



LA LECTURA EN EL PROYECTO PISA*

ÁNGEL SANZ MORENO**

RESUMEN. Teniendo en cuenta el interés que ha suscitado la evaluación PISA y sus resultados, el presente artículo presenta el «marco conceptual de lectura» que subyace a estas evaluaciones internacionales. Recoge la definición de «lectura» y hace unas reflexiones sobre el sentido de la misma en la sociedad del conocimiento. Se describen los tipos de textos contemplados en las pruebas de evaluación y las destrezas evaluadas. Además, se describen los cinco niveles de competencia lectora, así como las variables que explican los diferentes niveles de dificultad. Después de analizar someramente los resultados en lectura alcanzados por nuestros alumnos en las dos últimas evaluaciones PISA, se plantean una serie de medidas para mejorar las competencias lectoras de los niños y jóvenes que se escolarizan en nuestro sistema educativo.

ABSTRACT. Taking into account the interest which the PISA assessment and its results have aroused, this article presents the «conceptual reading framework» which underlies these internationally standardised assessments. It takes the definition of «reading» and reflects on its meaning within the context of the knowledge society. It describes the possible text types for the assessment tests as well as the skills which are assessed. Furthermore the five levels of reading competency are explained, as well as the variables which explain the various levels of difficulty. After a cursory analysis of the results obtained in reading by our students in the two most recent PISA assessments, a series of measures for improving reading competencies in children and young people within our education system are considered.

INTRODUCCIÓN

La publicación de los resultados de la evaluación PISA de la OCDE ha llevado aparejada una gran polémica sobre los resultados alcanzados en España respecto a la

media general y con relación a otros países. La prensa, tanto la profesional como la no especializada, se ha hecho eco de esta noticia. Las valoraciones han sido múltiples y a veces contradictorias, pese a que todas ellas han partido de unos mis-

(*) Este artículo desarrolla y completa un trabajo anterior del autor publicado en R. Pajares; A. Sanz y L. Rico: *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. INECSE, MEC, 2004.

(**) Departamento de Educación del Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad Foral de Navarra.

mos datos objetivos. La polémica estaba servida. Titulares, comentarios, críticas hacia nuestro sistema educativo: arma arrojadiza contra la LOGSE, la LOCE, la forma de acoger a alumnos provenientes de otros sistemas educativos, los valores sociales imperantes, etc., todo ello pone en evidencia la gran preocupación que hay por la educación en nuestro país. Una vez más, la evaluación ha sido el catalizador de las preocupaciones sociales en materia educativa.

Tal vez nos falte un clima de sosiego que nos permita un análisis riguroso y constructivo de lo que aportan estas evaluaciones y que propicie una ponderación justa, realista y que huya de los enfoques alarmistas. Deben evitarse, en nuestra opinión, dos actitudes extremas: la de quienes defienden que estas evaluaciones no tienen ningún valor para nosotros, y la de quienes pregonan que son el único termómetro para ver el estado de salud de nuestro sistema educativo.

Pasada la actualidad de la noticia viene el momento del análisis más desapasionado y racional, procurando una cierta distancia emocional. El presente artículo pretende contribuir a este debate y análisis sobre la evaluación de la lectura en el proyecto PISA/OCDE. Pero, sobre todo, pretende ser una invitación a leer detenidamente los fundamentos teóricos y a reflexionar sobre el contenido de esta evaluación, antes de pasar alegremente a emitir un juicio de valor, sea el que fuere, desde un desconocimiento de qué se ha evaluado y para qué se evalúa.

Curiosamente el presente artículo se centra más en la descripción del modelo teórico que plantea la evaluación PISA, así como en los comentarios y reflexiones que surgen al confrontar nuestra realidad social y educativa con dicho modelo que

en los resultados propiamente dichos. Se adopta este enfoque por varias razones: en primer lugar porque si se desconoce qué se ha evaluado, desde qué perspectivas se ha hecho, difícilmente se pueden interpretar los resultados en su justa medida. Pero, también se plantea de esta forma porque pensamos que el marco teórico y el enfoque de la evaluación de la lectura pueden aportarnos muchas ideas para mejorar los niveles de lectura de nuestros adolescentes; pueden ser un elemento catalizador de innovaciones sustanciales realizadas con un soporte y fundamento teórico serio y consolidado.

La evaluación es una herramienta privilegiada al servicio de la mejora continua. El gran valor pedagógico de la evaluación no es otro que darnos información sobre nuestros resultados para poder tomar decisiones que mejoren la educación. De hecho, uno de los objetivos de estas evaluaciones internacionales es facilitar información a los responsables de políticas educativas para facilitar la toma de decisiones y para llevar a cabo reformas e innovaciones curriculares.

El motivo básico para desarrollar y dirigir esta evaluación internacional a gran escala consiste en aportar informaciones empíricas que pueden ayudar a establecer la toma de decisiones políticas... También ayudarán a la hora de centrar e impulsar las reformas en educación y la mejora de los centros educativos, sobre todo en aquellos casos en los que centros o sistemas educativos con medios semejantes logren resultados muy distintos. Es más, los resultados aportarán una base para lograr una mejor evaluación y seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos a nivel nacional¹.

(1) PISA 2000: «La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación». OCDE (MECD-INCE), 2000, p. 16.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN EL PROYECTO PISA/OCDE

La evaluación de la lectura forma parte de un proyecto más amplio patrocinado y promovido por la OCDE. El proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes]) evalúa cíclicamente, cada tres años, las siguientes áreas de conocimiento: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Busca evaluar el grado de aplicación de estos conocimientos y competencias para enfrentarse a los retos de la vida adulta.

Se trata de un proyecto internacional que permite comparaciones basadas en datos objetivos, fiables y válidos. Ante la dificultad de medir los resultados absolutos de un país, esta evaluación permite, al menos, una evaluación con relación a otros países, aún sabiendo que los datos no permiten comparar, en sentido estricto, realidades tan diferentes como son los sistemas educativos.

En estas evaluaciones internacionales no sólo participan los estados miembros de la OCDE, sino que en cada evaluación se van sumando nuevos países; e incluso, dentro de cada país, participan con muestras propias, regiones, nacionalidades o comunidades autónomas, como es el caso de España en la última evaluación del año 2003 en la que participaron las comunidades autónomas de Castilla y León, Cataluña y el País Vasco.

No se trata de una evaluación estrictamente curricular, ya que cada país participante tiene su propio currículo. En esta evaluación internacional el concepto de competencia adquiere una importancia de primer orden. Este enfoque permite la comparación entre alumnos de diferentes países que tienen currículos diversos. Se pretende constatar la capacidad de los

estudiantes para aplicar conocimientos, transferir a contextos nuevos y resolver situaciones cercanas a los retos de la vida práctica. Tiene, por lo tanto, un enfoque funcional.

La idea de la educación permanente como tarea a lo largo de la vida está presente en el proyecto PISA. Decisiones sobre los contenidos de la evaluación y el enfoque de la misma son deudores de esta concepción. El hecho de que se evalúe a los alumnos de 15 años es una decisión relacionada con este aspecto. A estas edades o próximas a ellas, finaliza la escolarización obligatoria en muchos países y los jóvenes se encuentran en disposición de acceder a la vida activa y práctica o bien de acceder a estudios de tipo superior.

El hecho de que se trate de una evaluación cíclica posibilita, a los países participantes en la misma, un doble análisis comparativo: de una parte permite la comparación sincrónica ya que es posible compararse entre países y, por otra parte, permite la visión diacrónica de cada país participante al posibilitar una comparación a lo largo de los años. Esta doble perspectiva es especialmente interesante para la supervisión del logro de los objetivos de cada país. Constituye, por lo tanto, una herramienta de trabajo de primer orden para orientar las políticas educativas mediante informaciones fiables, objetivas y rigurosas. De hecho los resultados de esta evaluación constituyen un indicador de rendimiento dentro del proyecto INES (*Internacional Indicators of Education Systems* [Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación]).

Su amplia cobertura geográfica da una idea del calado e importancia de esta evaluación. Hasta la fecha han participado 48 países y en la evaluación PISA 2006 se sumarán 11 nuevos países, lo que representará la tercera parte de la población

mundial y casi nueve décimas partes del producto interior bruto (PIB) del mundo. España viene participando desde el año 2000 y, el próximo año 2006 participará igualmente por tercera vez, teniendo en cuenta el ciclo trienal de esta evaluación.

Esta evaluación realizada cada tres años da pie a profundizar en cada aplicación en un área concreta; así en el año 2000 se profundizó en la Lectura, en el año 2003 se hizo especial hincapié en las Matemáticas y, en la próxima evaluación del 2006, la materia principal será el área científica.

