Marco conceptual de LECTURA PISA

ANEP
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS
DIRECCIÓN SECTORIAL DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

ANEP / Programa
PISA
Uruguay

Marco conceptual de LECTURA

Actualizado por OECD-PISA en 2018

ANEP
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS
DIRECCIÓN SECTORIAL DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA
División de Investigación, Evaluación y Estadística

Contenido

Introducción: marco para la evaluación de la Competencia en lectura 7
La lectura como dominio principal 7
Cambios en el marco conceptual de la evaluación de la competencia en lectura 8
La continuidad y el cambio en el marco de lectura entre los años 2000 y 2015 9
Revisión del marco para PISA 2018 10
La importancia de la competencia en lectura digital 10
Motivación para la lectura, prácticas y metacognición 12
La estructura del marco de lectura 12

Definición de competencia en lectura 13

Organización del dominio 17
Procesos 18
Textos 25

Evaluación de la competencia en lectura 29
Escenarios 29
Tareas 29
Factores que afectan la dificultad de los ítems 31
Factores que mejoran la cobertura del dominio 33
Formatos de respuesta 37
Evaluación de la fluidez y eficiencia de la lectura para la comprensión de textos simples 39
Evaluación de la motivación, las prácticas de lectura y el conocimiento de las estrategias de lectura de los estudiantes 41

Reporte del desempeño en lectura 44
Reporte de escalas 44
Definición de los niveles de desempeño para la competencia en lectura 45

Apéndice. Ejemplo de actividades de evaluación 48

Referencias bibliográficas 51

Introducción: marco para la evaluación de la competencia en lectura la lectura como dominio principal

La lectura como dominio principal

En PISA 2018, la competencia en comprensión de lectura es el principal dominio a evaluar por tercera vez en los ciclos de la evaluación, así como también es la tercera vez que el marco recibe una revisión a fondo. Esta revisión refleja los cambios en la definición de la lectura, así como de los contextos de uso en la vida de los ciudadanos. Por lo tanto, la presente revisión del marco se basa en teorías contemporáneas de la competencia en lectura y también considera la forma en que los estudiantes adquieren y utilizan la información en esos contextos.

Vivimos en un mundo que cambia rápidamente, en el que tanto la cantidad como la variedad de materiales escritos aumenta día a día y donde se espera que más personas accedan al uso de estos materiales en nuevas y cada vez más complejas maneras. Usualmente se admite que la lectura evoluciona junto con los cambios de la sociedad y la cultura. Actualmente, las habilidades en lectura necesarias para el crecimiento individual, para el éxito educativo, para la participación económica y la construcción de ciudadanía son diferentes a las de hace 20 años; y es probable que dentro de 20 años cambien aún más.

El objetivo de la educación ha desplazado su énfasis de la recopilación y memorización de la información a la inclusión de un concepto más amplio de conocimiento:

(…) ya sea un técnico o un profesional, la eficacia en la situación comunicativa, para compartir y usar la información para resolver problemas complejos radica en la capacidad de adaptarse e innovar en respuesta a nuevas demandas y circunstancias cambiantes, en formar y expandir el poder de la tecnología para crear nuevo conocimiento y ampliar la capacidad y la productividad humana " (Binkley et al., 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 esta sociedad del conocimiento. Una sólida competencia en lectura no solamente es fundamental para los logros en otras asignaturas del sistema educativo, sino también un requisito previo para una participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida adulta (Cunningham y Stanovich, 1998; OECD, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby y Dreher, 2000). Por lo tanto, el marco de PISA para evaluar la competencia en lectura de los estudiantes que cursan el final de la educación obligatoria debe centrarse en las habilidades de lectura que incluyen localizar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar la información en toda la gama de textos, asociados a situaciones que van más allá del aula.

Cambios en el marco conceptual de la evaluación de la competencia en lectura

Las tecnologías han cambiado rápidamente las formas en que la gente lee e intercambia información, tanto en el hogar como en el lugar de trabajo. La automatización de ciertos trabajos rutinarios crea una demanda de personal que pueda adaptarse a contextos que cambian rápidamente y que sea capaz de localizar y aprender de diversas fuentes de información. En 1997, cuando empezó a discutirse el primer marco de PISA para la evaluación de la competencia en lectura, solo el 1,7% de la población mundial utilizaba internet. En 2014, el número había crecido hasta alcanzar una tasa global del 40,4%, lo 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 gente en la Tierra (95,5 suscripciones por cada 100 personas) y la banda ancha móvil ha aumentado a casi dos mil millones de suscripciones en todo el mundo (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 real o virtual en los lugares de trabajo, incluso en los asuntos personales como el pago de impuestos, la salud o las vacaciones. Como el desarrollo personal y profesional se está convirtiendo en una tarea de por vida, los estudiantes del mañana tendrán que ser expertos en herramientas digitales para ser eficientes en el manejo de la creciente complejidad y cantidad de información disponible.

En el pasado, el interés primario y predominante en la competencia en lectura de los estudiantes era la capacidad de entender, interpretar y reflexionar sobre textos individuales. Si bien estas habilidades son importantes, un mayor énfasis en la integración de las tecnologías de la información en la vida social y laboral de los ciudadanos requiere que la definición de competencia en lectura se actualice y amplíe. En este sentido, debe reflejar la amplia gama de nuevas habilidades asociadas con las tareas de alfabetización requeridas en el siglo XXI (por ej.: Ananiadou y Claro, 2009, Kirsch et al., 2002, Rouet, 2006, Spiro et al., 2015). Esto requiere una definición ampliada de competencia en lectura que abarque tanto los procesos de lectura básicos como las habilidades de lectura digital de alto nivel, reconociendo al mismo tiempo que la alfabetización continuará cambiando debido a la influencia de las nuevas tecnologías y los contextos sociales cambiantes (Leu et al., 2013, 2015).

Como el medio a través del cual se accede a la información textual se encuentra en continuo cambio -desde lo impreso a las pantallas de las computadoras, y de estas a los smartphones -, la estructura y los formatos de los textos han cambiado. Este cambio requiere que los lectores desarrollen nuevas estrategias cognitivas y objetivos más claros en la lectura intencional. Por lo tanto, la competencia en lectura ya no puede ser definida solamente por la capacidad de leer y comprender textos individuales.

Si bien la capacidad de comprender e interpretar fragmentos de textos continuos –incluidos los textos literarios- es valiosa, el desarrollo en la competencia en lectura también 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 múltiples textos. Además, los ciudadanos competentes necesitarán utilizar la información proveniente de diversos dominios, tales como ciencia y matemática, y emplear las tecnologías para buscar, organizar y filtrar con eficacia la gran cantidad de información. Estas serán las habilidades clave, necesarias para la plena participación en el mercado de trabajo y en la educación así como para la vida social y cívica en el siglo XXI (OCDE, 2013b).

La continuidad y el cambio en el marco de lectura entre los años 2000 y 2015

Con los cambios de la competencia en lectura, el marco conceptual también ha cambiado. La competencia en lectura fue el dominio principal evaluado en el año 2000 para el primer ciclo PISA (PISA 2000).

En el cuarto ciclo PISA (PISA 2009), cuando la lectura volvió a ser el dominio principal, el marco requirió una revisión completa y nuevo desarrollo de los instrumentos. Para el séptimo ciclo PISA (2018), el marco teórico se vuelve a revisar.

El marco original de lectura y escritura fue desarrollado para el ciclo PISA 2000 (de 1998 a 2001) a través de un proceso de construcción de consenso en el que participaron expertos en lectura seleccionados por los países participantes que conformaron el grupo de lectura PISA 2000. La definición de competencia en lectura evolucionó en parte debido al Estudio de Alfabetización de Lectura de la IEA (1992) y de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS, 1994, 1997 y 1998). En particular, reflejó el énfasis de la IALS en la importancia de las habilidades de lectura para la participación activa en la sociedad. También fue influenciada por las teorías contemporáneas y vigentes, que enfatizan los múltiples procesos lingüístico- cognitivos involucrados en la lectura y su naturaleza interactiva (Britt, Goldman y Rouet, 2012, Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr, 2000 (Kirsch, 1998; Zwaan y Singer, 2003) y las teorías del desempeño en la resolución de problemas de información (Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal, 1990, Rouet, 2006).

Gran parte de la sustancia del marco PISA 2000 se mantuvo en el marco de PISA 2009, respetando uno de los objetivos centrales de PISA: informar sobre las tendencias en los desempeños en lectura, matemática y ciencias. Sin embargo, los marcos de evaluación en PISA están diseñados para evolucionar y se adaptarán e integrarán los nuevos desarrollos de la teoría y la práctica de la lectura a lo largo del tiempo. Por lo tanto, en el marco ha ocurrido una evolución que refleja tanto una expansión en nuestra comprensión de la naturaleza de la lectura como en relación con los cambios del mundo. Esta evolución se muestra con mayor detalle en el Apéndice A, que proporciona una visión general de los cambios principales en el marco de evaluación de la competencia en lectura desde 2000 hasta 2015.

Los cambios en el concepto de lectura desde el año 2000 han llevado a una expansión de la definición de la competencia en lectura, que reconoce la importancia de la motivación y de las características de comportamiento junto con las características cognitivas. Tanto el compromiso en la lectura como la metacognición – la conciencia sobre cómo cada individuo comprende un texto y cómo utiliza estrategias de lectura – se mencionaron brevemente al final del primer marco de PISA para la evaluación de la competencia en lectura, bajo el título “Otras cuestiones” (OCDE, 2000). A la luz de las investigaciones recientes, la participación en la lectura y la metacognición se destacaron con más prominencia en los marcos de lectura en PISA 2009 y 2015, como elementos que se pueden desarrollar, moldear y fomentar como componentes de la competencia en lectura.

Una segunda modificación importante del marco para PISA 2009 fue la inclusión de textos electrónicos, en reconocimiento del creciente papel que desempeñan los textos digitales en las habilidades de alfabetización necesarias para el crecimiento individual y la participación activa en la sociedad (OCDE, 2011).

Esta modificación también se desarrolló específicamente para la presentación de los ítems en una pantalla de computadora. PISA 2009 fue el primer estudio internacional a gran escala para evaluar la lectura electrónica.

Debido a la rápida evolución de las tecnologías y las prácticas conexas, esta iniciativa, que se basa en la teoría actual y las mejores prácticas conocidas, fue un primer paso inevitable. Para el ciclo 2015, la lectura fue un dominio menor de la evaluación y continuó con la definición de competencia en lectura desarrollada para PISA 2009. Sin embargo, el ciclo 2015 implicó cambios importantes en los procedimientos de administración de pruebas, algunos de los cuales requerían ajustes en la redacción del marco de lectura. La evaluación de lectura en el ciclo 2015 se aplicó en computadora.

Como resultado, las dimensiones "entorno" y "medio" fueron revisadas y elaboradas con la inclusión de los términos "fijo" y "dinámico".

Revisión del marco para PISA 2018

Las revisiones del marco de competencia en lectura mantienen aspectos de los marcos de 2009/2015 que siguen siendo relevantes para PISA 2018. Sin embargo, el marco se revisa y se mejora de la siguiente manera:

- El marco integra 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 habilidades básicas involucradas en los procesos de lectura. La lectura fluida, la interpretación literal, las relaciones intraoracionales, el reconocimiento de temas y la inferencia son habilidades críticas para procesar textos complejos o múltiples con fines 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 poder proporcionar apoyo específico a las poblaciones de estudiantes dentro de los sistemas educativos.
- El marco revisa la forma en que el dominio está organizado para incorporar procesos de lectura como la evaluación de la veracidad de textos, la búsqueda de información, la lectura de múltiples fuentes y la integración/síntesis de información entre fuentes. La revisión reequilibra la importancia de los diferentes procesos de lectura y asegura, al mismo tiempo, un vínculo con los marcos anteriores para mantener la posibilidad del estudio de tendencias.
- La revisión considera cómo se pueden aprovechar las nuevas opciones tecnológicas y el uso de escenarios relacionados con textos impresos y digitales para lograr una evaluación más auténtica de la lectura, en consonancia con el uso actual de textos en todo el mundo.

