser o de cómo parece ser. En otros estudios de lectura a gran escala, particularmente en aquellos para estudiantes: la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP); el Estudio de Competencia Lectora de la IEA (IEARLS); y el Programa de la IEA en el Estudio Internacional de Competencia Lectora (PIRLS), la clasificación principal de los textos se encuentra entre los textos ficticios o literarios y los textos no ficticios (leer para la experiencia literaria, leer para obtener información o para realizar una tarea en NAEP; leer para la experiencia literaria, y para adquirir y utilizar la información en PIRLS). Esta distinción es cada vez más difusa, ya que los autores utilizan formatos y estructuras típicas de los textos no ficticios en la creación de sus ficciones. La evaluación de la competencia lectora de PISA incluye ambos tipos de textos; sin embargo, no mide las diferencias en el desempeño de la lectura entre un tipo y otro.

3.5 Formatos de respuesta

La forma en que se recoge la evidencia –el formato de respuesta– varía de acuerdo con lo que se considera apropiado dado el tipo de evidencia que está siendo recogida y también según las restricciones pragmáticas de una evaluación a gran escala. Como en cualquier evaluación de este tipo, la diversidad de formatos de ítems realizables es limitada. No obstante, con la evaluación por computadora, los tipos de formatos de respuesta pueden incluir interacciones con el texto, tales como resaltar y arrastrar y soltar enunciados, así como preguntas de selección múltiple y de respuesta construida breve (en la que los estudiantes escriben su propia respuesta).

Los formatos de respuesta pueden ser sensibles a las diferencias individuales. Por ejemplo, las preguntas para completar espacios y, en ocasiones, las de selección múltiple suelen ser más dependientes de las habilidades de decodificación, ya que los lectores tienen que decodificar distractores o ítems, en comparación con las preguntas de respuesta construida (Cain y Oakhill, 2006). Varios estudios basados en los datos de PISA sugieren que el formato de respuesta tiene un efecto significativo en el desempeño de diferentes grupos: por ejemplo, en estudiantes con diferentes niveles de desempeño (Routitsky y Turner, 2003); estudiantes de diferentes países (Grisay y Monseur, 2007); estudiantes con diferentes niveles de motivación para la lectura (Schwabe, McElvany y Trendtel, 2015), y entre varones y mujeres (Lafontaine y Monseur, 2006, 2006b; Schwabe et ál., 2015). Dada esta variación, al medir las

tendencias a lo largo del tiempo, es importante mantener entre una prueba y otra una proporción similar de tareas en formatos de selección múltiple y respuesta construida. Otra consideración importante, en el contexto de la competencia lectora, es que los ítems de respuesta construida son particularmente importantes para la reflexión y la evaluación, pues a menudo tienen la intención de evaluar la calidad del pensamiento en lugar de la conclusión en sí. Sin embargo, debido a que la evaluación se centra en la competencia lectora y no en la escritura, el diseño de las preguntas de respuesta construida no debería centrarse en la evaluación de habilidades de escritura, como la ortografía, la gramática, entre otras. Finalmente, los estudiantes de diferentes países están más o menos familiarizados con diversos formatos de respuesta. Es probable que la inclusión de una variedad de formatos de preguntas proporcione cierto equilibrio con aquellos que resulten menos familiares para todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad.

En resumen, para asegurar la cobertura adecuada de los niveles de habilidad en los diferentes países, la equidad, dadas las diferencias entre países y por género, y la validez en la evaluación del aspecto reflexivo se seguirán empleando preguntas de opción múltiple y de respuesta construida en las evaluaciones de la competencia lectora de PISA, independientemente del cambio en el modo de aplicación. De manera similar, cualquier cambio importante en la distribución de los tipos de preguntas en lectura de textos impresos también podría afectar el estudio de las tendencias a lo largo del tiempo.

Cuadro 7. El estado de las habilidades de escritura en la evaluación de la competencia lectora de PISA 2018

A menudo, los lectores expertos requieren escribir comentarios, ensayos o explicaciones en respuesta a preguntas, o deciden tomar notas, hacer esquemas y resúmenes, o simplemente escriben sus pensamientos y reflexiones sobre los textos para lograr sus objetivos de lectura. También se involucran rutinariamente en la comunicación escrita con otros (docentes, compañeros de estudio, conocidos) en el aprendizaje (una tarea por correo electrónico de un docente) o a nivel social (conversar con sus compañeros sobre el texto o los contextos de formación escolar). El marco de PISA 2018 considera que la escritura tiene un correlato importante con la competencia lectora. Por ello, se reconoce que una parte significativa de los ítems requiere que el pensamiento se articule en respuestas escritas. Es decir, la evaluación de las habilidades de lectura involucra la capacidad de los lectores para comunicar su comprensión en la escritura. Sin embargo, existen restricciones de diseño y administración de las pruebas que imposibilitan la evaluación de la organización y calidad de la producción escrita. En ese sentido, para limitar la valoración de las respuestas al ámbito de la competencia lectora, aspectos como la ortografía, el estilo y la organización no son medidos por PISA.

3.6 Evaluación de la facilidad y la eficiencia en la lectura para la comprensión de textos simples

La evaluación de la competencia lectora de PISA 2018 incluirá la evaluación de la fluidez lectora, definida como la facilidad y eficiencia con la que los estudiantes pueden leer textos simples para la comprensión. Esto proporcionará un valioso indicador para la descripción o la comprensión de las diferencias entre los estudiantes, especialmente

para aquellos con los niveles más bajos de desempeño en la competencia lectora. Los estudiantes con bajo nivel en el desarrollo de las habilidades básicas en lectura podrían estar realizando tanta atención y esfuerzo cognitivo en habilidades de nivel inferior de decodificación, reconocimiento de palabras y análisis de oraciones, que disminuyen sus recursos para realizar tareas de comprensión de nivel superior con textos individuales o múltiples. Este hallazgo aplica tanto para los lectores en desarrollo como para los lectores adolescentes (Rasinski et ál., 2005, Scamacca et ál., 2006).