En esta evaluación, además de obtener datos sobre los resultados, también se recoge información relacionada con otras variables del contexto: origen social, tipo de centro, contexto de aprendizaje, organización de la enseñanza, etc. De esta forma se posibilita la relación entre variables de distinto tipo (no debe olvidarse que se trata de estudios «correlacionales», no causales, por lo que no es lícito atribuir causas del rendimiento a factores determinados).

Los datos se obtienen de la aplicación de cuestionarios y pruebas de rendimiento. Las preguntas de los cuadernillos son de tipo cerrado (ítems de elección múltiple) y de tipo abierto (elaboración de las respuestas), y se aplican en un tiempo máximo de dos horas, por aplicadores externos al centro.

Una de las novedades de esta evaluación es que responde a un marco teórico explícito y consensado entre los países participantes. Además de la calidad de los reactivos utilizados para medir la variable que se pretende medir, en nuestro caso la

lectura, la teoría clásica de la medida considera como condiciones necesarias de los instrumentos de la evaluación tanto la fiabilidad como la validez. Algunas evaluaciones de la lectura carecen de una adecuada «validez de constructo»; es decir, miden aspectos relacionados con las tareas lectoras, pero sin responder a un marco teórico y fundamentado que aporte valor y validez a la evaluación.

Esta no es precisamente la situación de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA. En el año 2000, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia, publicó la versión en castellano del documento de la OCDE «Measuring student knowledge and skills: a new framework for assesment»², en el que presentaba el marco para la evaluación de la lectura. Este mismo marco ha servido también para la evaluación de la lectura en el año 2003.

IMPORTANCIA DEL MARCO CONCEPTUAL DE LECTURA

Según Samuels y Eisemberg³ para que un modelo de lectura resulte válido, debe cumplir algunos requisitos, como son:

- Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en la lectura. Según este criterio, muchos modelos quedarían desechados por «reduccionistas».
- Explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.

(2) PISA 2000: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación. OCDE (MECD-INCE), 2000.

(3) S. J. SAMUEL y P. EISEMBERG: «A framework for understanding the reading process», en F. J. Pirozzolo y M. C. Witrock (eds), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. New York. Academic Press, 1981.

- Por último, debe dar cuenta y explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto, los modelos lingüísticos que solamente tienen en cuenta las características del texto no cumplirían este requisito; tampoco lo harían aquéllos que únicamente contemplan variables de tipo cognitivo sin referencia a los textos.

El marco conceptual de lectura del proyecto PISA cumple estos tres requisitos y los adapta a la evaluación de las capacidades lectoras. El presente trabajo recoge una serie de reflexiones surgidas del análisis de dicho marco teórico realizadas teniendo presente la situación de nuestro sistema educativo en el momento actual, así como las prácticas docentes más habituales del profesorado.

Es importante tener referentes científicos y rigurosos para guiar la enseñanza y la evaluación en un campo tan valorado por los docentes y la sociedad como es el ámbito de la lectura. Como se indica en la publicación *Marcos teóricos de PISA 2003*:

Un marco conceptual proporciona un vehículo y un lenguaje común para debatir el propósito de la evaluación y lo que se pretende medir. Este debate fomenta el desarrollo de un consenso sobre el marco conceptual y los objetivos de la medición⁴.

En resumen, el marco para la evaluación de la lectura del proyecto PISA puede ser de gran utilidad para nosotros y servir como un referente teórico por las siguientes razones:

- Es un marco teórico científicamente fundamentado.

- Es un marco consensuado entre los diversos países que participan en las evaluaciones PISA.
- Es un referente internacional e intercultural.
- Es una oportunidad de aprender y mejorar mediante la evaluación internacional.

DEFINICIÓN DE LA LECTURA EN EL MARCO CONCEPTUAL DEL PROYECTO PISA

En el citado marco se parte de la siguiente definición de la lectura: «la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad»⁵. Es una definición que bien merece un análisis detallado.

NATURALEZA DE LA LECTURA

LA LECTURA ES UNA CAPACIDAD COMPLEJA

Se enfatiza la lectura como una capacidad adquirida a lo largo de la escolaridad y de la propia experiencia lectora de la persona. Se trata, por lo tanto, de una competencia que se manifiesta en múltiples tareas y contextos diferentes. A diferencia de las habilidades que son más específicas y más vinculadas a conductas concretas, las capacidades representan un bagaje formativo para el sujeto y están más integradas en su personalidad. La lectura contribuye al desarrollo de todas las capacidades del ser humano. La lectura, así considerada, es bastante más que la mera decodificación del material impreso.

(4) PISA 2003: «Marcos teóricos de PISA 2003». MEC, p. 25.

(5) PISA 2000: «La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación». (OCDE): MECD-INCE, 2000, p. 38.

LEER ES COMPRENDER TEXTOS ESCRITOS

La lectura consiste en la comprensión de textos. El diccionario de la RAE nos remite a la etimología latina del término: «comprehendere» y recoge varias acepciones que nos pueden ayudar a profundizar en el significado de la palabra. Comprender significa abrazar, ceñir, rodear por todas partes una cosa. La segunda acepción se refiere a contener e incluir en sí alguna cosa. Efectivamente, comprender un texto es acoger el significado del texto en toda su amplitud y complejidad. La tercera acepción se relaciona con los conceptos de entender, alcanzar, penetrar. Comprender un texto es penetrar activamente en el significado y en el sentido del texto, no quedarse en la superficie de la literalidad. Por lo tanto, leer es captar el significado y el sentido del contenido de un texto escrito de forma personal.

LA LECTURA IMPLICA EL USO Y EL EMPLEO DE LA INFORMACIÓN

La lectura consiste en el uso y empleo de la información incluida en el texto. La lectura no es un proceso pasivo y receptivo que se limita a la decodificación. El lector es sujeto activo de la comprensión, se enfrenta al texto con unos conocimientos y esquemas previos. La comprensión está en el lector, no en el texto. Leer es interaccionar activamente con la información

del texto: analizarla, seleccionarla, resumirla, responder a las hipótesis previas, etc. Pero además, la lectura se desarrolla en un contexto social y personal. Como cualquier otra actividad humana la lectura cumple diferentes objetivos y fines.

LA LECTURA POSIBILITA LA REFLEXIÓN PERSONAL

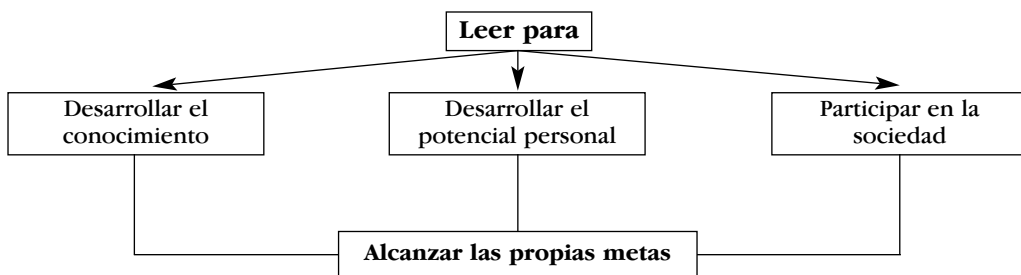
No puede separarse la lectura de los procesos de reflexión personal sobre el texto que abarca tanto los aspectos formales y gramaticales como los contenidos. Los lectores mediante el texto reflexionan sobre el contenido de lo leído, se posicionan personalmente y críticamente. La lectura es el alimento de sus pensamientos.

FINES DE LA LECTURA

Respecto a las finalidades de la lectura, se deduce de la definición un triple horizonte que nos indica el sentido de la lectura: podemos leer para desarrollar el conocimiento, favorecer el potencial personal, e incentivar la participación en la sociedad. Todo ello, al servicio de las propias metas personales.

Esta triple finalidad de la lectura nos aproxima a las dimensiones afectiva, cognitiva y social del ser humano, los tres principales ámbitos del desarrollo humano y educativo. De ahí la importancia de

GRÁFICO I



la lectura como motor del desarrollo integral del ser humano y, consecuentemente, del papel que debe desempeñar en la educación formal, no formal e informal. La lectura ha sido y debe ser la espina dorsal de la educación sistemática.

LEER PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO

Leemos para comprender, para aprender, para crecer cultural e intelectualmente. La lectura es el instrumento privilegiado para el aprendizaje escolar. Mediante ella accedemos al conocimiento de forma autónoma y personal. Nos permite la asimilación personal de lo leído, la toma de conciencia de lo que entendemos y no entendemos, así como el desarrollo de esquemas de conocimiento más elaborados y matizados.