La importancia de la competencia en lectura digital

La lectura en el mundo de hoy es muy diferente a la de hace apenas 20 años. Hasta mediados de la década de 1990, la lectura se realizaba principalmente en papel. El material impreso existía en muchas formas, aspectos y texturas, desde libros infantiles hasta largas novelas, desde folletos hasta enciclopedias, desde periódicos y revistas hasta revistas académicas, desde formularios administrativos hasta notas en carteleras.

A principios de los años noventa, un pequeño porcentaje de personas poseía computadora y la mayoría era de escritorio. Muy pocos poseían computadoras para su uso personal, mientras que las tablets y los smartphones eran todavía una ficción. La lectura por computadora se limitó a tipos específicos de usuarios y usos, por lo general un trabajador especializado que trataba con información técnica o científica. Además, debido a la mediocre calidad de la pantalla, la lectura por computadora era más lenta, más propensa a errores y más agotadora que la lectura en papel (Dillon, 1994). La emergente tec-

nología del hipertexto - es decir, la vinculación de páginas de información digital que permiten a cada lector construir dinámicamente su propio camino a través de trozos de información (Conklin, 1988)- inicialmente aclamada como un medio para "liberar" al lector de la "camisa de fuerza" del texto impreso, también estaba generando síndromes de desorientación y sobrecarga cognitiva, ya que el diseño de la web todavía estaba en su infancia (Foltz,1996, Nielsen, 1999, Rouet y Levonen, 1996), y solo una pequeña fracción de la población mundial tenía acceso a la recién nacida World Wide Web. En menos de 20 años, el número de computadoras en uso en todo el mundo aumentó aproximadamente a 2 mil millones en 2015 (ITU, 2014b). En 2013, el 40% de la población mundial tenía acceso a internet en su casa, con fuertes contrastes entre países desarrollados donde el acceso alcanzaba el 80% de la población, y algunos países menos desarrollados donde el acceso fue inferior al 20% (UIT, 2014b). La última década ha sido testigo de una importante expansión de dispositivos digitales portátiles, con el acceso inalámbrico a internet que ha superado las suscripciones de banda ancha fija en 2009 (OCDE, 2012). Para 2015, la venta de computadoras se estaba desacelerando, mientras que las tablets, los lectores y teléfonos celulares seguían creciendo a tasas de dos dígitos (Gartner, 2015).

La lectura está cambiando masivamente de los textos impresos a los digitales como consecuencia notable de la difusión de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) entre el público en general. Por ejemplo, las computadoras se han convertido en la segunda fuente de noticias para los ciudadanos estadounidenses, después de la televisión y antes de la radio y periódicos impresos y revistas (American Press Institute, 2014). Del mismo modo, los niños y adolescentes británicos prefieren leer textos digitales a los impresos (Clark, 2014). Un reciente informe de UNESCO mostró que dos tercios de los usuarios de teléfonos celulares de cinco países en desarrollo indicaron que su interés por la lectura y el tiempo destinado a esta actividad aumentó una vez que fue posible leer en ellos (UNESCO, 2014). Este cambio tiene consecuencias importantes para la definición de la lectura como una habilidad. En primer lugar, los textos que la gente lee en línea son muy diferentes de los textos impresos tradicionales. Con el fin de disfrutar de la riqueza de la información, de la comunicación y otros servicios ofrecidos a través de dispositivos digitales, los lectores en línea tienen que hacer frente a pantallas más pequeñas, llenas de obstáculos y redes de páginas desafiantes. Además, han aparecido nuevos géneros de comunicación basado en lo impreso, como el correo electrónico, mensajes de texto, foros y aplicaciones de redes sociales. Es importante destacar que el auge de la tecnología digital significa que las personas necesitan ser selectivas en lo que leen, mientras que también deben leer más cantidad, y para una gama más amplia de propósitos. La lectura y la escritura han reemplazado el diálogo en algunos actos esenciales de comunicación, tales como las llamadas telefónicas y las mesas de ayuda. Una consecuencia es que los lectores tienen que entender estos nuevos géneros basados en texto y las prácticas socioculturales asociadas.

Los lectores en la era digital también tienen que dominar muchas y nuevas habilidades. Tienen que estar mínimamente alfabetizados en TIC para entender y operar los dispositivos y las aplicaciones. También tienen que buscar y acceder a los textos que necesitan para leer a través del uso de motores de búsqueda, menús, enlaces, pestañas y otras funciones de paginación y desplazamiento. Debido a la profusión incontrolada de información en internet, los lectores también tienen que discernir en su elección de fuentes de información y evaluación de la calidad y credibilidad de la información. Por último, los lectores deben leer textos para corroborar la información, detectar posibles discrepancias y conflictos y resolverlos. La importancia de estas nuevas competencias quedó claramente ilustrada en el estudio de lectura digital PISA 2009 de la OCDE, cuyo informe señalaba lo siguiente:

La navegación es un componente clave de la lectura digital, ya que los lectores "construyen" su texto a través de la navegación. Por lo tanto, las opciones de navegación influyen directamente en el tipo de

texto que se procesa. Los lectores más sólidos tienden a elegir estrategias que se adaptan a las demandas de las tareas individuales. Los mejores lectores tienden a minimizar sus visitas a páginas irrelevantes y localizar las páginas necesarias eficientemente (OCDE, 2011, p. 20). Además, un estudio de 2015 sobre el uso de computadoras en el aula por los estudiantes (OCDE, 2015) muestra, por ejemplo, que "el comportamiento promedio de navegación de los estudiantes explica una parte significativa de las diferencias en el desempeño en lectura digital entre países/economías, que no se explica por diferencias en el rendimiento en lectura en textos impresos" (p. 119), (ver también Nauman, 2015).

Por lo tanto, en muchas partes del mundo, la alfabetización digital inteligente es ahora clave para la capacidad de cada uno para alcanzar sus metas y participar en la sociedad. El marco de lectura del PISA 2018 se revisa y amplía para abarcar aquellas habilidades que son esenciales para leer e interactuar con textos digitales.

Motivación para la lectura, prácticas y metacognición

Las prácticas de lectura de los individuos, la motivación y las actitudes, así como una conciencia de la eficacia de las estrategias de lectura, desempeñan un papel prominente en ella. Estudiantes que leen con mayor frecuencia, ya sea textos impresos o en pantalla, interesados en la lectura, que se sientan seguros de sus habilidades y que saben bien qué estrategias utilizar, por ejemplo, para resumir un texto o buscar información en internet, tienden a ser más competentes en lectura. Además, si las prácticas, la motivación y la metacognición merecen una atención especial, no es solo porque son predictores potenciales del logro y la competencia en lectura, sino también porque pueden considerarse metas o resultados importantes de la educación, que impulsan el aprendizaje permanente. Además, son variables maleables, susceptibles de cambio. Por ejemplo, existe una fuerte evidencia de que el compromiso en la lectura y la metacognición (conocimiento de las estrategias) pueden ser mejorados a través de la enseñanza y prácticas de apoyo en el aula (Brozo y Simpson, 2007; Guthrie, Ho, y Klauda, 2013; Reeve, 2012). La motivación de la lectura, las prácticas y la metacognición se discuten brevemente en el marco de competencia en lectura, ya que son factores críticos de la lectura, aunque se evalúan con el cuestionario del estudiante y se analizan con más detalle en el marco teórico del cuestionario de factores asociados.

La estructura del marco de lectura

Luego de abordar en la primera parte el concepto de competencia en lectura en PISA y su importancia en la sociedad actual, el resto del marco se organiza de la siguiente manera: la segunda parte define la competencia en lectura y la explica pormenorizadamente citando las expresiones de la definición junto con las suposiciones que subyacen en el uso de estas palabras. La tercera parte se centra en la organización del dominio de la competencia en lectura y discute las características que se representarán en las actividades de prueba incluidas en la evaluación PISA 2018. En la cuarta parte se analizan algunos de los aspectos operacionales de la evaluación y cómo se medirán, así como se presentan ejemplos de ítems. Finalmente, en la última parte se describe cómo se resumirán los datos de competencia en lectura y se describirán los planes de presentación de informes.

Definición de competencia en lectura

Las definiciones de lectura y competencia en lectura se han modificado con el tiempo para reflejar los cambios en la sociedad, la economía, la cultura y la tecnología. La lectura ya no se considera una habilidad adquirida solo en la infancia durante los primeros años de escolaridad. En cambio, se ve como un conjunto de conocimientos en expansión, habilidades y estrategias que los individuos construyen a lo largo de la vida en diversos contextos, a través de la interacción con sus pares y la comunidad en general.

Por lo tanto, la lectura debe ser considerada a través de las diversas maneras en que los ciudadanos interactúan con los textos en diversos dispositivos y las formas en que la lectura es parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las teorías cognitivas de la lectura enfatizan la naturaleza constructiva de la comprensión, la diversidad de los procesos cognitivos implicados en ella y su naturaleza interactiva (Binkley, Rust, y Williams 1997; Kintsch, 1998; McNamara y Magliano, 2009; Oakhill, Caín y Bryant, 2003, Snow y el grupo de lectura RAND, 2002, Zwaan y Singer, 2003). El lector genera significado en respuesta al texto a partir de sus conocimientos previos, de una gama de textos ya conocidos y del contexto social y cultural. Durante el proceso de lectura, y la construcción de significado, los lectores competentes utilizan varias estrategias, habilidades y procesos para localizar la información, para supervisar y para mantener la comprensión (van den Broek, Risden, & Husbye-Hartmann, 1995) y evaluar críticamente la pertinencia y validez de la información (Richter y Rapp, 2014). Se espera que estos procesos y estrategias varíen en relación con el contexto y el propósito a medida que los lectores interactúan con múltiples textos continuos y no continuos tanto impresos como digitales (Britt y Rouet, 2012; Coiro, Knobel, Lankshear y Leu, 2008).

Recuadro 1: **La definición de la competencia en lectura en ciclos anteriores de PISA**

La definición de competencia en lectura de PISA 2000 fue la siguiente:

La competencia en lectura es la comprensión, el uso y la reflexión sobre los textos escritos, con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

La definición de lectura en PISA 2009, que continúa en 2012 y 2015, agregó el compromiso con la lectura como parte de la competencia en lectura:

La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso con textos escritos, con el fin de alcanzar objetivos propios, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad.

En la definición de competencia en lectura para PISA 2018 se agrega la evaluación de los textos como parte integral de la lectura, y se elimina la palabra “escrita”.

La definición de competencia en lectura en PISA 2018

La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

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

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

Competencia en lectura. . .

El término "competencia en lectura" se utiliza en lugar del término "lectura" porque es probable que transmita de manera más precisa lo que se está midiendo, a un público no experto. "Lectura" a menudo se entiende como simple decodificación, o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir la construcción del significado de manera más amplia y más abarcadora. La competencia en lectura incluye una amplia gama de competencias cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras lingüísticas y textuales más amplias para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo.

También incluye las competencias metacognitivas: la conciencia y la capacidad de utilizar una variedad de estrategias apropiadas al leer textos. Las competencias metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, supervisan y ajustan su actividad de lectura para un objetivo particular.

El término "competencia" normalmente se refiere al conocimiento de un individuo sobre un tema o campo, aunque ha sido más estrechamente asociado con la capacidad de un individuo para aprender, usar y comunicar información escrita e impresa. Esta definición parece cercana a la noción de lo que el término "competencia en lectura" pretende expresar en este marco: la aplicación activa, orientada y funcional de la lectura en una variedad de situaciones y con diversos fines. PISA evalúa una amplia gama de estudiantes. Algunos de estos estudiantes irán a una universidad, posiblemente para seguir una carrera académica o profesional; algunos van a continuar estudios adicionales como preparación para unirse al mundo del trabajo; y algunos ingresarán al mundo del trabajo directamente al finalizar la educación media. Independientemente de sus aspiraciones académicas o laborales, la competencia en lectura será importante para su participación activa en su vida comunitaria, económica y personal.