La aplicación y puntuación computarizada en PISA 2018 permite medir la facilidad y eficiencia con la que los jóvenes de 15 años pueden leer textos simples para la comprensión. Como se señaló anteriormente, aunque no todas las lecturas lentas son deficientes, una gran cantidad de evidencia documenta cómo y por qué una falta de automaticidad en los procesos de lectura básicos puede ser obstáculo para lograr una competencia lectora de nivel superior y está asociada con una pobre comprensión (Rayner et ál., 2001). Por lo tanto, es valioso tener un indicador de la facilidad y eficiencia con la que los jóvenes de 15 años pueden leer con precisión textos simples para entender, describir e interpretar mejor los niveles más bajos de desempeño en las tareas de comprensión de PISA.

Cabe destacar que con la expansión exponencial del contenido de los textos disponibles en Internet, existe la necesidad cada vez mayor de que los estudiantes del siglo XXI no solo sean lectores hábiles, sino también eficientes (OCDE, 2011). Por lo tanto, un indicador básico de la tasa de lectura en condiciones de baja demanda también puede ser utilizado descriptivamente para otros propósitos, como investigar qué tanto regulan los estudiantes sus procesos estratégicos frente a tareas más complejas o a mayores volúmenes de texto.

Aunque hay muchas formas de definir, operacionalizar y medir la facilidad, eficiencia o fluidez en la lectura, la evidencia más común recogida al usar la lectura silenciosa son los indicadores de precisión y velocidad. Las medidas de fluidez en la lectura oral también pueden usarse para estimar la prosodia y la expresividad del lector, pero estos atributos son más difíciles de medir en las tareas de lectura silenciosa y hay menos acuerdo sobre su valor agregado, por encima de los fuertes indicadores de precisión y velocidad (Eason et ál., 2013; Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010). Además, actualmente no es factible implementar y puntuar tareas de lectura oral en todos los idiomas en los que PISA está disponible. Por lo tanto, se recomienda el diseño de tareas de lectura silenciosa.

Con el fin de comprender mejor los desafíos que enfrentan los jóvenes de 15 años que se encuentran en los niveles más bajos de la competencia lectora en PISA, puede administrarse una tarea específica cerca del inicio de la evaluación para medir la facilidad y eficacia en la lectura. El rendimiento en esta tarea se puede puntuar y reportar independientemente de las principales escalas de competencia.

Como se ha señalado, la lectura ineficiente puede ser un síntoma de habilidades básicas bajas. Sin embargo, puede haber personas que son lectores relativamente lentos, pero que poseen procesos compensatorios o estratégicos que les permiten ser lectores de nivel superior cuando se les da tiempo suficiente para completar tareas complejas. Este puede ser especialmente el caso de los hablantes no nativos de un idioma, que pueden ser relativamente más lentos que los hablantes nativos, pero cuya puntuación es comparable a la de los estudiantes más competentes en tareas sin control de tiempo. Por lo tanto, parece más prudente usar el indicador de facilidad en la lectura como una variable descriptiva para ayudar a diferenciar a los estudiantes que pueden tener déficit en habilidades básicas de aquellos que son lectores lentos pero eficientes.

Además, un índice de la facilidad y eficacia en la lectura podría ser utilizado para ubicar a los estudiantes en un nivel de la prueba adaptativa, en conjunto con otros indicadores. Por las razones mencionadas en el párrafo anterior, el índice puede no ser adecuado, si se le considera como único indicador del nivel de competencia lectora; no obstante, cuando se combina con otras evidencias puede ser útil para asignar a los estudiantes en los niveles apropiados.

Un diseño de tareas que se ha utilizado de forma eficaz como un indicador de la facilidad y eficiencia de lectura en otras investigaciones empíricas requiere que los estudiantes lean una oración y juzguen la plausibilidad de la misma en relación con su conocimiento del mundo o con la consistencia lógica interna de la oración. La medida tiene en cuenta tanto la precisión de la comprensión del texto como el tiempo que tardan en leer y responder. Esta estructura de la tarea de la oración se ha utilizado en la subprueba de fluidez de la lectura de las Pruebas de aprovechamiento Woodcock-Johnson (Woodcock, McGrew y Mather, 2001) y las Pruebas de Eficacia y Comprensión de la Lectura Silenciosa (TOSREC) (Wagner et ál., 2010). También es el tipo de tareas utilizadas con éxito en los componentes de lectura del PIAAC (OCDE, 2013a; Sabatini y Bruce, 2009), y en dos países participantes en PISA (Bruce y Sabatini, 2013). Una tarea similar fue utilizada en la evaluación PISA 2000 de Austria y ha mostrado altas correlaciones ($r = 0.64$) con la puntuación final de los estudiantes (Landerl y Reiter, 2002). Por lo tanto, este diseño de tareas tiene una base empírica comprobada en contextos internacionales, como un índice de la facilidad y eficacia en la lectura.

Si bien es posible que en los ciclos futuros de PISA se utilicen datos de archivos de registro basados en tareas complejas de competencia lectora como única fuente para medir la facilidad y la eficacia, no se recomienda esta opción para el ciclo actual. El diseño y las instrucciones que acompañan a la tarea deben apuntar al constructo deseado, con el fin de asegurar que los estudiantes completen las tareas en condiciones que den como resultado un indicador válido de eficiencia. Los textos deben ser simples y cortos para maximizar la eficiencia de la lectura frente a los procesos estratégicos o compensatorios. Además, las demandas de la tarea deben

requerir un razonamiento mínimo para no confundir las diferencias individuales en el tiempo de decisión con la información básica de velocidad de lectura. Por lo tanto, será difícil asegurar las tasas de lectura y la precisión observadas para estudiantes bajo estas condiciones en tareas diseñadas para propósitos de medición diferentes. Cuanto más compleja sea la tarea, más probable es que los estudiantes desplieguen procesos estratégicos o compensatorios que interfieran con la medición de la facilidad y la eficacia de la comprensión básica.