Esto es así porque la cultura humana y, consecuentemente, los conocimientos se articulan, en gran medida, de forma lingüística y simbólica. El lector debe recrear dichos conocimientos yendo de la sintaxis a la semántica, de la estructura lingüística del texto al sentido de las palabras que articulan conceptos e ideas.

Además, una parte muy importante del conocimiento se adquiere a través de documentos escritos: estén en formato papel o bien en formato electrónico. La nueva cultura de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICS) se resuelve, en última instancia, en la capacidad de identificar y seleccionar la información relevante, comprenderla e interpretarla, organizarla y asimilarla crítica y personalmente. Lo mismo ocurre con los documentos escritos en formatos más tradicionales: libros de texto, de divulgación, enciclopedias, monografías, revistas, etc. La lectura comprensiva es la clave para acceder al conocimiento.

Decía Montaigne que prefería una «cabeza bien formada» a una «cabeza

llena»; pues bien, la lectura es el mejor medio de formar cabezas y de organizarlas mediante conocimientos asimilados y significativos. Podemos, por lo tanto, afirmar que el dominio de la lectura es el mejor recurso que tenemos para «amueblar nuestra mente» en la sociedad del conocimiento en la que abunda y nos inunda la información indiscriminada. En esta sociedad del conocimiento es preciso aprender a lo largo de la vida, para ello se requiere un dominio eficaz de la lectura.

LEER PARA DESARROLLAR EL POTENCIAL PERSONAL

La lectura nos ofrece oportunidades para disfrutar y apreciar la belleza del lenguaje y, también, para vislumbrar la belleza mediante el lenguaje. Por lo tanto, la lectura no se agota en sus dimensiones pragmáticas y funcionales. Mediante el contacto con los textos, el lector se aproxima y descubre valores estéticos y éticos. El potencial personal también incluye esta dimensión estética, ya que la persona que la desarrolla gana en mayor humanización.

La lectura también nos da oportunidades para obtener experiencias y vivencias de forma vicaria. Permite aproximarnos a universos personales diferentes, a diversas culturas, espacios y tiempos. La lectura trasciende las barreras del espacio y del tiempo y nos aproxima a otras formas de pensar, vivir y sentir. La lectura es una fuente de experiencias y vivencias que nos enriquecen como personas.

Pero también la lectura nos da la posibilidad de confrontar críticamente nuestros puntos de vista con otros planteamientos y de descubrir nuevos valores. Mediante la lectura salimos de posiciones egocéntricas y entablamos diálogos constructivos con otras ideas y perspectivas.

Favorece el viaje de ida y vuelta: de nuestras opiniones a las ideas ajenas para volver a nuestras perspectivas enriquecidas, matizadas y, sobre todo, contrastadas. Por ello, la lectura nos da oportunidades para la educación en valores.

Por lo tanto, la lectura es la puerta de la formación humanística para todos los alumnos, sea cual fuere su itinerario y elección académica y profesional. Todos los alumnos deben salir de la Educación Secundaria Obligatoria con el bagaje formativo común de tipo científico, humanístico y social.

LEER PARA PARTICIPAR EN LA SOCIEDAD

Leer para integrarse activamente en una sociedad compleja; éste es uno de los objetivos de la lectura porque ésta permite avanzar «hacia la libertad personal, la emancipación y la actuación por derecho»⁶.

El dominio de la lectura contribuye, junto con otros factores, a la participación crítica y al compromiso social y cultural de los alumnos, futuros ciudadanos con obligaciones y derechos. «La lectura permite al individuo hacer su aportación a la sociedad así como cubrir sus propias necesidades»⁷.

Podríamos decir, un tanto enfáticamente, que la lectura es una privilegiada escuela de ciudadanía, y sería preciso analizar la relación entre el dominio lector y las igualdades de oportunidades que propicia la escuela.

Las exigencias derivadas de la actual sociedad del conocimiento hacen necesario un nuevo planteamiento del analfabetismo, debido a la gran complejidad semiótica de la sociedad. El conocimiento

se encuentra en una urdimbre de símbolos y lenguajes de distinto tipo, de tal forma que ya no es suficiente saber decodificar la letra impresa para alcanzar la autonomía personal que permite desenvolverse en el medio.

ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LA DEFINICIÓN DE LECTURA

De la definición anteriormente expuesta, se puede deducir una visión comprometida de la lectura. Comprometida socialmente, «escolarmente» y desde el punto de vista del desarrollo integral de las personas. A continuación se presentan las opciones que subyacen en el marco teórico:

- Frente a la lectura como decodificación y proceso pasivo, se asume una visión de la lectura como proceso interactivo entre lector y texto.
- Frente a la lectura meramente académica, se plantea una lectura que se emplea en múltiples situaciones y contextos.
- Frente a la lectura como recepción pasiva del significado, se plantea la lectura como reflexión personal.
- Frente a la lectura entendida como actividad que recae sobre el propio lector, se recoge también la dimensión social de la lectura.
- Frente a la lectura como mera actividad lúdica y de entretenimiento, se reivindica la lectura plural con múltiples objetivos de tipo estético, cognitivo, social, etc.

(6) Ídem, p. 40.

(7) Ibíd.

EL CONTEXTO DE LOS TEXTOS

La dimensión funcional de la lectura lleva a plantearnos preguntas sobre el contexto de la lectura, entendiendo este término en sentido más amplio que el mero lugar en donde se lleva a cabo la actividad lectora. También nos interesa conocer el uso que hacemos de la lectura. Un objetivo de la evaluación PISA es trascender el marco escolar y contextualizar la lectura en todos los ámbitos y situaciones en los que se desarrolla la vida de las personas.

Por lo tanto, es posible distinguir situaciones de tipo personal y particular en las que leemos con el fin de satisfacer nuestra curiosidad o de divertirnos, de buscar información sobre acontecimientos y sucesos. Pero, la vida del hombre no se agota en esta dimensión individual y privada. El hombre se desarrolla en un contexto social.

También se utiliza la lectura en situaciones sociales; leer es una tarea que se desempeña para participar en situaciones sociales en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento. En tiempos pasados era fácil imaginarse unas actividades sociales no mediatizadas por el material impreso. Hoy día sería muy difícil prescindir de esta fuente de información, bien sea en formato papel o en formato electrónico.

Se puede utilizar la lectura, también, en contextos laborales. Determinadas

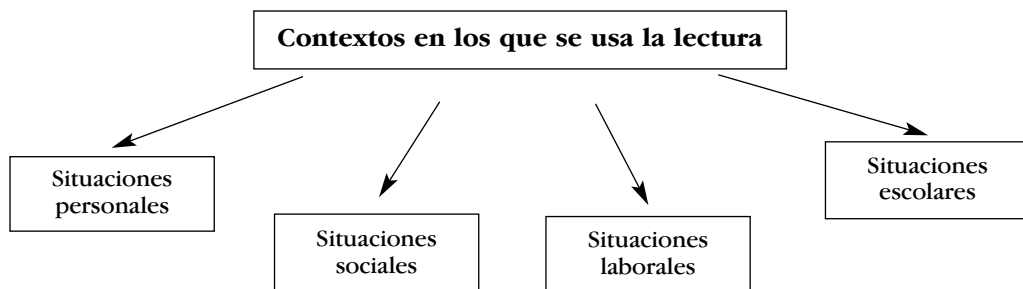
tareas de estas situaciones requieren de la comprensión de cierto tipo de textos. Incluso en los trabajos que tradicionalmente se han considerado más manuales, hoy en día se han «intelectualizado» y exigen capacidades relacionadas con la comprensión, la capacidad de reflexión y la capacidad de ajuste a la situación concreta. Todo ello está relacionado con el acceso a la información escrita.

Por último, la lectura es la herramienta de trabajo privilegiada en el contexto escolar. «Leer para aprender» es el eje metodológico de todos los sistemas educativos. La lectura es la llave del conocimiento, pero éste se encuentra estructurado en textos escritos que deben ser decodificados y comprendidos de forma significativa. Un nivel deficiente de la lectura haría a nuestros alumnos, sujetos permanentemente dependientes de los docentes, de su transmisión oral, de la imagen y de la experiencia concreta. La competencia lectora aporta independencia, autonomía, capacidad de autoaprendizaje y libertad para adentrarnos en contenidos valiosos para nosotros y para la sociedad.

LOS TIPOS DE TEXTO

Se indica en el marco teórico del proyecto PISA que deben contemplarse en la evaluación todo tipo de textos y se describe

GRÁFICO II



una tipología que va más allá de las tradicionales clasificaciones. Se podría decir que basándose en un planteamiento teórico/ecléctico intenta cubrir las distintas clases de textos que se presentan en la vida escolar, social y laboral.