. . . es comprender, usar, evaluar, reflexionar sobre . . .

La palabra "comprensión" se conecta fácilmente con el concepto ampliamente aceptado de "comprensión de lectura", que implica algún nivel de integración de información del texto con las estructuras de conocimiento del lector. Incluso en las primeras etapas, los lectores se basan en el conocimiento

simbólico para decodificar un texto y requieren un conocimiento del vocabulario para crear significado. Sin embargo, este proceso de integración también puede ser mucho más amplio, como el desarrollo de modelos mentales acerca de cómo los textos se relacionan con el mundo. La palabra "usar" se refiere a las nociones de aplicación y función - hacer algo con lo que leemos. El término "evaluación" se añadió para PISA 2018: incorpora la noción de que la lectura tiene objetivos y, por consiguiente, el lector debe sopesar factores como la veracidad de los argumentos en el texto, el punto de vista del autor y la pertinencia de un texto en relación con los objetivos del lector. "Reflexionar sobre" se agrega a "comprender", "usar" y "evaluar" 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 cierta reflexión, revisión y relación de la información textual con la información extratextual. Los lectores procesan sus reservas de información, experiencias y creencias, y constantemente cotejan lo que leen en relación con el conocimiento extratextual, revisando continuamente su sentido del texto. Esta evaluación puede incluir determinar la veracidad de un texto, comprobar las afirmaciones hechas por el autor, así como inferir la perspectiva del autor. Al mismo tiempo, de manera incremental y tal vez imperceptible las reflexiones de los lectores sobre los textos pueden alterar su sentido del mundo. La reflexión también puede requerir que los lectores consideren el contenido del texto, apliquen su conocimiento previo, comprendan o piensen en la estructura o forma del texto. Cada una de las habilidades presentes en la definición- "entender", "usar", "evaluar" y "reflexionar sobre"- son necesarias, pero ninguna es suficiente para lograr la competencia en lectura.

. . . y comprometerse con . . .

Una persona que aprende a leer no solo adquiere las habilidades y el conocimiento para leer bien, sino que también valora y usa la lectura para una variedad de propósitos. Por lo tanto, el objetivo de la educación es cultivar no solo la competencia sino también el compromiso con la lectura. El compromiso, en este contexto, implica la motivación para leer y comprende un conjunto de características afectivas y conductuales que incluyen el interés y el disfrute de la lectura, el control sobre lo que se lee, la participación en la dimensión social de la lectura así como las diversas y frecuentes prácticas de lectura.

. . . textos . . .

Por "textos" se entiende todo lo que utilice el lenguaje en su forma gráfica: manuscritos, impresos o digitales. De esta definición, se excluyen los textos orales, tales como grabaciones de voz, películas, programas de TV, o imágenes animadas y fotografías sin palabras. Los textos pueden incluir diagramas, imágenes, mapas, tablas, gráficos e historietas, que presentan algún lenguaje escrito (por ejemplo, subtítulos). Estos textos visuales pueden funcionar independientemente o pueden estar incorporados en textos más largos. Los textos dinámicos se distinguen de los textos fijos en varios aspectos, incluyendo cómo influye la habilidad para estimar la longitud y la cantidad de textos a partir de las señales físicas (por ejemplo, la dimensión del documento en papel, oculta en el espacio virtual), la forma en que diferentes partes de un texto y diferentes textos están conectados entre sí a través de enlaces hipertextuales; si se muestran resúmenes de múltiples textos como resultado de una búsqueda; y como consecuencia de todas estas características, la forma en que los lectores se relacionan con los textos dinámicos. En una medida mucho mayor que con los textos impresos, los lectores necesitan construir sus propios caminos para realizar cualquier actividad de lectura asociada con textos dinámicos.

El término "textos" fue elegido en lugar de "información" debido a su asociación con el lenguaje escrito y porque con mayor facilidad se refiere tanto a la lectura literaria como a la lectura informativa.

. . . con el fin de lograr objetivos propios, para desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

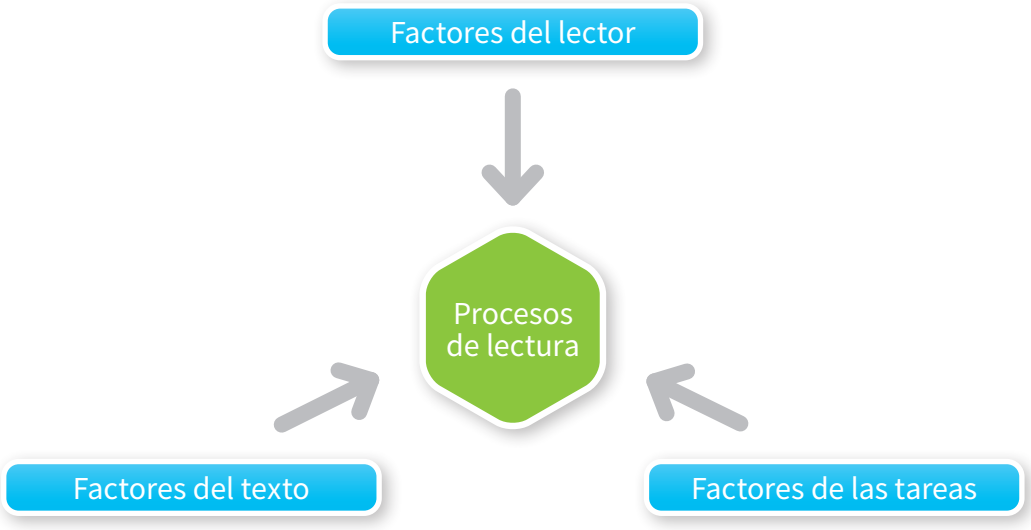
Esta frase tiene como objetivo captar toda la gama de situaciones en las que la competencia en lectura desempeña un papel, desde el ámbito privado al público, de la escuela al trabajo, de la educación formal al aprendizaje permanente y a la ciudadanía activa. "Alcanzar las metas y desarrollar el conocimiento y el potencial propios" explica la idea de larga data de que la competencia en lectura permite el cumplimiento de las aspiraciones individuales –tanto las definidas, como graduarse o conseguir un empleo, como las menos definidas e inmediatas, que enriquecen y amplían la vida personal y la educación permanente (Gray y Rogers, 1956). El concepto PISA de competencia en lectura también abarca los nuevos retos de la lectura en el siglo XXI. Considera la competencia en lectura como el fundamento para la plena participación en la vida económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea. Se usa la palabra "participar" ya que implica que la competencia en lectura permite a la gente contribuir con la sociedad así como satisfacer sus propias necesidades: "participar" incluye el compromiso social, cultural y político (Hofstetter, Sticht y Hoffstetter, 1999). Por ejemplo, las personas alfabetizadas tienen mayor acceso al empleo y actitudes más positivas hacia las instituciones (OCDE, 2013). Se ha encontrado que los niveles más altos de competencia en lectura están relacionados con una mejor salud y una reducción de la delincuencia (Morrisroe, 2014). La participación también puede incluir una postura crítica, un paso hacia la liberación personal, la emancipación y el empoderamiento (Lundberg, 1991).

Organización del dominio

En la vida cotidiana, la lectura es una actividad omnipresente y muy diversa. Con el fin de diseñar una evaluación que represente adecuadamente las variadas facetas de la competencia en lectura, el dominio se organiza de acuerdo a una serie de dimensiones. A su vez, las dimensiones determinarán el diseño de la prueba y, en última instancia, la evidencia sobre las habilidades de los estudiantes que las pruebas permitan recopilar e informar.

Snow y el grupo Rand (2002) definieron en su marco la comprensión de la lectura como el resultado conjunto de tres factores de influencia: el lector, el texto y la tarea o el propósito de la lectura. Las dimensiones del lector, del texto y de la tarea interactúan dentro de un amplio contexto sociocultural, que puede considerarse como la diversidad de situaciones en las que se produce la lectura. Para los propósitos de PISA, se adopta una visión similar de las dimensiones de la competencia en lectura. La Figura 1 ilustra estas dimensiones. El lector aporta un conjunto de factores a la lectura, que puede incluir la motivación, el conocimiento previo, y otras capacidades cognitivas. La actividad de lectura se da en función de los elementos del texto (es decir, el texto o textos que están disponibles para el lector en un lugar y tiempo determinados). Estos factores pueden incluir el formato del texto, la complejidad del lenguaje utilizado, el número de textos que un lector encuentra, y otros. La actividad de lectura también se da en función de los propósitos de la tarea (es decir, los requisitos o razones que motivan el compromiso del lector con el texto). Los propósitos de la tarea también incluyen el tiempo potencial y otras limitaciones prácticas, los objetivos de la tarea (por ejemplo, leer por placer, leer para una comprensión profunda o superficial) y la complejidad o el número de tareas que deben completarse. Sobre la base de sus características individuales y de la percepción del texto y de las dimensiones de las tareas, los lectores aplican un conjunto de procesos de lectura para localizar, extraer información y construir el significado de los textos para lograr las tareas.

Figura 1. **Fuentes de influencia de la competencia en lectura**



Para el propósito de la competencia en lectura de PISA, el objetivo del instrumento cognitivo es medir la competencia en lectura de los estudiantes en relación con los factores del texto y de las tareas. El cuestionario de estudiante sirve además para analizar algunos de los factores del lector, tales como motivación, disposición y experiencia.

En el diseño de la evaluación en lectura de PISA, las dos consideraciones más importantes son, en primer lugar, asegurar una amplia cobertura de lo que los estudiantes leen y con qué fines 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 en lectura en PISA se basa en tres características principales: el texto - la gama de material que se lee; los procesos - el enfoque cognitivo que determina cómo los lectores se involucran con un texto; y los escenarios - la gama de contextos o propósitos generales para los cuales la lectura tiene lugar con uno o más textos relacionados temáticamente. Dentro de los escenarios están las tareas - las metas asignadas que los lectores deben alcanzar para tener éxito. Los tres contribuyen a asegurar una amplia cobertura del dominio. En PISA, la dificultad de las tareas varía en relación con las características del texto y los objetivos de la tarea, que luego requieren el despliegue de diferentes procesos cognitivos. Por lo tanto, la evaluación en lectura en PISA apunta a medir a los estudiantes en los procesos de lectura (los posibles procesos cognitivos de los lectores en relación a un texto), variando las dimensiones del texto (el rango de material que se lee) y los escenarios (el rango de contextos amplios o fines para los que tiene lugar la lectura) con uno o más textos temáticamente relacionados. Aunque puede haber diferencias individuales en los factores de lectura basadas en las habilidades y antecedentes de cada lector, estas no se manipulan en el instrumento cognitivo, sino que se capturan a través de la evaluación en el cuestionario del estudiante.

Estas tres características en el diseño de la evaluación deben ser operacionalizadas para poder utilizarlas.

Es decir, los diferentes valores que cada una puede asumir deben ser especificados. Esto permite a los desarrolladores de pruebas clasificar los materiales con los que están trabajando y las tareas que construyen para que puedan ser utilizados para organizar la presentación de los datos e interpretar los resultados.

Procesos

La tipología de PISA de los aspectos cognitivos relacionados con la competencia en lectura se diseñó a principios del siglo XXI (OCDE, 2000). La revisión de los “aspectos” del marco de lectura en PISA 2018 es necesaria por al menos tres razones:

a. Una definición de competencia en lectura debe reflejar la evolución actual en las demandas de competencias escolares y sociales, a saber, la creciente cantidad de información textual disponible en formas impresas y digitales y la creciente diversidad y complejidad de situaciones que involucran textos y lectura. Estas evoluciones se deben en parte a la difusión de la tecnología de la información digital y, en particular, al aumento del acceso a internet en todo el mundo.
b. El marco conceptual de PISA 2018 también debería reflejar los recientes avances en el concepto científico de la lectura y ser lo más coherente posible con la terminología utilizada en las teorías actuales. Hay una necesidad de actualizar el vocabulario que se utilizó para designar los procesos cognitivos involucrados en la lectura, teniendo en cuenta los avances en las investigaciones en el área.

c. Por último, es necesaria una revisión para reevaluar el equilibrio necesario entre la precisión de los aspectos descriptos en el marco y la limitada posibilidad de tener 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 la competencia en lectura es el dominio principal.