Por lo tanto, se recomienda que los archivos de registro de este ciclo se analicen para evaluar si existen indicadores dentro del nuevo conjunto de tareas de competencia lectora de PISA que estén fuertemente correlacionados con la tarea de eficacia propuesta al nivel de oración. Es baja la probabilidad de que haya evidencia suficientemente válida –esencialmente equivalencia psicométrica con la tarea de la oración– en los archivos de registro de pruebas de campo, desde los primeros intentos de ítems de las nuevas tareas de competencia lectora. Por otro lado, la evidencia correlacional de tal archivo de registro serviría como evidencia de validación cruzada para las tareas de facilidad y eficacia.

3.7 Evaluación de la motivación, las prácticas de lectura y el conocimiento de las estrategias de lectura de los estudiantes

Desde PISA 2000, se ha destacado la importancia de los atributos motivacionales del lector (tales como su actitud hacia la lectura) y de sus prácticas de lectura (por ejemplo, los factores del lector presentados en la Figura 1) en el marco de la competencia lectora. Por ello, se han desarrollado ítems y escalas para medir estos importantes constructos en el cuestionario del estudiante. Es importante señalar que la motivación hacia la lectura y las estrategias usadas en la misma pueden variar según los contextos y los tipos de textos considerados. Por eso, los ítems del cuestionario que evalúan la motivación y las estrategias deberían referirse a una serie de situaciones que representen las prácticas de los estudiantes. Además de su creciente relevancia teórica, se sabe que los ítems que se refieren a situaciones más específicas y concretas disminuyen el riesgo de sesgo en la respuesta que puede venir con las puntuaciones y los autorreportes.

3.7.1 Motivación intrínseca e interés por la lectura

“Mientras que la motivación se refiere a metas, valores y creencias en un área dada, como la lectura, el compromiso se refiere a demostraciones de esfuerzo, tiempo y persistencia para lograr los resultados deseados” (Klauda y Guthrie, 2015, p. 240). Se ha demostrado en varios estudios que el compromiso, la motivación y las prácticas lectoras están estrechamente relacionados con la competencia lectora (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; Guthrie et ál., 2004; Klauda y Guthrie, 2014; Mol y Bus, 2011; Morgan y Fuchs, 2007; Pfof, Dörfler y Artelt, 2013; Schaffner,

Philipp y Schiefele, 2014; Schiefele et ál., 2012). En PISA 2000, el compromiso con la lectura¹¹ estaba fuertemente correlacionado con la competencia lectora, incluso más fuerte que la asociación entre competencia lectora y la variable socioeconómica (OCDE, 2002; 2010a). En otros estudios, se ha demostrado que el compromiso con la lectura explica el éxito en la lectura más que cualquier otra variable, excepto por el logro previo en la competencia (Guthrie y Wigfield, 2000). Fundamentalmente, la perseverancia como característica del compromiso también se ha relacionado con el aprendizaje y los logros fuera de la escuela (Heckman y Kautz, 2012). Por lo tanto, la motivación y el compromiso son variables poderosas que favorecen la mejora de la competencia lectora y la reducción de brechas entre grupos de estudiantes.

En los ciclos previos de PISA, en los que la competencia lectora fue la competencia focalizada (PISA 2000 y PISA 2009), el constructo motivacional investigado fue el interés por la lectura y la motivación intrínseca. La escala que medía el interés y la motivación intrínseca también captaba la evitación hacia la lectura, que es la falta de interés o motivación y ha demostrado fuertes asociaciones con el nivel de logro de los lectores con dificultades (Klauda y Guthrie, 2015; Legault et ál, 2006). Para PISA 2018, en concordancia con lo que se ha hecho en otras competencias, se indagarán, como parte del cuestionario PISA, dos importantes constructos motivacionales adicionales: la autoeficacia, la capacidad percibida por el individuo para realizar tareas específicas; y el autoconcepto, las habilidades que el individuo percibe en sí mismo en relación con una competencia.

3.7.2 Prácticas de lectura

Además de la motivación, las prácticas lectoras han sido previamente medidas como las frecuencias autoreportadas de la lectura de diferentes tipos de textos en diversos medios, incluida la lectura en línea. En PISA 2018, la lista de escalas de prácticas de lectura en línea se actualizará y ampliará para considerar las prácticas emergentes de lectura (por ejemplo, libros electrónicos, búsqueda en línea, mensajería SMS y redes sociales).

3.7.3 Consciencia de las estrategias de lectura

La *metacognición*, entendida como la capacidad de un individuo para pensar y regular sus estrategias de comprensión lectora, tiene una correlación significativa con el desempeño en lectura, y es sensible a la enseñanza y el aprendizaje. Una serie de estudios ha encontrado una asociación entre el desempeño en lectura y las estrategias metacognitivas (Artelt, Schiefele y Schneider, 2001; Brown, Palincsar y Armbruster, 1984). La enseñanza explícita o formal de las estrategias de lectura

¹¹ El compromiso hacia la lectura comprende el interés, la motivación intrínseca, las conductas de evitación hacia la lectura y las prácticas de lectura.

conduce a una mejora en la comprensión del texto y el uso de la información (Cantrell et ál., 2010). Más específicamente, se asume que el lector se hace independiente del maestro después de que estas estrategias han sido adquiridas y se aplican sin mucho esfuerzo. Mediante el uso de estas estrategias, el lector puede interactuar efectivamente con el texto al considerar la lectura como una tarea de solución de problemas que requiere el uso del pensamiento estratégico. En los ciclos anteriores de PISA, el compromiso y la metacognición demostraron ser fuertes predictores del rendimiento en la competencia lectora, mediadores del sexo o el nivel socioeconómico (OCDE, 2010b, Vol. 3), así como elementos potenciales para reducir las brechas en los niveles de logro. En el marco teórico del cuestionario del estudiante, las mediciones de estas prácticas lectoras, motivacionales y metacognitivas se actualizan y amplían con el objetivo de tomar en cuenta las prácticas emergentes (por ejemplo, libros electrónicos, búsqueda en línea y redes sociales), para lograr una mejor cobertura en la medición de las prácticas de enseñanza y de apoyo en el aula que contribuyen al desarrollo de la competencia lectora.