Junto a los textos ordinarios formados por párrafos secuenciados, el proyecto incorpora un tipo de texto que aparece muy a menudo en la vida cotidiana: son los llamados textos discontinuos. Todos utilizamos listas, consultamos gráficos y mapas, etc. A este conjunto de modos de presentar la información escrita se la denomina textos discontinuos.

Esto supone una novedad respecto a la tipología de textos considerados en otras evaluaciones de índole más académica. La razón para incluir esta nueva tipología hay que buscarla en el compromiso del proyecto PISA con una concepción funcional de la lectura que replantea los ámbitos de la vida en los que usamos la lectura para distintos fines.

A continuación se hace un breve resumen de los tipos de textos que deben contemplarse en las evaluaciones.

Textos del ámbito académico y no académico

En diferentes documentos, se indica que el proyecto PISA no pretende hacer una evaluación curricular. Adopta un enfoque más amplio e intenta un acercamiento a la evaluación de los efectos del currículo, e insiste en las competencias y capacidades consolidadas cuyo logro posibilita el aprendizaje continuo dentro y fuera del sistema educativo, así como la incorporación activa en la sociedad. Por ello, se incluyen en las evaluaciones tanto textos del ámbito académico como del ámbito no académico.

Dentro del contexto académico, el marco PISA contempla textos que podríamos

denominar técnicos junto a textos del ámbito de las humanidades. Pretende, por lo tanto, recoger textos de los diferentes campos de los currículos escolares.

También incorpora para las posibles evaluaciones textos no académicos, textos de la vida cotidiana, textos que bien podrían estar extraídos de los periódicos, de las revistas de divulgación, del ámbito laboral, etc. Se trata de lecturas extraídas de la vida.

Estos textos académicos y no académicos pueden ser cortos (de veinte a treinta líneas) o bien más largos (de cien a ciento veinte líneas), fáciles o de cierta dificultad para su comprensión. Conviene no perder de vista estos aspectos, ya que no debe asociarse la longitud y la dificultad del texto con un tipo u otro de texto.

Textos continuos y textos discontinuos

Son textos continuos los que están compuestos por oraciones incluidas en párrafos que se hayan dentro de estructuras más amplias (secciones, capítulos, etc.). Se trata de textos que presentan la información de forma secuenciada y progresiva.

Junto a este tipo de textos se incluyen también los denominados textos discontinuos porque no siguen la estructura secuenciada y progresiva: se trata de listas, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, mapas, etc. En estos textos, la información se presenta organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva. La comprensión de estos textos requiere del uso de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada.

Textos continuos de diferente tipo

Mediante el lenguaje podemos describir la realidad, narrarla y contarla, explicarla de forma racional o razonable, pautar la acción, etc. Atendiendo a estas diferentes funciones del lenguaje se pueden distinguir textos de diferente tipo. Aproximándonos un poco más a esta tipología, distinguimos:

- *Textos descriptivos*: es decir, textos que describen el mundo, la realidad física, natural, social, psicológica, etc. Son cuadros o fotografías en palabras. Al igual que cuando miramos un cuadro nos fijamos en distintos aspectos que enriquecen nuestra percepción del mismo, del mismo modo cuando leemos una descripción matizamos y enriquecemos mediante la comprensión de las palabras nuestra percepción de la realidad descrita. En el marco conceptual del proyecto PISA se distingue entre descripciones impresionistas y descripciones técnicas. Las primeras presentan la información desde el punto de vista subjetivo, mientras que en las segundas se da un enfoque más objetivo y distante basado en observaciones independientes.
- *Textos narrativos*: son textos que cuentan, narran acontecimientos, historias, leyendas, cuentos, experiencias vitales, etc. El factor tiempo es esencial en este tipo de textos; las cosas ocurren en orden cronológico, unas antes y otras después, y existe cierta relación entre lo que ha ocurrido antes y lo que sucede después. Dicho de otra forma, para entender el presente es necesario comprender lo que ha ocurrido anteriormente. A diferen-

cia de los textos descriptivos en los que la temporalidad no juega ningún papel, en los textos narrativos el tiempo es el hilo conductor de los acontecimientos y de las historias narradas. Las noticias y los informes también entrarían en esta categoría.

- *Textos expositivos*: estos textos incluyen discursos que pretenden expresar cómo es la realidad, unas veces mediante explicaciones causa-efecto, otras mediante explicaciones de concomitancia, otras mediante clasificaciones y demás formas de organizar el saber. Son textos que articulan conceptos, teorías y explicaciones a un cierto nivel de abstracción o formalización, dependiendo de la edad del lector al que va dirigido el texto. Gran parte de los textos que incluyen los manuales escolares son de este tipo. Lo mismo puede decirse de las revistas de divulgación científica. Otros textos expositivos son los resúmenes, los ensayos, o las exposiciones analíticas, entre otros.
- *Textos argumentativos*: se trata de textos que nos permiten comprender, y hacer entender a otros, de forma razonada un aspecto de la realidad mediante argumentos y razones. Podríamos decir que estos textos suelen adoptar un enfoque «razonable» más que estrictamente «racional». Mediante este tipo de textos pretendemos convencer, dar razones que avalen nuestra posición o nuestro punto de vista. Algunos de estos textos presentan una argumentación científica y el enfoque «razonable» tiende a una perspectiva más «racional». Podría distinguirse entre argumentaciones

lógicas relacionadas con la vida cotidiana y social y las argumentaciones científicas que tienen sus propios sistemas de razonamiento y argumentación.

- *Textos instructivos*: estos textos incluyen órdenes, instrucciones para pautar y dirigir las acciones mediante indicaciones precisas (sea una receta de cocina, un prospecto de una medicina o las instrucciones para poner a funcionar el vídeo o la lavadora). Podrían distinguirse en este apartado las instrucciones propiamente dichas, los reglamentos y los estatutos, entre otros.
- *Hipertextos*: se trata de varios textos que tienen un hilo común que los relaciona, sea temático o de otra índole. Se pueden leer en distinto orden y secuencia. El ejemplo más claro lo podemos encontrar en una búsqueda en Internet en la que un texto nos lleva a otro y éste a otro diferente, y así sucesivamente. Al final se configura un texto de textos o sea un «hipertexto».

Esta clasificación de los textos continuos no siempre se encuentra en la realidad en estado puro, ya que generalmente los textos reales incluyen textos de dos o más tipos. Por ejemplo, no es difícil encontrar un texto narrativo que incluya descripciones o un texto expositivo con subtextos argumentativos.

Textos discontinuos según su estructura

- *Listas sencillas*: se trata de una colección de elementos que pueden seguir un cierto orden. Por ejemplo, pueden estar ordenados alfabéticamente, según el orden de

prioridad o de sucesión etc. Suelen aparecer en múltiples contextos. En el contexto personal, por ejemplo, la lista de la compra, en el contexto social, por ejemplo, la lista de los votantes, etc.

- *Listas combinadas*: están formadas por la combinación de dos listas sencillas expresadas en una única lista. Así, por ejemplo, una lista que ordena elementos por orden alfabético e incluye otro tipo de información, sea unas calificaciones, unas preferencias, etc. Estas listas admiten una doble clasificación.
- *Listas de intersección*: están compuestas por tres listas y forman una matriz de filas y columnas. Así, por ejemplo, las tablas estadísticas que abundan en la prensa y en los artículos de divulgación científica suelen ser listas de intersección. Suelen darse en contextos escolares, sociales y laborales.
- *Listas intercaladas*: están formadas por una serie de listas combinadas. Un requisito de este tipo de listas es que deben emplear el mismo tipo de categoría en cada una de las listas de intersección.
- *Listas de combinación*: incluyen varios tipos de listas o varias listas del mismo tipo unidas en una misma lista.

Textos discontinuos según su formato

- *Formularios*: son textos que requieren la «cumplimentación» de datos por parte del usuario. Se utilizan, sobre todo, en contextos sociales.
- *Hojas informativas*: ofrecen información puntual sobre algún aspecto. Igualmente se utilizan, sobre todo, en contextos y situaciones sociales.