El marco de la evaluación de la competencia en lectura en PISA 2018 reemplaza la expresión "aspectos cognitivos", utilizada en versiones anteriores del marco, por "procesos cognitivos". Esta expresión se alinea con la terminología utilizada en la lectura de la investigación psicológica y es más consistente con una descripción de las habilidades y destrezas del lector. El término "aspectos" tiende a confundir los procesos cognitivos reales del lector con los requisitos de varios tipos de tareas (por ejemplo, las demandas de tipos específicos de preguntas). Una descripción de los procesos de lectura competente permite al marco de PISA 2018 asignar estos procesos a una tipología de tareas.

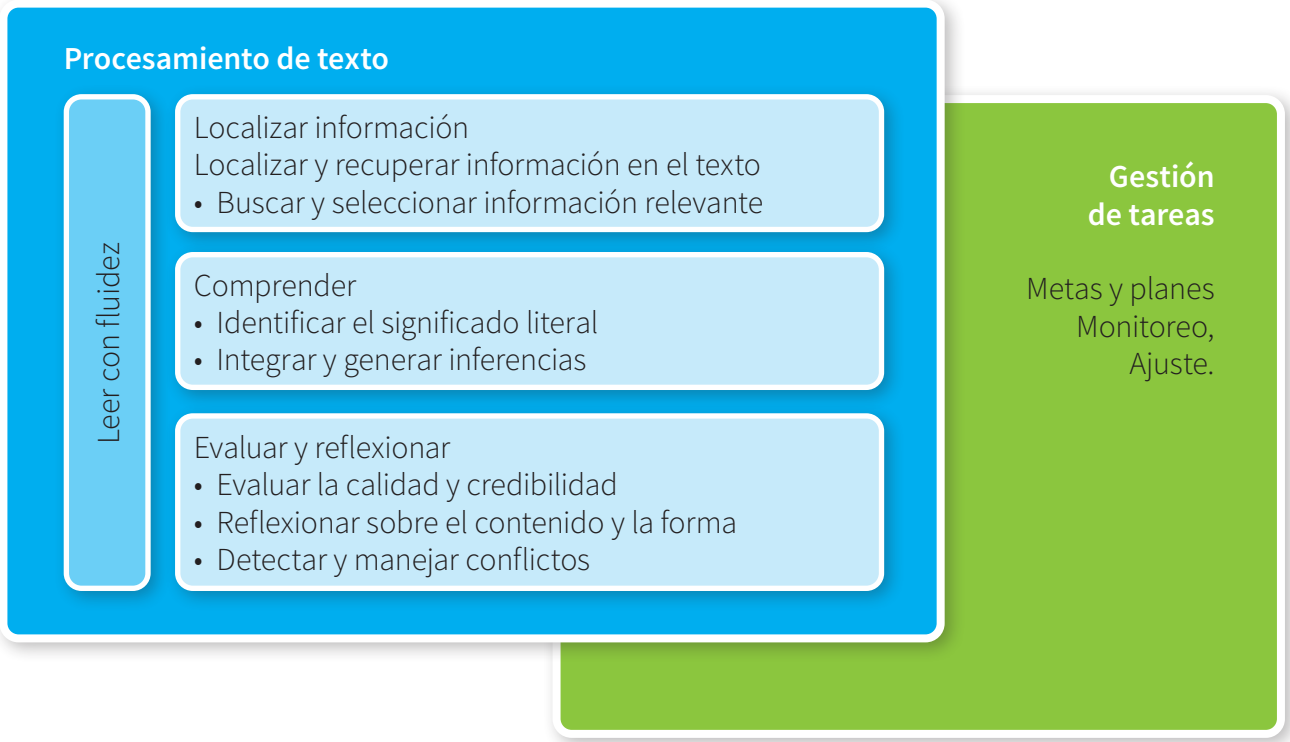
Las teorías recientes sobre competencia en lectura enfatizan el hecho de que "la lectura no tiene lugar en el vacío" (Snow y el Grupo de Lectura Rand, 2002, véase también McCrudden y Schraw, 2007; Rouet y Britt, 2011). De hecho, la mayoría de las actividades de lectura en la vida cotidiana de las personas están motivadas por objetivos y metas específicas (White, Chen y Forsyth, 2010). La lectura como una habilidad cognitiva implica un conjunto de procesos específicos que los lectores competentes hacen uso cuando se vinculan con los textos con el fin de alcanzar sus metas. La fijación de metas y el logro de objetivos no solo influyen en las decisiones de los lectores de interactuar con los textos, sino también en la selección de textos y pasajes de texto, o en la decisión de separarse de un texto en particular para vincularse con un texto diferente, para comparar e integrar información de múltiples textos (Britt y Rouet, 2012, Goldman, 2004, Perfetti, Rouet y Britt, 1999).

Para lograr la competencia en lectura, tal como se define en este marco, un individuo debe ser capaz de activar 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 apoyan esos procesos.

El marco conceptual de lectura en PISA 2018 reconoce el carácter objetivo, crítico e intertextual de la competencia en lectura (McCrudden y Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca, Mañá y Gil, 2010). En consecuencia, la antigua tipología de los aspectos de la lectura (OCDE, 2000) se revisa y amplía para representar explícitamente la gama más amplia de procesos que los lectores calificados extraen selectivamente como una función del contexto particular de la tarea y el entorno de información.

Más específicamente, se definen dos grandes categorías de procesos de lectura para PISA 2018: procesamiento del texto y gestión de tareas (Figura 2). Esta distinción es consistente con las actuales definiciones de la lectura como una actividad situada y con propósito (véase, por ejemplo, Snow and the Rand Reading Group, 2002). El enfoque de la evaluación cognitiva se da sobre los procesos identificados en el cuadro de procesamiento del texto.

Figura 2. **PISA 2018. Procesos del marco conceptual de la evaluación en lectura**



Procesamiento del texto

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

Leer con fluidez

La fluidez de la lectura se puede definir como la habilidad de un individuo para leer palabras y textos relacionados de manera precisa y automática, y para expresar y procesar esas palabras de manera de comprender el significado global del texto (por ejemplo, Kuhn y Stahl, 2003). En otras palabras, la fluidez es la facilidad y la eficiencia en la lectura de textos para comprenderlos. Existe una considerable evidencia empírica que demuestra un vínculo entre la facilidad/eficiencia/fluidez de lectura y la comprensión lectora (Chard, Pikulski y McDonagh, 2006, Jenkins et al., 2003, Wannan y otros, Wayman et al., 2007, Woodcock, Mather, y McGrew, 2001). El principal mecanismo psicológico propuesto para explicar esta relación es que la fluidez en la lectura del texto es indicativa de las habilidades de decodificación, reconocimiento de palabras y análisis sintáctico de los textos.

La lectura fluida libera recursos de atención y memoria que pueden ser asignados a procesos de comprensión de nivel superior. Por el contrario, las debilidades en la fluidez de la lectura desvían los recursos de la comprensión hacia los procesos de nivel inferior necesarios para procesar el texto impreso, lo que da como resultado un rendimiento más débil en la comprensión de lectura (por ejemplo, Cain y Oakhill, 2007, Perfetti, Marron y Foltz, 1996). Reconociendo este fuerte vínculo entre la fluidez y la comprensión, el National Reading Panel (2000) en los Estados Unidos recomendó fomentar la fluidez en la lectura para mejorar las habilidades de comprensión de los estudiantes.

Localizar información

Los lectores competentes pueden leer un texto completo y de forma detallada para comprender las ideas principales y reflexionar sobre el texto como un todo. Sin embargo, a diario los lectores leen textos con fines que requieren la localización de información específica, con poca o ninguna relación con el resto del texto (White et al., 2010). Además, la localización de la información se está convirtiendo en un aspecto obligatorio de la lectura cuando las personas interactúan con sistemas de información digitales complejos, como motores de búsqueda y sitios web (Brand-Gruwel, Wopereis, Vermetten, 2005, Leu et al). El marco de 2018 define dos procesos mediante los cuales los lectores realizan la selección de información dentro y entre los textos:

Localizar y recuperar información dentro de un texto

La localización de información a partir de tablas, capítulos de textos o libros enteros es una habilidad en sí misma (Dreher y Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet y Coutelet, 2008). Localizar la información 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 capacidad para evaluar la relevancia del texto. La capacidad de localizar la información se basa en la conciencia estratégica de los lectores sobre sus necesidades de información y su capacidad para descartar rápidamente la información irrelevante (McCrudden y Schraw, 2007). Además, los lectores a veces tienen que recorrer una serie de párrafos para recuperar información específica. Esto requiere una capacidad de modular la velocidad de lectura, la profundidad de procesamiento y la decisión de descartar información irrelevante (Duggan y Payne, 2009). En el contexto de PISA 2018, las tareas de localizar información requieren que el lector lea un solo texto para recuperar unas pocas palabras, frases o valores numéricos. Hay poca o ninguna necesidad de comprender el texto más allá que a nivel de la frase.

La identificación de la información se logra mediante la coincidencia literal o casi literal de elementos presentes en la pregunta y en el texto.

Buscar y seleccionar información relevante

Los lectores competentes son capaces de seleccionar la información no solo de uno, sino también de varios textos. En entornos electrónicos, la cantidad de información disponible a menudo excede en gran medida lo que los lectores pueden procesar realmente. 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 los lectores realizan sobre las cualidades de los textos a partir de indicadores parciales y a veces opacos, 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 individual de buscar y seleccionar información dentro de un conjunto de textos es un componente integral de la competencia en lectura. En PISA 2018, las tareas de búsqueda y selección de información implican el uso de descriptores de texto como encabezados, información sobre el contexto (por ejemplo, autor, medio, fecha) y enlaces incrustados o explícitos, como por ejemplo las páginas que resultan de los motores de búsqueda.

Comprender

Un gran número de actividades de lectura implican el análisis y la integración de extensos fragmentos de texto con el fin de lograr una comprensión del significado transmitido en esos fragmentos.

La comprensión del texto puede verse como la construcción por parte del lector de una representación mental de lo que el texto trata 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, y la integración de la información literal con el conocimiento previo del lector a través de procesos de mapeo e inferencias (McNamara y Magliano, 2009; Zwaan y Singer, 2003).

Adquirir una representación del significado literal requiere que los lectores comprendan oraciones o pasajes cortos. Esta actividad implica identificar la coincidencia literal o casi literal de elementos presentes en la pregunta y en el texto. El lector puede jerarquizar o condensar la información a nivel local (Nota: las tareas que requieren integración a nivel de un fragmento completo, como identificar la idea principal, resumir o dar un título, se consideran de integrar).

La construcción de una representación del texto implica ir desde una oración hasta un fragmento completo.

El lector necesita generar varios tipos de inferencias, que van desde simples inferencias de conexión (como la resolución de la anáfora) hasta relaciones de coherencia más complejas (por ejemplo, enlaces espaciales, temporales, causales o marcadores discursivos).A veces la inferencia involucra 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 las tareas que piden al lector identificar una idea principal implícita, con el fin de producir un resumen o título para un pasaje determinado.

Cuando los lectores se enfrentan a más de un texto, la integración y la generación de inferencias se pueden realizar 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 incoherente o conflictiva. En estos casos, los lectores deben participar en procesos de evaluación para reconocer y manejar el conflicto (Bråten, Strømsø, y Britt, 2009, Stadtler y Bromme, 2014, véase más adelante).

Evaluar y reflexionar

Los lectores competentes pueden razonar 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 validez de la información.