La competencia lectora requiere que los estudiantes conozcan y empleen estrategias con el fin de hacer mejor uso del texto, según sus propósitos y metas. Por ejemplo, los estudiantes deben saber cuándo es apropiado explorar un texto y cuándo la tarea requiere una lectura sostenida y completa del mismo. En PISA 2009, se recogió información acerca de las estrategias de lectura. Se presentaron dos escenarios de lectura a los estudiantes. En el primero, se les pidió a los estudiantes evaluar la efectividad de diferentes estrategias de lectura para alcanzar el objetivo de “resumir información”; y en el segundo, los estudiantes tenían que evaluar la efectividad de otras estrategias para “comprender y recordar un texto”. Para PISA 2018, de acuerdo con el nuevo marco de procesos de lectura (véase la Figura 2), también se recogerá información sobre el conocimiento de estrategias de lectura vinculadas especialmente con el objetivo de “evaluar la calidad y credibilidad de las fuentes”, que es particularmente importante en la lectura digital y cuando se enfrentan con textos múltiples.

3.7.4 Prácticas de enseñanza y apoyo en el aula para el progreso y la motivación hacia la lectura

Existe importante evidencia en la investigación que muestra que las prácticas de aula, como la enseñanza explícita de estrategias de lectura, contribuyen a desarrollar las habilidades de lectura (Pressley, 2000; Rosenshine y Meister, 1997; Waters y Schneider, 2010). Además, el andamiaje y el apoyo de los profesores para la autonomía, la competencia y la apropiación mejoran el desempeño de lectura de los estudiantes, así como la consciencia de las estrategias y la motivación hacia la lectura (Guthrie, Ho y Klauda, 2013; Guthrie, Wigfield y You, 2012). Aunque en la mayoría de sistemas educativos ya no se enseña la competencia lectora como un curso a los estudiantes de 15 años, de la misma forma que se enseñan Matemática y Ciencia,

alguna formación en la competencia lectora puede ser explícita o incidentalmente brindada en las clases de lenguaje y en otras disciplinas (por ejemplo, ciencias sociales, ciencias, lenguas extranjeras, educación cívica, TIC). No obstante, la naturaleza dispersa de la formación en la competencia lectora representa un desafío para generar preguntas articuladoras que capturen las prácticas del aula de clases y las oportunidades para aprender a las cuales pueden estar expuestos los estudiantes. A pesar de estos desafíos, se considera extremadamente importante captar, a través del cuestionario del estudiante, los procesos educativos relevantes –oportunidades para aprender y prácticas de enseñanza– que podrían apoyar el desarrollo de las habilidades y prácticas de lectura, y la motivación de los estudiantes.

3.8 Consideraciones para las pruebas adaptativas

La realización de la evaluación a través de la computadora, en PISA, crea la oportunidad de implementar pruebas adaptativas. Estas pruebas permiten niveles más altos de precisión en la medición utilizando menor cantidad de ítems por cada estudiante. Esto se logra al procurar que más ítems estén alineados con el rango de habilidad de los estudiantes en diferentes puntos de la escala de habilidad.

Las pruebas adaptativas tienen el potencial de incrementar la resolución y la sensibilidad de la evaluación, particularmente en el extremo inferior de la escala de habilidad. Por ejemplo, los estudiantes con bajos desempeños en ítems que evalúan su facilidad y eficacia en la lectura (por ejemplo, leer con fluidez) probablemente presentarán dificultades con ítems de textos múltiples de alta complejidad. Por eso, sería beneficioso proveer textos de menor dificultad para evaluar mejor a estos estudiantes en aspectos específicos de su comprensión.

Reporte del desempeño de la competencia lectora

Capítulo 4

4.1 Reporte de escalas

PISA reporta los resultados de los estudiantes en escalas de desempeño que son interpretables en términos de políticas educativas. En PISA 2000, ciclo en el que la competencia lectora fue la principal, los resultados de dicha evaluación fueron resumidos primero en una escala, con una media de 500 y una desviación estándar de 100. Además de la escala general, el desempeño de los estudiantes se describió en cinco subescalas: tres subescalas de procesos –aspectos– (recuperar información, interpretar textos, y reflexionar y evaluar), y dos subescalas de formato del texto (continuo y discontinuo) (OCDE, 2002). Estas cinco subescalas permitieron comparar los puntajes promedios y las distribuciones entre subgrupos y países en varios componentes del constructo competencia lectora. Aunque hay una alta correlación entre las subescalas, los resultados de cada subescala revelaron interesantes diferencias entre los países participantes. Estas diferencias pueden ser examinadas y vinculadas al currículo y a la metodología de enseñanza utilizada. En algunos países, la reflexión más importante puede ser cómo enseñar mejor el currículo vigente. En otros, la preocupación puede ser no solo cómo enseñar, sino también qué enseñar. En PISA 2009, la competencia lectora fue nuevamente la principal. Se utilizó un esquema de reporte que incluía las subescalas, así como una escala compuesta.