- *Vales y cupones*: garantizan algún derecho del usuario del mismo. Por ejemplo un billete de tren. También su uso más abundante se da en situaciones sociales.
- *Certificados*: son documentos que reconocen la validez de algo. Se utilizan en contextos sociales, académicos y laborales.
- *Avisos y anuncios*: dan información puntual sobre algún acontecimiento o evento. Se utilizan en contextos sociales, fundamentalmente.
- *Cuadros y gráficos*: representan la información de forma gráfica y visual. Se utilizan, sobre todo, en contextos académicos y científicos.
- *Diagramas*: representan información esquemática con apoyo gráfico o visual. Igual que en el caso anterior también se utilizan preferentemente en situaciones escolares.
- *Tablas y matrices*: presentan la información organizada en filas y columnas. Se usan en contextos escolares fundamentalmente.
- *Listas*: elementos ordenados según algún criterio. Se dan en múltiples contextos.
- *Mapas*: representaciones gráficas de espacios según una escala. Se utilizan en contextos escolares, pero también en contextos sociales y de uso personal (piénsese por ejemplo en los mapas de carreteras).

La presencia de textos continuos y discontinuos en las pruebas

En el marco para la evaluación de PISA⁸ se hace una recomendación sobre la distri-

bución de las tareas de lectura por tipo de texto; en la tabla I puede apreciarse esta proporción:

TABLA I

Descriptivo	20%
Narrativo	20%
Expositivo	33%
Argumentativo	20%
Instructivo	7%

Al analizar la tabla I se puede observar que las tareas de comprensión relacionadas con los textos expositivos tienen la mayor representación en la prueba, seguidas por las que se refieren a los textos descriptivos, narrativos y argumentativos, todas ellas con igual proporción, mientras que las tareas con menor representación tienen que ver con los textos instructivos.

Respecto a los textos discontinuos, las recomendaciones sobre la distribución de las tareas de lectura atendiendo al tipo de texto discontinuo son las que se establecen en la tabla II.

TABLA II

Diagramas/gráfico	33%
Tablas	33%
Esquemas	10%
Mapas	10%
Formularios	8%
Anuncios	6%

Cuando se observa la tabla II se constata que las tareas relacionadas con la interpretación de diagrama, gráficos y tablas tienen la mayor representación en

(8) Ídem, p. 62.

la prueba, seguidas por las que se refieren a los esquemas y mapas, con igual proporción, mientras que las tareas con menor representación tienen que ver con formularios y anuncios.

Aconseja el marco teórico que dos de cada tres tareas estén relacionadas con los textos continuos y una de cada tres con los discontinuos. Esta distribución indica la presencia y el peso que cada tipo de texto tiene en los distintos contextos y situaciones de la vida personal, social, laboral y académica.

PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA

En primer lugar conviene distinguir entre dos modalidades de lectura que se practican en la vida cotidiana: la lectura superficial y la lectura profunda. Aunque más bien podríamos hablar con propiedad de un continuo que va de la primera hacia la segunda. Aquí nos interesa reflexionar sobre este proceso que nos lleva de la superficialidad del texto, de su literalidad, a la comprensión profunda del texto, es decir, al descubrimiento de su sentido.

Del análisis del marco PISA para la evaluación se puede deducir que asume, para explicar este complejo fenómeno, el «modelo interactivo» de lectura. Este modelo entiende la comprensión como una interacción entre los esquemas y conocimientos del lector y la información que aporta el texto. Por lo tanto, la comprensión lectora debe entenderse, según esta perspectiva, desde una posición dialéctica entre el lector y el texto.

El lector debe tener nociones previas sobre lo que lee, porque de otra forma difícilmente podrá dar sentido a la lectura. Cualquier persona no puede entender cualquier texto. Todo lector tiene su «techo de comprensión» que le permite entender lecturas que están dentro del campo de su competencia. Este techo

viene definido por los conocimientos generales del lector. Cuando no se entiende un texto puede ser debido a que el contenido del mismo se halla fuera de la competencia temática del lector.

Ahora bien, la comprensión no depende únicamente de los conocimientos generales que se tienen previamente, el lector competente utiliza también una serie de conocimientos específicos que hacen más eficiente la lectura. Veamos algunos de ellos: el conocimiento sobre la organización del texto: oraciones, párrafos, secciones, etc., ayuda al lector. No se trata de un conocimiento explícito sino del uso práctico del mismo para llevar a efecto la tarea de la lectura.

Igualmente el lector competente utiliza información relacionada con el encabezamiento, epígrafes, numeración de títulos y subtítulos para organizarse mentalmente el contenido del texto mediante los aspectos formales del mismo. También saca información del tipo de fuente: cursiva, negrita, etc., así como de los indicadores textuales de posición (en primer lugar, en segundo lugar, a continuación).

Por lo tanto, se podría decir que el lector competente utiliza más eficientemente que el lector poco competente una serie de claves del texto que le ayudan a comprender mejor la estructura y el sentido del mismo.

A su vez, el lector competente utiliza distintas estrategias y modalidades de lectura según el objetivo de la misma. Diversifica estrategias y selecciona modos de lectura apropiados según el tipo de texto y lo que pretenda conseguir (hacerse una idea, seleccionar información relevante, buscar una información determinada, etc.). Se pueden distinguir varios aspectos o procesos de lectura que requieren de diferentes estrategias lectoras.

Leer para alcanzar una comprensión general

Este modo de lectura se caracteriza por abarcar el texto en su totalidad, su objetivo es la comprensión global. En este tipo de lectura los detalles se pierden en el conjunto. El lector lee con una finalidad concreta: hacerse una idea general de lo que se dice en el texto. El sujeto cuando se enfrenta al texto quiere obtener una visión esencial del contenido del texto.

Esta visión esencial le permite «encajar las distintas partes y buscar la coherencia entre las mismas. Generalmente se utiliza este modo de lectura como primer acercamiento al texto, como introducción a una lectura más profunda. En la evaluación se incluyen múltiples tareas que exigen este tipo de comprensión; por ejemplo las tareas relacionadas con la identificación del tema o de la idea esencial, de la intencionalidad general del texto, etc. Las tareas concretas pueden consistir en reconocer el título más adecuado o en inventar el título que se ajuste al contenido, etc.

Leer para extraer información

A veces, leemos para identificar y recuperar información específica. Por ejemplo, todos consultamos la lista telefónica, o buscamos los ingredientes de una receta, buscamos la respuesta a una pregunta determinada, etc. Este modo de lectura selectiva precisa del uso de estrategias de búsqueda activa; pretende, más que la comprensión, la localización de un cierto tipo de información. Suele ser un tipo de lectura complementario de otras modalidades.

Las tareas de evaluación relacionadas con esta finalidad pretenden comprobar si el lector es capaz de encontrar información explícita en el texto que responda a una

condición o requerimiento previo. Por ejemplo, decir características de personajes, realizar localizaciones o buscar acontecimientos que se desarrollan en un momento del continuo temporal del relato.

Leer para desarrollar una interpretación

Tiene por objetivo elaborar una interpretación ajustada al sentido del texto. Mediante este modo de lectura relacionamos las distintas partes del texto buscando una coherencia y un sentido de las partes con relación al conjunto. También supone realizar inducciones y deducciones ya que el texto no contiene toda la información ni agota los sentidos del contenido. Las intenciones del autor, por ejemplo, escapan a la literalidad de las palabras contenidas en el texto.

Este modo de lectura exige del lector un dominio de habilidades que tienen que ver con la capacidad de relacionar la información del texto y los conocimientos que aporta el lector. Es un tipo de lectura muy apropiado para conseguir una comprensión profunda del texto. Las tareas relacionadas con este aspecto se centran en la deducción de la intención del autor, por ejemplo, o en la identificación de las pruebas que confirman una tesis, en la identificación de causas y efectos, deducciones a partir del contexto, etc.

Leer para reflexionar sobre el contenido de un texto

Así como en la «lectura interpretativa» el «conocimiento del mundo» que posee el lector se utiliza para interpretar y comprender el texto, en la «lectura reflexiva» el lector piensa sobre el contenido del texto para interpretar mejor su realidad. El lector debe comprender cabalmente el

texto para confrontarlo con sus puntos de vista y sus esquemas.

De esta forma puede valorar lo leído desde una perspectiva personal y crítica. La lectura se contempla como un medio para enriquecer nuestra visión de la realidad. Integramos lo leído en nuestros esquemas, que así se enriquecen y matizan. El hecho de leer es un pretexto para pensar sobre lo leído y dejarnos interpelar por el contenido del texto. Cuando el lector realiza este tipo de tareas va más allá del texto.

Analizando diferentes libros de texto utilizados en nuestras escuelas e institutos, se constata que algunas actividades relacionadas con la lectura incluyen preguntas de este tipo, pero con un enfoque más abierto y creativo. Dicho de otra forma, que para responderlas no es necesario haber entendido el texto, sino tener una opinión personal sobre lo que se pregunta o se pide opinión o valoración. Es decir, el texto es un pretexto para exponer nuestras opiniones.