Evaluar la calidad y la credibilidad

Los lectores competentes pueden evaluar la calidad y credibilidad del texto (por ejemplo, si la información es válida, actualizada, precisa, imparcial). La evaluación competente a veces requiere que el lector identifique y evalúe la fuente de la información: si el autor es competente, bien informado y cortés, 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 lectura, pero su importancia ha aumentado con la heterogeneidad de los lectores y el aumento de la cantidad de información a la que hoy se enfrentan.

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, cómo el contenido y la forma se relacionan y efectivamente expresan los propósitos y el punto de vista del autor. La reflexión también implica extraer conocimiento, opiniones o actitudes más allá del texto para relacionar la información proporcionada por el texto con los marcos de referencia conceptual y experiencial propios. Los ítems vinculados con la reflexión sobre el contenido y la forma pueden ser considerados como aquellos que requieren que los lectores acudan a su propia experiencia o conocimiento para comparar, contrastar o hipotetizar diferentes perspectivas o puntos de vista.

Detectar y manejar conflictos

Los lectores, cuando 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; Stadtler y Bromme, 2013, 2014).

Manejar el conflicto requiere que los lectores asignen las declaraciones discrepantes a sus respectivas fuentes y que evalúen la solidez de las declaraciones y/o la credibilidad de las fuentes. Dado que estas habilidades subyacen en gran parte de la lectura contemporánea, es un tema de importancia crítica medir el grado en que los jóvenes de 15 años pueden afrontar los nuevos retos de comprender, comparar e integrar múltiples textos (Brüten et al., 2011; Coiro et al., 2008, Goldman, 2004, Leu et al., 2015, Mason et al., 2010, Rouet y Britt, 2014).

Procesos de gestión de tareas

En el contexto de cualquier evaluación, pero también en muchas situaciones cotidianas de lectura (White et al., 2010), los lectores se involucran con los textos porque deben realizar algún tipo de tarea a partir de una indicación externa para hacerlo. La competencia en lectura 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 las metas de un lector incluyen el establecimiento, el autocontrol y la autorregulación de objetivos y estrategias (ver, por ejemplo, Hacker, 1998, Winne y Hadwin, 1998, para discusiones de lecturas autorreguladas).

Las tareas orientadas a objetivos estimulan al lector en la búsqueda de textos y / o pasajes relevantes dentro de un texto (por ejemplo McCrudden y Schraw, 2007; Rouet y Britt, 2011; Vidal-Abarca, mana, y Gil, 2010). Por último, los procesos de monitorización (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 de texto para enfatizar el hecho de que constituye un nivel de procesamiento metacognitivo diferente.

Si bien la interpretación de los requisitos de las tareas por parte de los lectores es una parte fundamental de los procesos de gestión, es importante subrayar que la construcción de objetivos de lectura se extiende más allá del contexto de instrucciones explícitas de tareas, ya que los objetivos pueden ser autogenerados basándose en los propios intereses e iniciativas. Sin embargo, la evaluación en lectura en PISA solo considera las metas que los lectores forman al recibir indicaciones externas para llevar a cabo una tarea determinada.

Además, debido a las limitaciones de implementación, los procesos de gestión de tareas están representados pero no se evalúan directa e independientemente como parte de PISA 2018. Sin embargo, algunas partes del cuestionario de estudiantes 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 o el número de preguntas vistas), como parte de la evaluación de las habilidades de gestión de tareas.

Resumen de los procesos de lectura

En resumen, el marco de 2018 presenta una tipología completa y detallada de los procesos cognitivos involucrados en actividades de lectura orientadas a medida que se desarrollan en entornos de textos simples o múltiples. Debido a limitaciones de 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 de procesos que constituirán la base para la ampliación y la presentación de informes (Tabla 1).

Cabe señalar que la tipología de procesos de la evaluación en 2018 también permite un análisis de los cambios en la competencia de los estudiantes a nivel de los procesos de lectura en general, ya que los antiguos "aspectos cognitivos" presentados en marcos previos pueden ser asignados a categorías específicas dentro de la nueva tipología. El cuadro 1 muestra la correspondencia entre la tipología de 2018 y la anterior tipología de 2009 (que también fue utilizada en 2012 y 2015). La distinción entre procesos de texto simple y textos múltiples se discute con mayor detalle a continuación.

Tabla 1. **Esquema de la tipología de procesos para el reporte de escalas en 2018 y con relación a los aspectos cognitivos 2009-2015.**

2018 Procesos cognitivos	Categorías superiores utilizadas para la escala en 2018	2009-2015 Aspectos
Leer con fluidez	Informado, pero no en la escala PISA	No evaluado
Localizar y recuperar información en un texto	Localizar información	Acceder y recuperar
Buscar y seleccionar información relevante		
Identificar el significado literal	Comprender	Integrar e interpretar
Integrar y generar inferencias		
Evaluar la calidad y la credibilidad	Evaluar y reflexionar	Reflexionar y evaluar
Reflexionar sobre el contenido y la forma		
Detectar y manejar conflictos		Complejizar

Textos

La lectura requiere material para que el lector pueda leer. En una evaluación, ese material —un texto o un conjunto de textos relacionados con una tarea en particular— debe incluir suficiente información para que el lector competente se involucre en una comprensión significativa y resuelva el problema planteado por la tarea. Aunque es obvio que hay muchas clases de textos y que cualquier evaluación debería incluir una amplia gama, no ha habido una categorización única, ideal, acordada de las diferentes clases de textos que los lectores encuentran. Con el advenimiento de los medios digitales y la profusión de nuevos géneros de texto y de los servicios de comunicación basados en textos —algunos de los cuales pueden no sobrevivir la próxima década, y otros pueden ser reformulados en el mismo lapso de tiempo— este tema se vuelve aún más complejo.

Recuadro 2: **Características utilizadas para clasificar textos en el marco La evaluación de lectura PISA 2009**

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

- Medio: impreso y electrónico
- Entorno: escrito y basado en mensajes
- Formato del texto: continuo, discontinuo, mixto y múltiple
- Tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción

La evaluación de lectura digital fue un componente opcional en PISA 2009 y 2012. Para la evaluación de la competencia en lectura en 2015 solo se utilizaron textos que tenían su origen en documentos impresos en papel, aunque presentados en computadora. Para mayor claridad, estos textos se denominaron textos fijos y dinámicos bajo el encabezado “espacio de visualización del texto” en lugar de medio, (aclarando que si bien su origen era impreso

en papel, los estudiantes de hecho los estaban leyendo en una pantalla electrónica). Debido a que la competencia en lectura era un dominio menor en el ciclo 2015, no se diseñaron ni implementaron nuevas tareas. En consecuencia, los textos dinámicos, es decir, los de sitios web diseñados para aprovechar los hipervínculos, los menús y otras características de navegación de un medio electrónico, no formaron parte de PISA 2015[1].

1 Algunas características de navegación dinámica fueron incidentalmente incluidas en la evaluación de 2015. Esto fue el resultado de la adaptación de los documentos impresos de los ítems de anclaje a la pantalla electrónica.

Para 2018, lectura es el dominio principal y una gama más amplia de textos puede ser representada en la evaluación. Se incluyen textos que son típicos del medio impreso y también la categoría en constante expansión de los textos digitales. Al igual que los impresos, algunos textos digitales son “estáticos”, en el sentido de que se presentan con un conjunto mínimo de herramientas de interacción (desplazamiento, paginación y búsqueda). Por ejemplo, este es el caso de los documentos destinados a la impresión pero que se muestran en una pantalla de computadora (por ejemplo, documentos producidos con

procesadores de textos 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 la expresión "texto dinámico", que a veces se utiliza para caracterizarlos. Las características de un texto dinámico incluyen hipervínculos incrustados que llevan al lector a otras secciones, páginas o sitios web; funciones de búsqueda avanzada que proporcionan índices ad hoc de la palabra clave buscada y/o el resaltado de estas palabras en el texto; y la interacción social, como en medios de comunicación basados en textos interactivos, como correo electrónico, foros y servicios de mensajería instantánea.

El marco de 2018 define cuatro dimensiones de los textos: fuente (simple, múltiple); organización y navegación (fijo, dinámico); formato (continuo, discontinuo, mixto); y el 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 del dominio.

Fuente

En el marco de PISA 2018, una fuente es una unidad de texto. Los textos individuales se definen por tener un autor definido (o un grupo de autores), el tiempo de escritura o fecha de publicación y un título o número de referencia. Los autores pueden definirse con precisión, como en la mayoría de los libros impresos tradicionales, o más vagamente, como los seudónimos en un blog o los patrocinadores de un sitio web.

Muchos de estos textos llamados fijos, usados en ciclos anteriores aunque adaptados para imitar lo más posible la presentación de textos impresos, tuvieron que reformatearse para hacer frente al tamaño de pantalla más pequeño, típico de la computadora. Por lo tanto, se incluyeron pestañas y otras herramientas de navegación muy sencillas para permitir al lector navegar de una página a otra.

Un texto simple también puede ser identificado como tal porque se presenta al lector, aislado de otros textos, incluso si no contiene explícitamente ninguna indicación de la fuente. Los textos múltiples se definen por tener diferentes autores, o por ser publicados en diferentes momentos, o con diferentes títulos o números de referencia. En el marco de lectura en PISA, "título" se entiende en el sentido de una unidad de catálogo bibliográfico. Los textos largos que presentan varias secciones con títulos y subtítulos son todavía textos únicos, en la medida en que fueron escritos por un autor definido (o un grupo de autores) en una fecha dada. Del mismo modo, los sitios web de varias páginas son textos simples, 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 los clientes o sitios web de preguntas y respuestas. Finalmente, un solo texto puede contener fuentes incrustadas, es decir, referencias a varios autores o textos (Rouet y Britt, 2014; Strømsø et al., 2013).

La dimensión fuente en PISA 2018 reemplaza la distinción entre "múltiples" y los otros tipos de "formatos de texto" en las versiones anteriores del marco.

Organización y navegación

Los tamaños de pantalla varían drásticamente en entornos digitales, desde pantallas de teléfonos celulares, que son más pequeñas que una ficha bibliográfica tradicional, hasta pantallas grandes y múl-

tiples para mostrar simultáneamente varias ventanas de información. En el momento de la redacción de este marco, sin embargo, la típica pantalla de computadora (como la 15" o la 17", que viene en las computadoras tradicionales y portátiles) cuenta con una resolución de 1024x768 píxeles. Suponiendo un tamaño de fuente típico, es suficiente para mostrar aproximadamente una media página de hoja tamaño A4 o carta; es decir, un texto muy corto. Dada la amplia variedad en el "panorama" disponible de las pantallas para mostrar texto, los textos digitales vienen con una serie de herramientas destinadas a permitir al usuario acceder y mostrar pasajes específicos. Estas herramientas pueden ser genéricas, como la barra de desplazamiento y pestañas (que también se encuentran en una serie de aplicaciones de software como hojas de cálculo y procesadores de texto), o herramientas para cambiar el tamaño o colocar el texto en la pantalla, a dispositivos más específicos como menús, tablas de contenidos e hipervínculos incrustados para moverse entre los segmentos de texto. Cada vez hay más pruebas 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 PISA 2018 distingue los textos "fijos", con una organización simple y baja densidad de herramientas de navegación (típicamente, una o varias páginas de pantalla dispuestas de forma lineal), de los textos "dinámicos", que presentan una organización más compleja, no lineal, y una mayor densidad de dispositivos 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 largos que los textos fijos.

El marco de lectura en PISA 2018 también conserva las dos dimensiones anteriores de los textos, "formato" y "tipo", que permanecen en su mayor parte sin cambios con respecto al marco anterior.

Formato del texto

Una clasificación importante de los textos y uno de los pilares de la organización del marco de la evaluación PISA 2000 fue la distinción entre textos continuos y discontinuos. Los textos continuos suelen estar compuestos de enunciados que, a su vez, están organizadas en párrafos. Estos pueden encajar en estructuras aún más grandes, como secciones, capítulos y libros. Los textos discontinuos se organizan con mayor frecuencia en formato matricial, basado en combinaciones de listas.