En PISA 2003, 2006 y 2012, ciclos en los que la competencia lectora no fue la competencia principal y se aplicaron pocos ítems a los estudiantes participantes, se reportó una única medida de la tendencia de la competencia lectora con base en la escala global compuesta (OCDE, 2004; 2007; 2014). En 2018, se enfatiza la competencia lectora, por lo que el reporte por subescalas es posible nuevamente.

Para PISA 2018, las subescalas de reporte serán (véase también la Tabla 1):

- a. Localizar la información, compuesta por tareas que requieren que los estudiantes busquen y seleccionen textos relevantes, y accedan a la información relevante dentro de ellos.
- b. Comprender, compuesta por tareas que requieren que los estudiantes representen el significado explícito de los textos; integren información y generen inferencias.
- c. Evaluar y reflexionar, compuesta por tareas que requieren que el estudiante evalúe la calidad y la credibilidad de la información, reflexione sobre el

contenido y la forma de un texto, y detecte y maneje el conflicto al interior y entre textos.

Como se mencionó anteriormente, también es posible reportar un puntaje específico para la fluidez lectora, como una medida de la facilidad y eficiencia de los estudiantes para la lectura. Este puntaje específico no será reportado en la escala PISA, pero puede ser utilizado para ayudar a interpretar el desempeño de los estudiantes.

4.2 Interpretación y uso de las escalas

Así como los estudiantes pueden ser ordenados desde los menos hasta los más hábiles en una sola escala, las tareas de la competencia lectora se ubican a lo largo de una escala que indica progresivamente el nivel de dificultad al que se enfrenta cada estudiante y el nivel de habilidad requerido para responder correctamente cada ítem. Comparando la posición de los estudiantes y de los ítems en estas escalas, podemos resumir tanto el nivel de habilidad de una persona y la complejidad de un ítem en términos de su dificultad.

Las tareas de la competencia lectora utilizadas en PISA varían ampliamente en situación, formato del texto, requisitos de la tarea y dificultad. Este rango es capturado a través del denominado mapa de ítems. El mapa de ítems provee una representación visual de las habilidades de competencia lectora demostradas por los estudiantes en diferentes puntos a lo largo de la escala.

Las tareas en el extremo inferior de la escala y de las subescalas de la competencia lectora difieren de las del extremo superior en su complejidad. La dificultad está determinada en parte por la longitud, la estructura y la complejidad del texto. Sin embargo, mientras que la estructura de un texto contribuye a la dificultad de un ítem, lo que el lector tiene que hacer con ese texto, según se defina en la pregunta, interactúa con el texto y afecta la dificultad global. Se ha identificado una cantidad de variables que pueden influir en la dificultad de cualquier tarea de la competencia lectora, incluyendo la complejidad y sofisticación de los procesos mentales fundamentales para el tipo de tarea (recuperación, interpretación o reflexión), la cantidad de información que debe ser asimilada por el lector, y la familiaridad o especificidad del conocimiento que el lector debe emplear dentro y fuera del texto.

4.3 Definición de los niveles de desempeño para la competencia lectora

En un intento por capturar la progresión de la complejidad y la dificultad en PISA 2000, la escala compuesta de la competencia lectora y cada una de las subescalas fueron divididas en seis niveles (Por debajo del nivel 1, 1, 2, 3, 4, 5). Estos niveles, como fueron definidos para PISA 2000, se mantuvieron en las escalas utilizadas para medir las tendencias en PISA 2009 y 2015. Sin embargo, los ítems recientemente construidos contribuyeron a mejorar las descripciones de los niveles de desempeño existentes y a reformar las descripciones de los niveles de desempeño por encima

y por debajo de los establecidos en PISA 2000. De esta forma, las escalas se extendieron al nivel 6 y se introdujo el nivel 1b en la parte inferior de la escala (OCDE, 2012).

Los niveles proveen una forma útil de explorar la progresión en las demandas de la competencia lectora dentro de la escala compuesta y de cada subescala. La escala resume tanto la competencia de una persona en términos de su habilidad como la complejidad de un ítem en términos de su dificultad. El mapa de estudiantes y de ítems en una escala representa la idea de que es más probable que los estudiantes sean capaces de completar exitosamente tareas ubicadas en el mismo nivel de la escala (o en uno inferior), y que es menos probable que sean capaces de completar con éxito tareas ubicadas en un nivel superior de la escala.

Como ejemplo, la escala de competencia lectora para PISA 2012 se presenta en la Tabla 4. La columna de la izquierda muestra el número del nivel, el puntaje en el límite inferior, y el porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas en cada nivel o por encima (promedio de la OCDE). La columna de la derecha describe lo que los estudiantes pueden hacer en cada nivel (OCDE, 2013).

Tabla 4. Perspectiva general de los niveles de desempeño de la competencia lectora, tal como fueron descritos en PISA 2012

Nivel	Lo que los estudiantes pueden hacer
<p>6 698 1,1 %</p>	<p>En el nivel 6, los estudiantes pueden inferir, comparar y hacer contrastes con precisión y detalle. Asimismo, pueden comprender completa y detalladamente uno o más textos, e incluso integrar información de más de un texto. Están capacitados para comprender ideas nuevas –aun cuando hay mucha información que compite con estas ideas– y generar categorías abstractas para posteriores interpretaciones. También, pueden evaluar críticamente textos complejos sobre temas poco familiares o elaborar hipótesis a partir de estos textos. Para ello, deberán considerar criterios y perspectivas posibles, y aplicar saberes previos complejos. En este nivel, los estudiantes pueden hacer análisis precisos y atender a detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.</p>
<p>5 626 8,4 %</p>	<p>En el nivel 5, los estudiantes pueden ubicar y organizar diversos datos profundamente incrustados en el texto, e inferir qué información es relevante. Además, pueden comprender completa y detalladamente textos cuyo contenido o forma resulta poco familiar, así como conceptos contrarios a sus propias expectativas. A su vez, pueden evaluar críticamente una lectura o elaborar hipótesis sobre los contenidos de la misma.</p>