Sin embargo, en los comentarios de texto se suele respetar el enfoque que se da en PISA respecto a la reflexión sobre lo leído, porque el lector debe fundamentar y argumentar su interpretación y sus valoraciones personales a la luz del contenido y de las intenciones del autor y del conocimiento del contexto social e histórico, entre otras cuestiones.

Entre las tareas que valoran este aspecto se pueden encontrar requerimientos para aportar pruebas o argumentos que no están en el texto, valoraciones de la importancia de fragmentos, comparaciones con criterios y normas estéticas o morales, etc.

Leer para reflexionar sobre la forma de un texto

Este modo de lectura adopta un enfoque más técnico y lingüístico; el lector

reflexiona sobre aspectos formales del texto. El lector, como el experto cuando analiza un texto, toma una cierta distancia del mismo. Debe analizar ciertas características, tanto de los aspectos formales como del enfoque del tema y del estilo, y ver la importancia que éste tiene en el texto. El lector, mediante este modo de lectura, se hace consciente de ciertos rasgos subyacentes y de matices que a veces son sutiles.

Se supone que el lector está en posición de una serie de conocimientos sobre la estructura del texto, ciertos recursos gráficos y tipográficos, tipos de registro, estilos, usos retóricos de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc. No es preciso que sean explícitos y que el lector pueda definir o explicar conceptualmente, por el contrario se precisa de un conocimiento implícito que se desencadena con el enunciado de las tareas.

Complementariedad de los diferentes aspectos de la lectura

No se trata de modos alternativos de lectura, sino más bien de diferentes formas de lectura que pone en práctica el lector competente para no quedarse en la literalidad de las palabras sino avanzar hacia la comprensión profunda y el sentido del texto.

Podríamos decir que la lectura es un viaje del lector al texto, pero un viaje de ida y vuelta. Se inicia con una percepción global del contenido del texto que nos sirve de anclaje y orientación para avanzar hacia análisis más refinados y elaborados que nos llevan a descubrir el sentido de las partes en el tapiz temático y complejo del texto. Al final este tapiz queda perfectamente definido gracias al engrace de las partes en la trama y la urdimbre textual.

Dicho de otra forma, la lectura se

inicia con una visión general (comprensión global) para ir avanzando hacia el análisis de las partes y sus relaciones (lectura que recupera información del texto, lectura mediante la que se elabora una interpretación, lectura que permite la reflexión sobre el contenido y la forma) para alcanzar una síntesis final elaborada, matizada, enriquecida y asimilada personalmente. Este es el viaje de ida y vuelta: de la visión general al análisis y de nuevo a la síntesis, en una continua dialéctica entre las partes y la globalidad del texto.

La evaluación de la lectura del proyecto PISA incorpora tareas de comprensión relacionadas con las diferentes modalidades descritas anteriormente. En la tabla III⁹ se puede ver la distribución de tareas de lectura que recomienda PISA atendiendo a los aspectos de la lectura:

Competencias cognitivas que se requieren para la lectura

Cada uno de los aspectos de lectura presentados anteriormente precisa de unas determinadas competencias cognitivas para alcanzar la comprensión, aunque en la práctica todos los procesos de lectura se entremezclan en la lectura. No obstante, desde un enfoque analítico es posible y útil hacer esa distinción con el fin de propiciar la reflexión sobre este fenómeno complejo.

Conviene desechar desde el principio una idea errónea que consiste en atribuir a las tareas de comprensión literal menor dificultad que a las relacionadas con la interpretación o la reflexión. Nada más alejado de la realidad de las evaluaciones PISA. Existen tareas que requieren de una

TABLA III

Comprensión global	20%
Recuperación de la información	20%
Desarrollo de una interpretación	30%
Reflexión sobre el contenido	15%
Reflexión sobre la forma	15%

Como puede observarse el mayor peso recae sobre las tareas relacionadas con el «desarrollo de una interpretación», seguidas por la «comprensión global» y «recuperación de la información» y, por último, aparecen las tareas vinculadas a la «reflexión sobre el contenido» y la «reflexión sobre la forma».

comprensión literal que en la escala de dificultad están en los niveles más bajos mientras que otras se hallan en los niveles superiores; lo mismo puede observarse respecto a las tareas relacionadas con la interpretación. Por lo tanto, no es el aspecto o proceso implicado en la tarea lo que marca la dificultad, sino las variables diferentes inherentes a cada tarea, tal y como se verá en un apartado posterior.

(9) Ídem, p. 63.

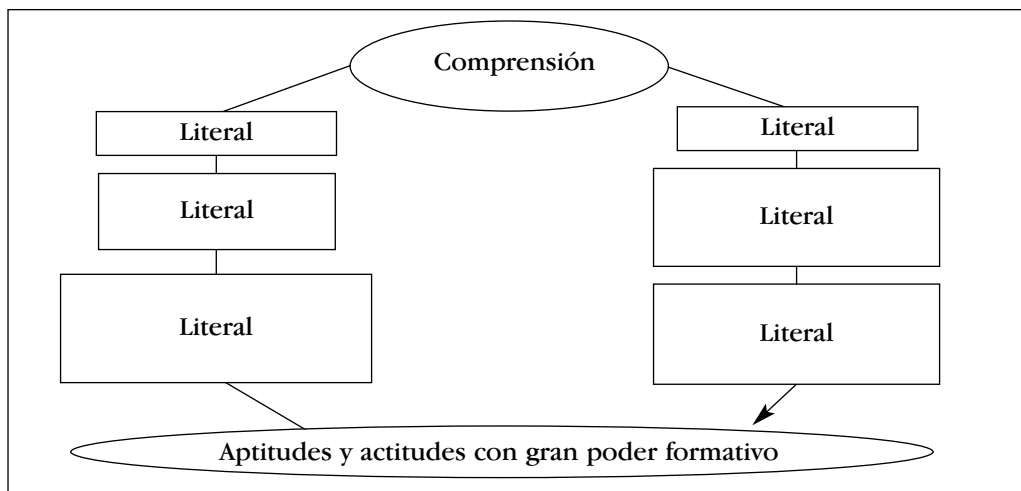
En el gráfico III se presentan las dos grandes dimensiones que tradicionalmente se han contemplado al reflexionar sobre la lectura en la educación formal: comprensión «literal» y «no literal». Pues bien, a la comprensión literal corresponden las tareas de «recuperación de la información», mientras que la comprensión no literal se lleva a efecto mediante tareas de «interpretación», «reflexión» y «comprensión global».

primer orden. De ahí, la consideración de la lectura como medio privilegiado de formación intelectual y humana.

LOS NIVELES DE COMPETENCIA EN LA LECTURA

Uno de los aspectos más interesantes de estas evaluaciones está relacionado con el contraste empírico del marco conceptual

GRÁFICO III



Cada una de las tareas implicadas en los diversos modos o procesos de lectura supone e implica actitudes y aptitudes cognitivas determinadas. Así, por ejemplo, en la lectura literal se precisan actitudes de precisión, rigor, exactitud, etc. En las tareas implicadas en la comprensión no literal se ponen en funcionamiento aptitudes cognitivas relacionadas con el análisis, la inferencia, la síntesis, la reorganización de la información, la capacidad de relacionar los conocimientos previos con la nueva información, etc. Todas ellas tienen una potencialidad formativa de

anteriormente comentado. El tratamiento estadístico utilizado con técnicas muy desarrolladas (la Teoría de Respuesta al Ítem [TRI]), que no es posible comentar en este trabajo porque excede el enfoque del mismo) ha permitido deducir una escala de cinco niveles que describe la graduación de la competencia lectora atendiendo a las tres dimensiones contempladas en el marco conceptual:

- Recuperación de la información.
- Interpretación de textos.
- Reflexión y evaluación.

Cada uno de los cinco niveles describe y caracteriza cómo son las tareas asociadas al nivel en cada una de estas tres dimensiones. A continuación se describen estos cinco niveles de dificultad.

Nivel 1

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de identificar información teniendo en cuenta un único criterio. La información está explícita en el texto. Por ejemplo: localiza un elemento de información expresado de manera explícita en un texto con encabezados.
- *Interpretación de textos:* el lector reconoce el tema principal o el propósito del autor, siempre y cuando el texto verse sobre un tema familiar. Por ejemplo: infiere la idea principal de un gráfico de barras a partir del título.
- *Reflexión y evaluación:* El lector es capaz de realizar una conexión elemental entre la información contenida en el texto y el conocimiento cotidiano.