Los textos en formatos continuo y discontinuo aparecen en textos fijos y dinámicos. Los textos mixtos y de múltiples formatos también prevalecen en ambos, sobre todo en los textos dinámicos. Cada uno de estos cuatro formatos se presenta a continuación.

Otros elementos sin formato de texto también se usan comúnmente en conjunción con textos fijos y particularmente con textos dinámicos. Los cuadros y las imágenes gráficas aparecen con frecuencia en textos fijos y se pueden legítimamente considerar como parte integral de esos textos. Las imágenes estáticas, así como los videos, las animaciones y los archivos de audio acompañan regularmente los textos dinámicos y también pueden considerarse como parte integrante de esos textos. Como es una evaluación de lectura, PISA no se centra en elementos sin formato de texto de forma independiente, pero cualquiera de estos elementos puede, en principio, aparecer en PISA como parte de un texto. Sin embargo, en la práctica, el uso de video y animación es muy limitado en la evaluación actual. El audio no se utiliza en absoluto debido a las limitaciones prácticas tal como la necesidad de auriculares y de traducción de audio.

Textos continuos

Los textos continuos están formados por enunciados organizados en párrafos. Ejemplos de objetos textuales en formato de texto continuo incluyen noticias de periódicos, ensayos, novelas, cuentos, reseñas y cartas, incluidos en los lectores de libros electrónicos.

La organización se produce, gráfica o visualmente, por la separación de partes del texto en enunciados y párrafos con convenciones de espaciado (por ejemplo, sangría) 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 la terminación de la sección, por ejemplo). La ubicación de la información es a menudo facilitada por el uso de diferentes tamaños de fuente, tipos de fuentes como cursiva y negrita o bordes y patrones. El uso de claves tipográficas y de formato es un componente esencial de la lectura eficaz.

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

Textos discontinuos

Los textos discontinuos se organizan de manera diferente a los textos continuos, por lo que requieren un enfoque de lectura diferente. La mayoría de los textos discontinuos están compuestos de varias listas (Kirsch y Mosenthal, 1990). Algunas son listas simples y únicas, pero la mayoría consiste en varias listas simples combinadas.

Ejemplos de elementos de texto discontinuo son listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, programaciones, catálogos, índices y formularios. Estos objetos de texto aparecen tanto en textos fijos como dinámicos.

Textos mixtos

Muchos textos fijos o dinámicos son objetos únicos y coherentes que consisten en un conjunto de elementos con un formato continuo y no continuo. En textos mixtos bien construidos, 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 cohesión a nivel local y global.

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

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

Evaluación de la competencia en lectura

La sección anterior describió el marco conceptual para la competencia en lectura. Los conceptos del marco deben a su vez ser representados en las tareas y preguntas con el fin de recopilar evidencia del desempeño de los estudiantes en esta competencia.

En esta sección, se considera el uso de escenarios, los factores que afectan la dificultad de los ítems, las dimensiones que aseguran la cobertura del marco y algunos otros asuntos de importancia en la construcción y operacionalización de la evaluación.

Escenarios

La lectura es un acto intencionado que ocurre dentro del contexto de los objetivos particulares del lector. En muchas evaluaciones tradicionales de lectura, se presenta a los examinados una serie de pasajes no relacionados de una gama de temas generales. Los estudiantes contestan un conjunto de ítems discretos sobre cada pasaje y luego pasan al siguiente pasaje no relacionado. En este diseño tradicional, se espera que los estudiantes efectivamente "olviden" lo que leyeron previamente al responder preguntas sobre pasajes posteriores. En consecuencia, no hay un propósito general para la lectura que no sea responder un conjunto discreto de preguntas (Rupp et al., 2006). En contraste con este enfoque, un enfoque de evaluación basado en escenarios puede influir en la forma en que los estudiantes usan los textos para evaluar procesos específicos (por ejemplo, Sabatini et al., 2014, 2015).

La evaluación en PISA 2018 incluirá escenarios en los que se proporcionará a los estudiantes un propósito general para leer una colección 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 de lectura ya tradicionales 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 a través de textos. El conjunto de fuentes puede ser diverso y puede incluir una selección de literatura, libros de texto, correos electrónicos, blogs, sitios web, documentos de política, documentos históricos primarios y así sucesivamente. A pesar de que los mensajes 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 examinados cierta libertad en la elección de ciertas fuentes textuales y rutas, después de atender a los mensajes iniciales. De esta manera, dentro de las limitaciones de una evaluación a gran escala, se puede evaluar la lectura orientada a objetivos.

Tareas

Cada escenario se compone de una o más tareas. Para cada tarea se pueden hacer preguntas sobre los textos que van desde los ítems de comprensión tradicionales (localizar información, realizar una inferencia) hasta tareas más complejas como la síntesis e integración de múltiples textos, la evaluación de

resultados de búsqueda web o la verificación 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 pueden ser secuenciadas de las menos difíciles a las más complejas para proporcionar información sobre las diferentes habilidades de los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante puede encontrar una tarea inicial en la que deba localizar un documento en particular en base a un resultado de búsqueda. Como segunda tarea, el estudiante podría tener que responder a una pregunta sobre una información que se menciona específicamente en el texto. Como tercera tarea, el estudiante puede necesitar determinar si el punto de vista del autor en el primer texto es el mismo que en un segundo texto. En cada caso, estas tareas pueden estar escalonadas de modo que un estudiante puede no encontrar el documento correcto para la primera tarea, pero se le proporciona el documento correcto para completar la segunda tarea. De esta manera, los complejos escenarios multipartitos 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 correspondientes a unidades y las tareas como ítems dentro de las unidades, de las anteriores evaluaciones de competencia en lectura en PISA.

Una evaluación basada en escenarios imita la forma en que un individuo interactúa y utiliza el material de una manera más auténtica que en las evaluaciones tradicionales y descontextualizadas. Presenta a los estudiantes problemas reales y asuntos a resolver, e implica el uso de habilidades de lectura y razonamiento tanto básicas como de nivel superior (O'Reilly y Sabatini, 2013).

Los escenarios hacen uso de las ventajas de las evaluaciones basadas en computadora, tales como la de Resolución de Problemas de PISA 2012 y la evaluación de la Resolución Colaborativa de Problemas de PISA 2015. Las tareas 2-4 del Apéndice B ilustran un escenario de ejemplo con varios ítems.

Distribución de las 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 en lectura de 2018 se muestra a continuación en la Tabla 2 y se contrasta con la distribución de tareas para la evaluación de 2015.

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

Marco 2015	Marco 2018	
	Textos SIMPLES	Textos MÚLTIPLES
Acceder y recuperar. 25%	Localizar y recuperar información en un texto. 15%	Buscar y seleccionar información relevante. 10%
Integrar e interpretar. 50%	Identificar el significado literal. 15%	Integrar y generar inferencias.15%
	Integrar y generar inferencias. 15%	
Reflexionar y evaluar. 25%	Evaluar la calidad y la credibilidad.	Detectar y manejar conflictos. 10%
	Reflexionar sobre el contenido y la forma.20%	

Los ítems de las evaluaciones anteriores de competencia en lectura de PISA serán reutilizados para mantener el estudio de tendencias. Para lograr la representación deseada de las tareas de textos múltiples, y debido a que las evaluaciones previas de PISA se centraron en tareas de texto único, el desarrollo de nuevos ítems requerirá principalmente la creación de tareas que impliquen textos múltiples (por ejemplo, búsqueda, inferencia y verificación/conflicto). Al mismo tiempo, es necesario que exista un número suficiente de ítems de texto único dentro de los escenarios recién desarrollados para asegurar que los ítems de futuras ediciones abarquen todo el marco conceptual.

Factores que afectan la dificultad de los ítems

El propósito de la evaluación de la competencia en lectura de PISA es monitorear e informar sobre la habilidad en lectura de los jóvenes de 15 años, cuando se aproximan al final de la educación obligatoria.

Cada tarea en la evaluación está diseñada para reunir una pieza específica de evidencia acerca de esa competencia, simulando una actividad de lectura que un lector puede llevar a cabo dentro o fuera del ámbito educativo, como adolescente o como adulto.

Las tareas de competencia en lectura de PISA abarcan desde actividades de localización y comprensión muy directas hasta actividades bastante sofisticadas que requieren integrar información a través de múltiples textos. La dificultad de cualquier tarea de lectura depende de la interacción entre distintas variables.

Basándose en el trabajo de Kirsch y Mosenthal (véase por ejemplo Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal, 1990), la dificultad de los ítems puede ser manipulada aplicando el conocimiento de variables de proceso y de formato del texto. A continuación, en la Tabla 3 se describe cómo la dificultad puede ser manipulada a través de los diferentes tipos de tareas.

Tabla 3. **Dificultad de los ítems de las tareas.**

Simples	Múltiples
La dificultad de las tareas de buscar y localizar está condicionada por el número de piezas de información que el lector necesita localizar, por la cantidad de inferencia requerida, por la cantidad y prominencia de la información competitiva y por la longitud y complejidad del texto. La dificultad para la búsqueda en los documentos múltiples está condicionada por el número de textos, la complejidad de la jerarquía de documentos (profundidad y amplitud), la familiaridad con la estructura, la cantidad de enlaces no jerárquicos, la distancia a la meta, la importancia y relevancia de los títulos y la diversidad de cada una de las presentaciones/ estructuras físicas de las fuentes (falta de paralelismo en diferentes textos fuente)	La dificultad para la búsqueda en los documentos múltiples está condicionada por el número de textos, la complejidad de la jerarquía de documentos (profundidad y amplitud), la familiaridad con la estructura, la cantidad de enlaces no jerárquicos, la distancia a la meta, la importancia y relevancia de los títulos y la diversidad de cada una de las presentaciones/ estructuras físicas de las fuentes (falta de paralelismo en diferentes textos fuente)
La dificultad de las tareas para identificar el significado literal y explícito y de integrar y generar inferencias se ve afectada por el tipo de interpretación requerida (por ejemplo, hacer una comparación es más fácil que encontrar un contraste); por el número de piezas de información a considerar; por el grado y la prominencia de la información competitiva en el texto y por la naturaleza del texto: cuanto menos familiar y más abstracto sea el contenido y más largo y complejo sea el texto, y cuanto menor sea la coherencia de la estructura, más difícil será la tarea. En documentos múltiples la dificultad para la inferencia está condicionada por el número de textos, la importancia de los títulos, la similitud de los contenidos (por ejemplo, discrepancias en el contenido del texto / argumentos, variabilidad en el punto de vista), a la diversidad en la presentación / estructura física de las fuentes (falta de paralelismo en diferentes textos fuente) y la explicitación de la información de la fuente.	En documentos múltiples la dificultad para la inferencia está condicionada por el número de textos, la importancia de los títulos, la similitud de los contenidos (por ejemplo, discrepancias en el contenido del texto / argumentos, variabilidad en el punto de vista), a la diversidad en la presentación / estructura física de las fuentes (falta de paralelismo en diferentes textos fuente) y la explicitación de la información de la fuente.
La dificultad de las tareas de reflexionar sobre el contenido y la forma se ve afectada por el tipo de reflexión o evaluación requerida (desde la menos hasta la más difícil, con los siguientes tipos de reflexión: conexión, explicación y comparación, hipótesis y evaluación); por la naturaleza del conocimiento que el lector necesita traer al texto (una tarea es más difícil si el lector necesita recurrir a un conocimiento especializado y escaso más que a un conocimiento amplio y común); por la relativa abstracción y longitud del texto y por la profundidad de comprensión del texto requerido para completar la tarea. En 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 de texto, como la explicitación de la fuente y el grado en que un texto parece ser publicitario o provenir de una fuente acreditada. En los documentos múltiples, la dificultad para verificar / detectar y manejar conflictos / sintetizar está condicionada por el número de textos, la diversidad del contenido (discrepancia en los textos con respecto a los contenidos / argumentos), a la diversidad de cada una de las presentaciones / estructura física de las fuentes (como falta de paralelismo en los diferentes textos fuente), la claridad de la fuente de información y el grado de credibilidad de la fuente	En los documentos múltiples, la dificultad para verificar / detectar y manejar conflictos / sintetizar está condicionada por el número de textos, la diversidad del contenido (discrepancia en los textos con respecto a los contenidos / argumentos), a la diversidad de cada una de las presentaciones / estructura física de las fuentes (como falta de paralelismo en los diferentes textos fuente), la claridad de la fuente de información y el grado de credibilidad de la fuente.