<p>4 553 29,5 %</p>	<p>En el nivel 4, los estudiantes pueden ubicar y organizar diversos datos incrustados en el texto. Asimismo, son capaces de interpretar el significado de matices de lenguaje en una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. También, pueden comprender categorías de contextos poco familiares y aplicarlas, así como usar sus saberes previos formales o de carácter público para elaborar hipótesis a partir del texto o evaluarlo críticamente. De igual modo, son capaces de comprender adecuadamente textos extensos y complejos, cuyo contenido o forma pueden resultar poco familiares.</p>
<p>3 480 58,6 %</p>	<p>En el nivel 3, los estudiantes pueden ubicar diversos datos que deben cumplir con varias condiciones, y en algunos casos, pueden identificar las relaciones entre estos datos. Además, pueden integrar diversas partes del texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase. A su vez, son capaces de tomar en cuenta diversos criterios al momento de hacer comparaciones, contrastes o categorizaciones. Así también, pueden localizar información que no es notoria, incluso cuando hay muchos otros datos que compiten con esta información; y enfrentarse a otros tipos de obstáculos textuales, incluyendo ideas contrarias a sus expectativas, o expresadas en forma de negaciones. De la misma manera, pueden realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica específica del texto. Finalmente, son capaces de comprender adecuadamente un texto apoyándose en sus saberes previos cotidianos; y, en ciertos casos, pueden reflexionar sobre un texto basándose sobre conocimiento menos común.</p>
<p>2 407 82,0 %</p>	<p>En el nivel 2, los estudiantes pueden ubicar uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos y cumplir con varias condiciones. Asimismo, son capaces de realizar comparaciones o contrastes basados en un solo criterio. Además, pueden reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones y construir significados a partir de una parte del texto, cuando la información no es notoria y las inferencias a realizar son de baja demanda. Por último, estos estudiantes son capaces de comparar o conectar el texto con saberes previos ajenos al texto, recurriendo a su experiencia personal.</p>
<p>1a 335 94,3 %</p>	<p>En el nivel 1a, los estudiantes pueden ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente, reconocer el tema central o el propósito del autor en textos sobre temas conocidos, y establecer relaciones sencillas entre información del texto y saberes de la vida cotidiana. De igual modo, localizan datos notorios en el texto cuando hay poca o ninguna información que compite con estos. En este nivel, las preguntas orientan de manera explícita a los estudiantes para que tomen en cuenta los factores relevantes de la tarea y del texto.</p>
<p>1b 262 98,7 %</p>	<p>En el nivel 1b, los estudiantes pueden ubicar un solo dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando el contexto y el tipo de texto son familiares (narraciones o listados simples). Además, establecen relaciones sencillas entre información contigua. Cabe anotar que los textos propios de este nivel tienen muy poca información en competencia; además, presentan diversas ayudas al lector, como repetición de información, o empleo de imágenes o símbolos conocidos.</p>

Dado que la escala de competencia lectora actualmente no tiene un límite superior, se puede argumentar que existe cierta incertidumbre acerca del nivel de habilidad de los estudiantes con desempeños extremadamente altos. Sin embargo, es probable que dichos estudiantes sean capaces de realizar tareas caracterizadas por el mayor nivel de desempeño. Para estudiantes que se encuentren en la parte baja de la escala, hay una limitación importante. Aunque es posible medir el desempeño de los estudiantes por debajo del nivel 1, en este nivel no se puede describir su desempeño. La medición independiente de la facilidad y la eficiencia en la lectura puede, sin embargo, proveer información adicional acerca de estos estudiantes. En el desarrollo de material nuevo para PISA 2018, debería hacerse un esfuerzo por diseñar ítems que midan las habilidades para la competencia lectora de los estudiantes ubicados en el actual nivel 1 y por debajo del mismo.

Referencias

Referencias

- American Press Institute. (2014). *How Americans get their news*. Recuperado de: <http://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/survey-research/how-americans-get-news/>
- Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* [OECD Education Working Papers, No. 41]. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Artelt, C., Schiefele, U., y Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*.
- Barth, A. E., Catts, H. W., y Anthony, J. A. (2009). The component skills underlying reading fluency among adolescent readers: A latent variable approach. *Reading and Writing*, 22, 567–590. doi:10.1007/s11145-008-9125-y
- Becker, M., McElvany, N., y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 102, 773-785. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., y Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. The University of Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.
- Binkley, M., Rust, K., y Williams, T. (Eds.). (1997). *Reading literacy in an international perspective*. Washington, D.C.: US Department of Education.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., y Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21, 487-508.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., y Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70.
- Bråten, I., Strømsø, H.I., y Britt, M.A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44, 6–28.

- Britt, M.A., Goldman, S.R., y Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge.
- Britt, M. A., y Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En M. J. Lawson y J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S, y Armbruster, B. (1984). Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandel, N. Stein, y T. Trabasso (Eds.), *Learning from texts*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Brozo, W.G., y Simpson, M.L. (2007). *Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press.
- Cantrell, S.C., Almasi, J.F., Carter, J.C., Rintamaa, M., y Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257-280.
- Carver, R. P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 3-43.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., y McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. En T. Rasinski, C. Blanchowicz, y K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 39–61). New York: Guilford Press.