Nivel 2

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de identificar información puntual teniendo en cuenta varios criterios. Otra variable que añade un grado de dificultad es la relacionada con la presencia de «distractores».
- *Interpretación de textos:* el lector reconoce el tema principal o el propósito del autor, aunque resulte necesario realizar pequeñas inferencias. También es capaz de comprender las relaciones o interpretar

el significado de una parte cuando la información no está destacada. Por ejemplo: interpreta la información de un párrafo para comprender el escenario de una narración, comprende la estructura de un diagrama de árbol, etc.

- *Reflexión y evaluación:* el lector es capaz de establecer una comparación o relación entre el texto y el conocimiento exterior. También es capaz de explicar una característica del texto basándose en la propia experiencia o en sus conocimientos.

Nivel 3

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de localizar e incluso, en algunos casos, reconocer la relación entre los elementos de información que cumplen múltiples criterios. Por ejemplo: identifica la fecha de inicio implícita de un gráfico.
- *Interpretación de textos:* el lector es capaz de integrar diferentes partes de un texto para identificar la idea principal. También compara, contrasta y categoriza teniendo en cuenta muchos criterios. Por ejemplo: explica la motivación de un personaje relacionando los hechos de una narración larga; infiere la relación entre dos representaciones gráficas, etc.
- *Reflexión y evaluación:* el lector demuestra una comprensión detallada del texto teniendo en cuenta los conocimientos de la vida ordinaria y familiar. Es capaz de valorar y explicar las características de un texto. Por ejemplo: relaciona los hechos de una narración larga con

las propias ideas para justificar puntos de vista opuestos.

Nivel 4

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de combinar información que debe descubrirse en el texto y secuenciarla o relacionarla de acuerdo a numerosos criterios. También es capaz de inferir qué información del texto es importante para la tarea.
- *Interpretación de textos:* el lector es capaz de hacer deducciones del texto para comprender categorías y relaciones en un contexto no familiar. También es capaz de responder a tareas relacionadas con las ambigüedades e ideas contrarias a lo esperado.
- *Reflexión y evaluación:* el lector valora críticamente un texto a partir de hipótesis basadas en su conocimiento. También demuestra una comprensión precisa de textos largos o complejos. Por ejemplo: compara y evalúa el estilo de dos cartas; evalúa la conclusión de una narración larga relacionándola con el argumento.

Nivel 5

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de combinar información que debe descubrirse en el texto y secuenciarla o relacionarla de acuerdo a numerosos criterios. Esta información puede estar fuera del cuerpo principal del texto. También es capaz de inferir qué información del texto es importante para la tarea.

Igualmente se muestra competente a la hora de tratar con información extremadamente verosímil y que desempeña un papel fundamental. Por ejemplo localiza información en un diagrama de árbol a través de una información que se encuentra en una nota a pie de página.

- *Interpretación de textos:* el lector es capaz de interpretar el significado atendiendo a matices sutiles. También demuestra un entendimiento completo y exhaustivo del texto y de todos sus detalles. Por ejemplo: relaciona los matices lingüísticos de una narración larga respecto al tema principal con la presencia de ideas opuestas.
- *Reflexión y evaluación:* el lector valora críticamente un texto a partir de hipótesis basadas en conocimiento especializado. También demuestra una comprensión precisa de textos largos o complejos. Es capaz de manejarse con conceptos opuestos a las expectativas. Por ejemplo: realiza una hipótesis sobre un hecho inesperado teniendo en cuenta el conocimiento externo junto con toda la información relevante de una tabla compleja sobre un tema que resulte poco familiar.

Variables implicadas en la dificultad de los niveles

Analizando los cinco niveles de dificultad se pueden deducir una serie de variables que van marcando la graduación de los niveles respecto a las dificultades. Así, por ejemplo, en los textos continuos, la longitud de los mismos puede ser un factor que vaya incrementando la dificultad; no obstante, esta variable considerada en sí

misma no explica el grado de dificultad si no va asociada a otras variables como es la familiaridad del tema o el tipo de relaciones que se establecen dentro del texto. A continuación se presentan estas variables atendiendo a las tres dimensiones consideradas: «recuperación de la información», «interpretación de los textos» y «reflexión y evaluación».

Recuperación de la información

Son cuatro aspectos que hay que tener en cuenta para analizar el grado de dificultad de las tareas relacionadas con la recuperación de la información. En primer lugar hay que tener en cuenta la cantidad de información que se maneja en la pregunta. Cuanta más información más compleja se hace la tarea. En segundo lugar hay que tener en cuenta si la información está explícita o implícita. En este último caso la dificultad aumenta. En tercer lugar, si la tarea exige la modificación de la información (reordenar, combinar, etc.) o si no es preciso modificarla; en el primer caso aumenta la dificultad. En cuarto lugar, hay que tener en cuenta si existe un único criterio para recuperar la información o bien se deben manejar varios criterios. En este último caso se hace la tarea más compleja.

Véase en este sentido la tabla IV con los gradientes correspondientes.

Interpretación de textos

Son varios los aspectos que hay que tener en cuenta para analizar el grado de dificultad de las tareas relacionadas con la interpretación de textos. En primer lugar debe considerarse si la interpretación exige la comprensión de la idea o del tema principal o bien si es necesario, además, comprender las relaciones intrínsecas de las partes y vincularlas con la idea principal o tema. Lógicamente en este segundo caso aumentan las dificultades. En segundo lugar hay que tener en cuenta la familiaridad del tema y del contexto. Cuanto menos familiar más dificultades tendrá el lector para comprender e interpretar la lectura. En tercer lugar, hay que observar si la información relevante está destacada en el texto o no se destaca de ninguna forma. En este caso aumentan las dificultades. Existe otra variable que también suele estar asociada al grado de dificultad de la tarea y tiene que ver con el grado de alejamiento de las expectativas y conocimientos previos del lector respecto a lo que se cuenta en el texto. Véase la tabla V con los gradientes correspondientes.

TABLA IV

Facilidad de la tarea	Dificultad de la tarea
Información puntual	Mucha información
Información explícita	Información implícita
Información no modificada	Información modificada
Único criterio	Múltiples criterios

TABLA V

Facilidad de la tarea	Dificultad de la tarea
Comprensión de las ideas importantes	Comprensión de las relaciones
Mucha familiaridad del tema	Tema poco familiar
Información relevante destacada	Información relevante no destacada
Texto responde a las expectativas	Texto se aleja de las expectativas

Reflexión y evaluación

Son varios los aspectos que hay que deben considerarse para analizar el grado de dificultad de las tareas relacionadas con la reflexión y la evaluación. En primer lugar, hay que tener en cuenta el vínculo entre la información del texto y el tipo de conocimiento del lector. Si el vínculo es sencillo las tareas son más fáciles, si el vínculo exige conexiones o comparaciones más elaboradas, aumenta la dificultad de la tarea. Además hay que tener en cuenta si la tarea exige un conocimiento elemental y cotidiano por parte del lector o si por el contrario exige un conocimiento más depurado y elaborado. En segundo lugar hay que considerar la necesidad o no de la formulación de hipótesis para realizar la valoración y reflexionar sobre

el texto. Cuantas más hipótesis se exijan mayor dificultad de la tarea. Por último hay que considerar la valoración crítica y el posicionamiento personal. Cuanta menos crítica exija la tarea más fácil resulta. Véase la tabla VI con los gradientes correspondientes.

Los resultados de la evaluación en el año 2000 y en el 2003

La evaluación puede interpretarse como una amenaza o como una oportunidad para mejorar. Desde los enfoques de la evaluación formativa se ha insistido en que el fin de la evaluación no es otro que ayudar en el proceso formativo de los evaluados. No es éste el único fin de la evaluación, ya que también es lícito el fin

TABLA VI

Facilidad de la tarea	Dificultad de la tarea
Relación sencilla entre texto y conocimientos previos del lector	Exigencia de relaciones complejas
Exigencia de conocimiento previo elemental	Exigencia de conocimiento previo elaborado
No se formulan hipótesis	Se formulan hipótesis
Poco posicionamiento crítico	Alto compromiso personal en el posicionamiento crítico

sumador que tiene como finalidad la constatación de los logros. La sociedad tiene el derecho de conocer los resultados de la educación y la rentabilidad de la inversión en este campo.

En una escala de media 500 puntos y desviación típica 100, el resultado de España en la evaluación del año 2000 fue de 493 puntos (error típico de 2,7) lo que supone una situación ligeramente por debajo de la media. En la evaluación del año 2003 el resultado fue de 481 puntos (error típico de 2,6). Lo cuál supone, una mayor diferencia respecto a la media y por lo tanto, un empeoramiento de los resultados respecto a la evaluación anterior.