Recuadro 3: **la disponibilidad de los textos y su impacto sobre la Comprensión en el diseño de tareas**

En la última década se ha debatido si las mediciones de la comprensión de lectura basadas en la memoria, es decir, después de la lectura inicial responder preguntas de comprensión mientras el texto no está disponible para los estudiantes, podría ser un mejor indicador de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes que las preguntas que se responden con el texto a disposición. Desde un punto de vista teórico, pueden elaborarse argumentos para ambas, preguntas con y sin disponibilidad de texto. Responder a preguntas de comprensión con un texto podría ser más válido desde el punto de vista ecológico porque muchas configuraciones de lectura (especialmente en la era digital) permiten potencialmente al lector referirse nuevamente al texto. Además, si el texto no está disponible para los estudiantes, su desempeño en las preguntas de comprensión puede ser confundido con su habilidad de memoria, es decir, su capacidad para recordar el contenido del texto. Por otro lado, responder preguntas de comprensión sin texto disponible 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 ser menos confundida con las estrategias motivacionales y toma de exámenes de los estudiantes. Empíricamente, estudios recientes (Ozuru et al., 2007; Schroeder, 2011) proporcionan alguna evidencia de que las preguntas de comprensión sin disponibilidad de 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 mediciones están altamente correlacionadas y, por lo tanto, son difíciles de disociar empíricamente. En la actualidad, por lo tanto, no hay pruebas suficientes que justifiquen cambios importantes en la forma en que se organiza y se administran las pruebas PISA. Sin embargo, se recomienda incluir otras variables en el análisis, por ejemplo el tiempo de tarea, el tiempo de lectura inicial de un texto, etc., para profundizar en este tema.

Factores que mejoran la cobertura del dominio

Situaciones

Los escenarios pueden desarrollarse en una amplia gama de situaciones potenciales. La situación se utiliza para definir los contextos y usos para los que el autor elaboró el texto. La manera en que se especifica la variable de situación se refiere, por lo tanto, a una supuesta audiencia y propósito y no se basa simplemente en el lugar o la finalidad para la cual se lleva a cabo la actividad de lectura.

El marco categoriza situaciones utilizando una tipología adaptada del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Common European Framework of Reference, CEFR) desarrollado para el Consejo de Europa (Council of Europe, 1996). Las situaciones son contextos personales, públicos, ocupacionales o educativos y se definen en el Recuadro 4. En contraste con las evaluaciones previas de lectura en PISA, los textos de las diferentes situaciones pueden mezclarse dentro de un escenario. Por ejemplo, un estudiante puede realizar un conjunto de tareas que requieran relacionar un texto educativo que proporcione contenido histórico, con textos personales que proporcionen relatos de eventos en primera persona.

Recuadro 4. **Categorización de las situaciones**

Una situación personal se relaciona con textos que pretenden satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Esta categoría también incluye textos que están destinados a mantener o desarrollar conexiones personales con diferentes personas. Incluye cartas personales, ficción, biografías y textos informativos que están destinados a ser leídos para satisfacer la curiosidad, como parte de actividades recreativas o de ocio. En el medio electrónico, incluye mensajes de correo electrónico personales, mensajes instantáneos y blogs con entradas 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 a esta categoría suponen un contacto más o menos anónimo con otros; por lo tanto, también incluyen foros, sitios web de noticias y avisos que se encuentran tanto en línea como en versión impresa.

El contenido de las situaciones educativas hace uso de textos diseñados específicamente para el propósito de la formación. Los libros de texto impresos, los libros de texto 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 educador.

Muchos jóvenes de 15 años pasarán del sistema educativo a integrar la fuerza laboral 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. Si bien sólo algunos de los jóvenes de 15 años que se evalúan actualmente 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 el uso en el aula. Por ejemplo, un niño de 15 años puede leer un texto literario en una clase de su lengua materna o de literatura, pero el texto fue escrito (presumiblemente) para que los lectores lo disfruten y lo aprecien personalmente. Dado su propósito original, dicho texto en PISA se clasifica como utilizado en una situación personal. Como lo ha demostrado Hubbard (1989), algunas clases de lectura usualmente asociadas con el entorno extra-escolar para niños, tales como las reglas de un club y los registros de juegos, a menudo también ocurren informalmente en la escuela. Estos se clasifican como situaciones públicas en PISA. Por el contrario, los libros de texto que se leen tanto en las escuelas como en los hogares, probablemente difieren poco el proceso y el propósito de un escenario a otro. Estos se clasifican como situaciones educativas en PISA.

Cabe señalar que muchos textos pueden clasificarse en diferentes situaciones. En la práctica, por ejemplo, un texto puede estar destinado a deleitar y a instruir (personal y educativo); a proporcionar asesoramiento profesional, que también es información general (ocupacional y pública). Si bien el contenido no es una variable específicamente manipulada en este estudio, al muestrear textos en una variedad de situaciones, la intención es maximizar la diversidad de contenido que se incluirá en la prueba de competencia en lectura en PISA.

Tipos de texto

Los tipos de texto describen además la diversidad de textos de una manera que cubre una amplia gama de tipos de lectura que los estudiantes pueden encontrar: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción. Los textos que se encuentran en el mundo suelen resistirse a la categorización, ya que normalmente no se escriben con reglas de tipo de texto en mente y tienden a recortar categorías.

Por ejemplo, un capítulo de un libro de texto podría incluir algunas definiciones (exposición), algunas direcciones 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 el tipo de texto, basándose en las características predominantes del texto, para asegurar que el instrumento muestre una serie de textos que representan diferentes tipos de lectura.

La clasificación de los textos utilizados en PISA se adapta a partir de la obra de Werlich (1976) y se muestran en el recuadro 5.

Recuadro 5. **Clasificación de los textos**

Descripción es el tipo de texto en el que la información se refiere a las propiedades de los objetos en el espacio. Las preguntas típicas a las que responden los textos descriptivos son las que se inician con "qué". Las descripciones pueden adoptar varias formas. Las descripciones impresionistas presentan información desde un punto de vista subjetivo sobre relaciones, cualidades y direcciones en el espacio. Las descripciones técnicas presentan información desde un punto de vista objetivo. Con frecuencia, las descripciones técnicas utilizan formatos de texto discontinuos, como diagramas e ilustraciones. Ejemplos de textos descriptivos son la representación de un lugar particular en un diario de viaje, en un catálogo, en un mapa geográfico, en un programa de vuelo en línea, o una descripción de una característica, función o proceso en un manual técnico.

La *narración* es el tipo de texto en el que la información se refiere a las propiedades de los objetos en el tiempo. La narración típicamente responde a preguntas relacionadas con cuándo, o en qué secuencia. Por qué los personajes de las historias se comportan como lo hacen es otra pregunta importante que la narración típica responde. La narración puede tomar diferentes formas. Las *narraciones* presentan cambios desde una selección y énfasis subjetivos, registrando acciones y eventos que se desarrollan en un tiempo, desde una perspectiva subjetiva. Los *informes* presentan los cambios desde un punto de vista objetivo, registrando acciones y eventos que pueden ser verificados por otros. Las *noticias* pretenden favorecer que los lectores formen su propia opinión independiente de los hechos y de los

acontecimientos sin ser influenciados por las opiniones del periodista. Ejemplos de textos de la categoría *narración* son una novela, un cuento, una obra de teatro, una biografía, una historieta y el reporte periodístico de un evento.

La *exposición* es el tipo de texto en el que la información se presenta como conceptos compuestos o construcciones mentales, o aquellos elementos en los que se pueden analizar conceptos o construcciones mentales. El texto proporciona una explicación de cómo los diferentes elementos se interrelacionan en un todo significativo y a menudo responden a preguntas que se inician con "cómo". Las *exposiciones* pueden adoptar diversas formas. Los ensayos expositivos proporcionan una explicación sencilla de conceptos, construcciones mentales o concepciones desde un punto de vista subjetivo. Las definiciones explican cómo los términos o nombres están interrelacionados con los conceptos mentales. Al mostrar estas interrelaciones, la definición explica el significado de las palabras. Los textos *explicativos* son una forma de exposición analítica utilizada para exponer cómo un concepto mental puede vincularse con palabras o términos. El concepto se trata como un todo compuesto que se puede entender dividiéndolo en sus elementos constituyentes y luego nombrando las interrelaciones de esos elementos. Los *resúmenes* son una forma de exposición sintética utilizada para explicar y comunicar textos en una forma más corta de lo que el texto original requiere. Las actas son un registro de los resultados de reuniones o presentaciones. Los textos *interpretativos* son una forma de exposición analítica y sintética utilizada para explicar los conceptos abstractos que se tratan en un texto particular (ficticio o no ficticio) o en un grupo de textos. Ejemplos de textos expositivos son un ensayo académico, un diagrama que muestra un modelo, un gráfico de tendencias de población, un mapa conceptual y una entrada de una enciclopedia en línea.

La *argumentación* es el tipo de texto que presenta la relación entre conceptos o proposiciones. Los textos argumentativos a menudo responden preguntas que se inician con "por qué". Una subclasificación importante de textos argumentativos son los textos persuasivos y de opinión, que refieren 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. Ejemplos de textos argumentativos son una carta al editor, un cartel o afiche de publicidad, los mensajes en un foro en línea y una reseña en internet de un libro o película.

La *instrucción* (a veces llamada prescripción o mandato) es el tipo de texto que proporciona instrucciones sobre qué hacer. Las instrucciones presentan indicaciones para completar una tarea a través de determinadas acciones. Las normas, reglamentos y estatutos especifican los requisitos para ciertos comportamientos basados en la autoridad impersonal, como la validez práctica o la autoridad pública. Ejemplos de textos *instructivos* son una receta, una serie de diagramas que muestran un procedimiento para dar primeros auxilios, o directrices para el funcionamiento de un software.

La *transacción* representa el tipo de texto que pretende alcanzar un propósito específico delineado 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 algunos tipos de cartas y, como intercambio oral, el propósito principal de muchas llamadas telefónicas. Este tipo de texto no se incluyó en la categorización de Werlich (1976), utilizada hasta ahora para el marco PISA.

El término *transaccional* se utiliza en PISA no para describir el proceso general de extraer significado de los textos (como en la teoría transaccional de la lectura), sino el tipo de texto escrito para los tipos de propósitos referidos antes aquí. Los textos transaccionales son a menudo de carácter personal, en lugar de públicos, y 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 de lingüística (por ejemplo, Santini, 2006). Con la extrema facilidad de 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 como texto de lectura en los últimos años. Los textos transaccionales a menudo se basan en acuerdos y posiblemente entendimientos privados entre los que se comunican, aunque es claro que esta característica es difícil de explorar en una evaluación a gran escala. Ejemplos de textos transaccionales son los intercambios diarios de correos electrónicos y 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 son presentados como relatos del mundo tal como es (o fue) 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 ya sea como relatos de cómo podría ser o de cómo parece ser. En otros estudios de lectura a gran escala, particularmente aquellos para estudiantes de nivel primario, como la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP); el Estudio de Alfabetización de Lectura de la IEA (IEARLS); y el Programa de la IEA en el Estudio Internacional de Alfabetización en Lectura (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 obtener y utilizar la información en PIRLS). Esta distinción se borra cada vez más a medida que los autores usan formatos y estructuras típicas de los textos no ficticios para crear sus ficciones. La evaluación en lectura en PISA incluye textos ficticios, no ficticios y textos que pueden no ser claramente uno u otro. PISA, sin embargo, no intenta medir las diferencias en la capacidad de lectura entre un tipo y el otro. En PISA los textos de ficción se clasifican como narrativos.