- Clark, C. (2014). *Children's and young people's reading in 2013. Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., y Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, y D. Leu (Eds.), *The handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. *Computer*, 20, 17-41.
- Council of Europe. (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: CC LANG (95) 5 Rev. IV.
- Council of Europe. (2001). *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, A. E., y Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Darling-Hammond, L. (2001). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work (1st ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Wiley.
- Dillon, A. (1994). *Designing usable electronic text: Ergonomic aspects of human information usage*. London: Taylor & Francis.
- Dreher, M. J., y Guthrie, J. T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading Research Quarterly*, 25, 323-339.
- Duggan, G. B., y Payne, S. J. (2009) Text skimming: the process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3). 228-242.
- Eason, S., Sabatini, J., Goldberg, L. F., Bruce, K., y Cutting, L. E. (2012). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, 17, 199-223.

- Foltz, P. W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. En J. Levonen, J.-F. Rouet, A. Dillon, y R. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 109-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gartner. (2015). *Forecast: PCs, ultramobiles and mobile phones, worldwide, 2011-2018, 4Q14 update*. Recuperado de: <http://www.gartner.com/document/2945917>.
- Gerjets, P., Kammerer, Y., y Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data. *Learning and Instruction, 21*, 220-231. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.02.005
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. En N. Shuart-Faris y D. Bloome, (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, (pp. 317–351). Greenwich, CT: Information Age.
- Gray, W. S., y Rogers, B. (1956). *Maturity in reading*. University of Chicago Press, Chicago.
- Grisay, A., y Monseur, C. (2007). Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test. *Studies in Educational Evaluation, 33*, 69-86.
- Guthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly, 23*, 178-199.
- Guthrie, J.T., Ho, A.N., y Klauda, S.L. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*, 9-26.
- Guthrie, J.T., y Klauda, S.L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49*(4), 387-416. doi:10.1002/rrq.81
- Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil y P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L., y Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. doi:10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., y Klauda, S.L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy* (Report N°7). University of Maryland, College Park. Recuperado de: <http://www.corilearning.com/research-publications>.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., y You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. En S.L. Christensen, A.L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Hacker, D.J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. En D. Hacker, J. Dunlosky, y A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.
- Hofstetter, C. R., Sticht, T. G., y Hofstetter, C. H. (1999). Knowledge, literacy and power, *Communication Research*, 26, 58-80.
- Hubbard, R. (1989), Notes from the underground: Unofficial literacy in one sixth grade. *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 291-307.
- International Telecommunications Union. (2014a). *Measuring the Information Society Report 2014*. Geneva (Switzerland): ITU. Recuperado de: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>
- International Telecommunications Union. (2014b). *Key 2005-2014 ICT data for the world, by geographic regions and by level of development* [Excel file]. Geneva (Switzerland): ITU. Recuperado de: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., y Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719-729.

- Kame'enui, E. J., y Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210.
- Kamil, M.J., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D., y Barr, R. (Eds.). (2000). *Handbook of reading research* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, Y., Park, C., y Wagner, R. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing*, 27(1), 79-99.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kirsch, I. (2001). *The international adult literacy survey: Understanding what was measured*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Kirsch, I., y Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), pp. 5-30.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., y Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Klauda, S.L., y Guthrie, J.T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*. doi:10.1007/s11145-014-9523-2
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Kuhn, M.R., y Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Lafontaine, D., y Monseur, C. (2006a). *Impact of item choice on the measurement of trends in educational achievement*. Documento presentado en el encuentro AERA, San Francisco.

- Lafontaine, D., y Monseur, C. (2006b). *Impact of test characteristics on gender equity indicators in the Assessment of Reading Comprehension*. University of Liège, Liège.
- Lai, A. S., Benjamin. R. G., Schwanenflugel. J. P., y Kuhn, R.M. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 30, 116-138. DOI:10.1080/10573569.2013.789785.
- Landerl, K., y Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. [Reading fluency as an indicator for basic reading skills]. En C. Wallner-Paschon y G. Haider (Eds.), *PISA Plus 2000. The matische Analysen nationaler Projekte [PISA Plus 2000. Thematic analyses of national projects]*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, 50, 151-169.
- Lathrop, R. (2005). Democratic schools: Empowering students through active learning and applied civic education. *Pro - Quest Information and Learning Company*. (UMI No. 1428169).
- Legault, L., Green-Demers, I., y Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward and understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., y Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, y R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th edition, pp. 1150-1181). Newark: International Reading Association.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., y Timbrell, N. (2015). The new literacies of online reading and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37-59.
- Lundberg, I. (1991). Reading as an individual and social skill. En I. Lundberg y T. Høien (Eds.), *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading disability*. Stavanger: Center for Reading Research/Unesco.

- Mason, L., Boldrin, A., y Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: are students epistemically active? *Instructional Science*, *38*, 607-633.
- McCrudden, M. T., Magliano, J., y Schraw, G. (Eds.). (2011). *Text relevance and learning from text*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McCrudden, M. T., y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, *19*(2), 113-139.
- McNamara, D. S., y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, *51*, 297-384.
- Mol, S., y Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*, 267-296. doi:10.1037/a0021890.
- Moore, P. (1995). Information problem-solving: A wider view of library skills. *Contemporary Educational Psychology*, *20*, 1-31.
- Morgan, P., y Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, *73*, 165-183.
- Morrisroe, J. (2014). *Literacy changes lives: A new perspective on health, employment and crime*. London: National Literacy Trust.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, *53*, 263-277.
- Nielsen, J. (1999). *Designing web usability: The practice of simplicity*. New Riders Publishing, Indianapolis.

- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, 53, 263–277. doi:10.1016/j.chb.2015.06.051
- Oakhill, J. V., Cain, K., y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2000). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: Autor. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33692793.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries*, Autor, Paris.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world, volume 1: Analysis*. Paris: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010a). *PISA 2009 assessment framework - Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Autor. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesin-readingmathematicsandscience.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010b). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (volume III)*. PISA/ Autor. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_n_9789264083943-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011a). *PISA: Do students today read for pleasure? PISA in Focus, vol.8, p. 20*. Paris: Autor.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011b). *PISA 2009 results: Students on Line. Digital technologies and performance*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *The OECD Internet economy outlook*. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-internet-economy-outlook-2012_9789264086463-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. Autor. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013b). *PISA 2015 draft frameworks*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftfra-meworks.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. PISA, Autor, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA, Autor, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- O'Reilly, T., y Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design* (ETS Research Report No. RR-13-31). Recuperado de: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>
- Ozuru, Y., Best, R., Bell, C., Witherspoon, A., y McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, 25, 399-438. doi:10.1080/07370000701632371
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.