Según los informes de las evaluaciones del año 2000 y del 2003, los resultados de los alumnos españoles se caracterizan por su homogeneidad, lo que supone que en la distribución del alumnado en los cinco niveles de competencia, los alumnos se agrupan en los niveles centrales, mientras que en los niveles extremos hay pocos alumnos con rendimientos muy altos o muy bajos. Desde el punto de vista de la equidad éste es un dato positivo y como tal debe ser tenido en cuenta como un logro de la educación en nuestro país.

En contrapartida, en la evaluación del 2000, únicamente el 4% de los alumnos españoles alcanzaron el nivel 5 (el más alto de la escala), frente al 10% de los

estudiantes de los países de la OCDE. Más del 15% de los estudiantes de Australia, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda y el Reino Unido llegan al nivel 5, igual que el 12% de los alumnos de países como Bélgica, Estados Unidos e Irlanda. En la evaluación del 2003, llegaron al nivel 5 únicamente el 5% de los alumnos frente a países como Australia, Bélgica, Canadá, Finlandia, Corea, Nueva Zelanda, Liechtenstein que tuvieron un 12% del alumnado en el nivel 5 de lectura. Veamos cómo el informe PISA caracteriza lo que supone dominar el nivel 5 de lectura.

Los estudiantes que alcanzan el nivel más alto de dominio de PISA tienen una gran probabilidad de mejorar el acervo de talento de su país. La proporción actual de estudiantes que se desempeñan en estos niveles puede también influenciar la contribución que esa nación hará en el futuro al acervo de empleados de perfil muy alto en la economía global. Es por ello que comparar las proporciones de los estudiantes que alcancen el nivel más alto de dominio en aptitud para lectura es, en sí mismo, de gran relevancia¹⁰.

Véase en la tabla VII la distribución de los alumnos españoles, según el nivel alcanzado, en la evaluación del año 2000 y en la del 2003.

TABLA VII

Niveles	% alumnos año 2000	% alumnos año 2003
Nivel 1 (o menos)	16%	21%
Nivel 2	26%	26%
Nivel 3	33%	30%
Nivel 4	21%	18%
Nivel 5	4%	5%

(10) PISA 2000: «Conocimientos y aptitudes para la vida». Santillana (ed.), México 2002, p. 41.

Como puede observarse en la evaluación del 2003 aumenta el porcentaje en los niveles inferiores respecto a la evaluación del 2000 y disminuye el porcentaje en los niveles superiores. Estos resultados obligan a reflexionar sobre la necesidad de mejorar las competencias lectoras de nuestros alumnos sin renunciar a lo que se ha conseguido, pero planteando nuevos retos. Es posible mejorar la calidad y alcanzar metas de mayor excelencia sin renunciar por ello a la equidad. En nuestra opinión, el equilibrio del binomio «excelencia-equidad» debe marcar el futuro de nuestro sistema educativo.

Estos son los datos objetivos, a partir de aquí las múltiples y diferentes valoraciones. En nuestra opinión no pueden considerarse unos buenos resultados, aunque si se relacionan los resultados alcanzados con los gastos en educación, se ve que hay una alta correlación entre ambas variables. Desde todos los puntos de vista, la lectura es un área de mejora y debe ser un campo preferente de trabajo en nuestros centros, desde Infantil hasta el Bachillerato.

Algunas propuestas de mejora

La evaluación es una oportunidad para mejorar, ya que la mirada hacia atrás no soluciona los problemas del mañana si no se proyectan al futuro las lecciones aprendidas. Sean cuales fueren los resultados de la evaluación siempre deben servir para marcar nuevos hitos y renovados retos, ya que la mejora debe ser continua, permanente y sostenida. A continuación se describen cinco propuestas de mejora, tanto para las Administraciones Educativas como para los centros y profesores.

Primera propuesta: empezar por la enseñanza

Empezar por la enseñanza, no esperar a la evaluación. El «nuevo marco para la

evaluación» de PISA puede ser utilizado como un referente curricular para todos los países que participan en estas evaluaciones. No se está planteando que se inviertan los términos y que el currículo se derive del diseño de la evaluación, se propone que los currículos y la práctica docente puedan beneficiarse de la evaluación. Debe recordarse, además, que las evaluaciones PISA no son curriculares aunque, no cabe duda, pueden ayudar a dar perspectivas innovadoras a la enseñanza de la lectura en los países participantes.

Desde el punto de vista pedagógico conviene que los centros y profesores sean conocedores de los referentes que se utilizan en cualquier tipo de evaluación externa. De ahí la importancia de hacer público no solamente el marco teórico de la evaluación sino las pruebas utilizadas o al menos algunos elementos de la evaluación (lecturas, reactivos, etc.) que sean relevantes y significativos. Desde el punto de vista técnico no es viable hacer pública toda la prueba porque no sería posible la comparación con los resultados de la siguiente evaluación.

Empezar por la enseñanza sin esperar a la evaluación tiene en nuestro caso una aplicación nueva: el marco teórico de la lectura definido por PISA no es únicamente un marco válido para la evaluación, también puede utilizarse para la planificación y la enseñanza de la lectura. Hacer un repaso de lo enunciado en los apartados anteriores puede servir para analizar la propia práctica docente al comparar los propios objetivos, contenidos y metodologías con la propuesta descrita más arriba. ¿Se trabajan textos continuos y discontinuos en nuestras aulas? ¿Se trabajan textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos? ¿Se practican, mediante tareas específicas, los diferentes procesos de lectura? Son estas algunas de las preguntas que podemos

hacernos para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y de evaluación.

Segunda propuesta: buscar métodos de enseñanza y de evaluación adecuados

La mejora de la calidad de la enseñanza requiere, generalmente, una actualización de métodos didácticos de enseñanza y evaluación acordes con las investigaciones de la psicología y de las didácticas específicas. Ahora bien, no deben propiciarse métodos altamente sofisticados y complejos que por su propia dificultad y escasa capacidad de generalización están abocados al fracaso. Es posible, por el contrario, propiciar métodos y procedimientos sencillos para mejorar el rendimiento en la lectura. Estas propuestas deben ser realistas y estar relacionadas estrechamente con las prácticas más habituales del profesorado. Se puede y se debe enseñar a nuestros alumnos a comprender textos sin recurrir a métodos sofisticados.

Tercera propuesta: enfoque transversal de la lectura

A lo largo de toda la historia de la educación, la lectura ha sido la llave de acceso al conocimiento de cualquier disciplina; por lo tanto, la lectura es un aprendizaje básico que debe ser contemplado por todo el profesorado, ya que la lectura tiene un carácter instrumental en todas las áreas.

Las aptitudes y actitudes que se desarrollan en la lectura tienen una capacidad formativa generalizable a todas las tareas que requieran hábitos de atención, exactitud, rigor, capacidad de relación, de inferir, de deducir, etc., y, a la inversa, cuando estas aptitudes se desarrollan en otras áreas de conocimiento, revierten en la mejora de la lectura.

Cuarta propuesta: enseñanza planificada de la lectura

La lectura debe enseñarse de forma planificada y sistemática, pero no únicamente en el área de Lengua y Literatura. Si el conjunto de profesores es consciente de la importancia de la lectura en el desarrollo formativo de los alumnos, con un poco de dedicación, esfuerzo y coordinación pueden contribuir a elevar considerablemente los niveles de competencia lectora de los alumnos.

Los distintos departamentos didácticos y los equipos de ciclo pueden contribuir a la mejora de la lectura de textos propios del área. Adoptando algunas medidas y acuerdos conseguirían que el centro tuviese un plan de mejora de la lectura comprensiva realista y eficaz.

En la vida escolar hay múltiples oportunidades para trabajar la lectura comprensiva, el propio libro de texto o manual escolar nos ofrece múltiples ocasiones para poner en práctica diferentes modos de lectura. Otras ocasiones para aplicar las propuestas descritas más arriba serían, entre otras, las siguientes: la elaboración de trabajos basados en información recogida de enciclopedias, manuales de consulta, Internet, etc.; la preparación de exposiciones orales, el trabajo en grupo, etc., por citar solamente algunas de ellas.

El mero hecho de ser conscientes de la importancia de la lectura sería un gran paso hacia adelante, porque como expresa el escritor Carlos Pujol:

Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros universitarios terminaran sus carreras sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás

se daría por añadidura, se encuentra en los libros... que hay que saber leer y escribir¹¹.

La experiencia de diferentes países ha demostrado que es posible mejorar la lec-

tura de los alumnos de primaria y de secundaria mediante la implicación del profesorado, el establecimiento de planes de mejora de la lectura y el apoyo de las Administraciones Educativas.

(11) C. PUJOL: *Cuadernos de escritura*. Pamplona. Pamiela, p. 40.