- Perfetti, C.A., Marron, M.A., y Foltz, P.W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. En C. Cornoldi y J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., y Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pfost, M., Dörfler, T., y Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 26*, 89-102. doi:10.1016/j.lindif.2013.04.008
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. III, pp. 545-563). NJ: L. Erlbaum.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., McKeon, C.A., Wilfong, L.G., Friedauer, J.A., y Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*, 22-27.
- Rayner, K. (1997). Understanding eye movements in reading. *Scientific Studies of Reading, 1*(4), 317.
- Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., y Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 241-255.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., y Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest, 2*(2), 31-74.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S.L. Christensen, A.L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-173). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_7

- Reschly, A.M., Busch, T.W., Betts, J., Deno, S.L., y Long, J.D. (2009). Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of School Psychology, 47*, 427-469.
- Richter, T., y Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes, 51*, 1-6.
- Rosenshine, B., y Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. En A. Stahl y A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading*, (pp. 85-107). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M.T. McCrudden, J. P. Magliano, y G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rouet, J.-F., y Britt, M. A. (2014). Learning from multiple documents. En Mayer, R.E. (Ed.) *Cambridge handbook of multimedia learning, (2nd edition)*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Rouet, J.-F., y Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology, 22*: 389-406. doi: 10.1002/acp.1415
- Rouet, J.-F., y Levonen, J. J. (1996). Studying and learning with nonlinear documents: Empirical studies and their implications. En J.-F. Rouet, J.J., Levonen, A.P. Dillon, y R.J. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 9-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., Vörös, Z., y Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Behaviour and Information Technology, 31*, 71-81.
- Routitsky, A., y Turner, R. (2003). *Item format types and their influences on cross-national comparisons of student performance*. Paper presentado en el encuentro anual de American Educational Research Association (AERA). Chicago: IL.

- Rupp, A., Ferne, T., y Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23, 441-474.
- Sabatini, J. P., y Bruce, K. M. (2009). *PIAAC Reading Components: A conceptual framework* (OECD Educational Working paper No.33). Recuperado de: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?docLanguage=en&cote=edu/wkp\(2009\)12](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?docLanguage=en&cote=edu/wkp(2009)12)
- Sabatini, J., Petscher, Y., O'Reilly, T., y Truckenmiller, A. (2015). Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities. En D. Reed y K. Santi (Eds). *Improving reading comprehension of middle and high school students*, (pp. 119-151) New York: Springer.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Halderman, L., y Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, 114, 693-723.
- Santini, M. (2006), Web pages, text types, and linguistic features: Some issues. *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, 30, 67-86.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C.K., y Torgesen, J.K. (2006). *Interventions for adolescent struggling readers. A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schaffner, E., Philipp, M., y Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and non-academic track students. *Journal of Research on Reading*, 00 (00), 1-18. DOI:10.1111/1467-9817.12027.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Schroeder, S. (2011). What readers have and do: Effects of students' verbal ability and reading time components on comprehension with and without text availability. *Journal of Educational Psychology*, 103,877-896.

- Schwabe, F., McElvany, N., y Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 1–14. doi: 10.1002/rrq.92
- Simon, H. A. (1996). *Observations on the sciences of science learning*. Paper prepared for the Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion. Department of Psychology, Carnegie Mellon University.
- Singer, M. (2006). Verification of text ideas during reading. *Journal of Memory and Language*, 54, 574-591.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J., y Dole, J. A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.
- Snow y the Rand Corporation. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation Report.
- Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S., y Fletcher, J. M. (2014). Why intensive interventions matter: Longitudinal studies of adolescents with reading disabilities and poor reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*. *Advance online publication*. doi:10.1177/0731948714528806
- Spiro, J. J., Deschryver, M., Hagerman, M. S., Morsink, P., y Thompson, P. (Eds.). (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.
- Stadtler, M., y Bromme, R. (2013). Multiple document comprehension: An approach to public understanding of science. *Cognition and Instruction*, 31, 122-129.
- Stadtler, M., y Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. En D. N. Rapp y J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (pp. 379-402). Cambridge, MA: MIT Press.
- Strømsø, H.I., Bråten, I., Britt, M.A., y Ferguson, L.E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction*, 31, 176-203.

- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., y Rashotte, C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Unesco. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Paris: Unesco.
- Van den Broek, P., Risdén, K., y Husbye-Hartmann, E., (1995). The role of readers' standards of coherence in the generation of inferences during reading. En R.F. Lorch, Jr., y E.J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in text comprehension* (pp. 353-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng, Y., y Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. En J. Otero, J. Leon, y A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., y Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826. doi: 10.1037/a0020062.
- Wagner, RK., Torgesen, J., Rashotte, CA., y Pearson, N. (2010) *Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension*. Austin: Pro-Ed.
- Waters, H. S., y Schneider, W. (Eds.). (2010). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York: Guilford Press.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., y Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, 41(2), 85-120.
- Werlich (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- White, S., Chen, J., y Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, 42:3, 276-307.

Winne, P.H., y Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. Hacker, J. Dunlosky, y A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S., y Mather, N. (2001). Woodcock-Johnson III. *Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Zwaan, R. A., y Singer, M. (2003). Text comprehension. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, y S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ministerio de Educación

Calle Del Comercio 193,

San Borja - Lima, Perú

Telf: (511) 615-5800

<http://www.minedu.gob.pe/>



PERÚ

Ministerio
de Educación