Formatos de respuesta

La forma en que se recopila la evidencia -el formato de la respuesta- varía de acuerdo con lo que se considera apropiado dado el tipo de evidencia que se está recopilando y también según las restricciones pragmáticas de una evaluación a gran escala. Como en cualquier evaluación a gran escala, la gama de formatos de ítems factibles es limitada. Sin embargo, con la evaluación por computadora, los tipos de formatos de respuesta pueden incluir interacciones con el texto, como el resaltado y el arrastrar y soltar, así como actividades de múltiple opción y de respuesta corta (en las que los alumnos escriben su propia respuesta).

Los formatos de respuesta pueden ser sensibles a las diferencias individuales. Por ejemplo, las preguntas de respuesta restringida, y en ocasiones las de múltiple opción, suelen ser más dependientes que la actividad de respuesta abierta, de las destrezas en la decodificación, ya que los lectores tienen que decodificar distractores para responder (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, el de estudiantes con diferentes niveles de competencia (Routitsky y Turner, 2003); entre estudiantes en diferentes países (Grisay y Monseur, 2007); en estudiantes con diferentes niveles de motivación intrínseca para la lectura (Schwabe, McElvany y Trendtel, 2015), y entre niños y niñas (Lafontaine y Monseur, 2006, 2006b; Schwabe, et al., 2015). Dada esta variación, al medir las tendencias a lo largo del tiempo, es importante mantener una proporción similar de tareas en formatos de respuesta de múltiple opción y respuesta restringida de una administración a la siguiente. Otra consideración importante en el contexto de la competencia en lectura es que las actividades de respuesta abierta son particularmente importantes para el aspecto de reflexión y evaluación, donde la intención a menudo es evaluar la calidad del pensamiento en lugar de la conclusión en sí. Sin embargo, debido a que la evaluación se centra en la lectura y no en la escritura, las actividades de respuesta abierta no deberían diseñarse para poner énfasis en la evaluación de habilidades de escritura, como la ortografía, la gramática, etc. Finalmente, los estudiantes de diferentes países están más o menos familiarizados con diversos formatos de respuesta. Es probable que la inclusión de ítems en una variedad de formatos proporcione cierto equilibrio entre los más o menos familiares para todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad.

En suma, para asegurar una cobertura adecuada de los rangos de capacidad en diferentes países, para garantizar la equidad dada las diferencias observadas entre países y por género, y para asegurar una evaluación válida del proceso reflexionar y evaluar, se continuarán empleando actividades de múltiple opción y de respuesta abierta en las evaluaciones de competencia en lectura de PISA, independientemente del cambio en el modo de aplicación. Cualquier modificación importante en la distribución de los tipos de ítems usados en la lectura impresa también podría influir en la medición de las tendencias de los resultados.

Recuadro 6: **El estado de las habilidades de escritura en la evaluación de la competencia en lectura en PISA 2018.**

A menudo se requiere que los lectores expertos escriban comentarios, ensayos o explicaciones en respuesta a preguntas, o elijan tomar notas, hacer esquemas y resúmenes, o simplemente escribir sus pensamientos y reflexiones sobre los textos para lograr sus objetivos de lectura. También participan rutinariamente en la comunicación escrita con otros (por ejemplo, maestros, compañeros de estudio, conocidos), en el aprendizaje (por ejemplo, una indicación por correo electrónico de un maestro) o a nivel social (por ejemplo, charlar con compañeros sobre un texto o en los contextos de formación escolar). El marco de evaluación de la competencia en lectura PISA 2018 considera que la escritura es un correlato importante de la competencia en lectura. Las restricciones de diseño y administración de las pruebas imposibilitan la inclusión de la evaluación de habilidades de escritura, donde esta se define en parte como la calidad y organización de la producción. Sin embargo, una proporción significativa de las actividades de la prueba requiere que los lectores articulen su pensamiento en respuestas escritas. Por lo tanto, la evaluación de las habilidades de lectura también se basa en la capacidad de los lectores para comunicar su comprensión por escrito, aunque aspectos tales como la ortografía, la calidad de la escritura y la organización no se miden en PISA.

Evaluación de la fluidez y eficiencia de la lectura para la comprensión de textos simples

La evaluación de la competencia en lectura de PISA 2018 incluirá la evaluación de la fluidez de la lectura, definida como la facilidad y eficiencia con la que los estudiantes pueden leer textos simples para la comprensión. Esto proporcionará un valioso indicador para el uso en la descripción y comprensión de las diferencias entre los desempeños de estudiantes, especialmente para aquellos en los niveles de más bajo desempeño en lectura. Los estudiantes con bajo nivel de desarrollo de habilidades básicas en lectura pueden estar ejerciendo tanto esfuerzo atencional y cognitivo en destrezas de nivel inferior de descodificación, reconocimiento de palabras y análisis de oraciones, que disminuyen los recursos para realizar tareas de comprensión de nivel superior con textos únicos o múltiples. Este hallazgo se aplica tanto a lectores en desarrollo como a adolescentes lectores (Rasinski et al., 2005, Scamacca et al., 2006). La administración y puntuación computarizadas en PISA 2018 permite medir la facilidad y eficiencia con la que los jóvenes de 15 años pueden leer textos simples para la comprensión. Aunque no todas las lecturas lentas son deficientes, como se señaló anteriormente, una gran cantidad de evidencia documenta cómo y por qué una falta de automaticidad en los procesos de lectura básicos puede ser un cuello de botella para la competencia en lectura de nivel superior y está asociada con una comprensión pobre (por ejemplo, Rayner et al., 2001). Por lo tanto, es valioso tener un indicador de la fluidez y eficiencia con la que los jóvenes de 15 años pueden leer textos sencillos para entender, describir e interpretar mejor los niveles muy bajos de desempeño en las tareas de comprensión en PISA.

Cabe destacar que con la expansión exponencial del contenido de texto disponible en Internet, existe una necesidad cada vez mayor de que los estudiantes del siglo XXI no solo sean lectores capaces, sino también eficientes (OCDE, 2011). Por lo tanto, un indicador básico de la tasa de lectura bajo 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 recopilada cuando se usan tareas de lectura en silencio son indicadores de precisión y velocidad. Las medidas de fluidez de 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 en cuanto a su valor agregado, sobre y por encima de los fuertes indicadores de precisión y velocidad. (Eason et al., 2013, Kuhn, Schwanenflugel, y Meisinger, 2010). Además, actualmente no es posible implementar y calificar 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 puntúan en niveles inferiores en la evaluación de la competencia en lectura en PISA, puede administrarse una tarea específica cerca del inicio de la evaluación para medir la facilidad y eficiencia en la lectura. El rendimiento en esta tarea se puede calificar y reportar independientemente de las escalas principales de competencia. Como se ha señalado, la lectura ineficiente puede ser un indicador de bajas habilidades básicas. Sin embargo, puede haber individuos que son lectores relativamente lentos, pero poseen procesos compensatorios o estratégicos que les permiten ser lectores de nivel superior cuando se les da tiempo suficiente para completar tareas complejas. Esto puede darse especialmente en el caso de los hablantes no nativos de una lengua, que pueden ser relativamente más lentos que los hablantes nativos, pero cuya puntuación es comparable a los estudiantes más competentes en tareas sin control del tiempo. Por lo tanto, parece más prudente usar el indicador de la fluidez en la lectura como una variable descriptiva

para ayudar a diferenciar a los estudiantes que pueden tener déficits en habilidades básicas de aquellos que son lectores lentos pero, no obstante, eficientes.

Además, un índice de la facilidad y eficiencia en la lectura podría ser utilizado para colocar a los estudiantes en un nivel de partida para pruebas adaptativas, en conjunto con otros indicadores (ver más adelante la sección sobre "Consideraciones para pruebas adaptativas"). Por las razones mencionadas en el párrafo anterior, el índice puede no ser adecuado como único indicador del nivel de lectura, sin embargo, cuando se combina con otras evidencias, la ineficiencia en el procesamiento básico puede ser útil para ubicar el desempeño de los estudiantes en los niveles apropiados.

En otras investigaciones empíricas, un diseño de tareas que se ha utilizado efectivamente como indicador de facilidad de lectura y eficiencia 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 y el tiempo en que el estudiante tarda en leer y responder. Esta estructura de la tarea de la oración se ha utilizado en la subprueba sobre la Fluidez de la Lectura de Woodcock Johnson (Woodcock, McGrew, y Mather, 2001) y las Pruebas de Eficiencia y Comprensión de la Lectura Silenciosa (TOSREC) (Wagner, Torgesen, Rashotte, y Pearson, 2010). También es el tipo de tarea utilizado con éxito en el conjunto de los Componentes de Lectura del PIAAC (OCDE, 2013a, Sabatini y Bruce, 2009) y en dos países participantes en la evaluación PISA (Bruce y Sabatini, 2013). Una tarea similar se ha utilizado en la evaluación austríaca PISA 2000 y ha mostrado altas correlaciones (r = 0,64) con la puntuación final de los estudiantes (Landerl y Reiter, 2002). Este diseño de tareas tiene así una base empírica probada en contextos internacionales de estudio, como índice de la facilidad y eficiencia en la lectura. La Tarea 1 del Apéndice B muestra un ítem de ejemplo tomado de la tarea Componentes de Lectura del PIAAC.

Si bien es posible que en los ciclos futuros de PISA se utilicen datos de registros basados en tareas complejas de competencia en lectura como única fuente para medir la facilidad y la eficiencia, esta opción no se recomienda para el ciclo actual. Con el fin de asegurar que los estudiantes completen las tareas en condiciones que brinden un indicador válido de eficiencia, el diseño y las instrucciones que acompañan a la tarea deben apuntar al constructo deseado. Los textos deben ser simples y cortos para maximizar la eficacia de la lectura en comparación con 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 de la tasa básica de lectura. Por lo tanto, será difícil asegurar las tasas de lectura y la precisión observadas para estudiantes bajo estas condiciones en tareas que fueron 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 eficiencia de la comprensión básica.

Por lo tanto, se recomienda analizar los registros de este ciclo para evaluar si hay indicadores dentro del nuevo conjunto de tareas de competencia en lectura de PISA que estén fuertemente correlacionados con la eficiencia propuesta a nivel de la oración. Es baja la probabilidad de que haya evidencia suficientemente válida en los registros- esencialmente equivalencia psicométrica con la tarea al nivel de oración - en un primer piloto de ítems nuevos para evaluar la competencia en lectura. Por otra parte, la evidencia correlacional de los registros serviría como validación cruzada para la facilidad y eficiencia de las tareas.

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 en lectura; en consecuencia, se han desarrollado preguntas y escalas para medir estos importantes constructos en el cuestionario del estudiante. Es importante señalar que la motivación para la lectura y las estrategias empleadas en la misma pueden variar en función de los contextos y las clases de textos considerados. Por lo tanto, los ítems del cuestionario que evalúan la motivación y las estrategias deben referirse a una serie de situaciones que representen las prácticas de los estudiantes. Además de su mayor relevancia teórica, se sabe que los ítems que se refieren a situaciones más específicas y concretas disminuyen el riesgo de sesgo de respuesta que puede venir con preguntas que solicitan ordenamientos o que se basan en los autorreportes.

Motivación intrínseca e interés por la lectura

"Mientras que la motivación se refiere a metas, valores, 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 de lectura están fuertemente relacionados con la competencia en lectura (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010, Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 2004, Klauda y Guthrie, 2014; Mol y Bus, 2011, Morgan y Fuchs, 2007, Pfost, Dörfler y Artelt, 2013, Schaffner, Philipp y Schiefele, 2014, Schiefele, Schaffner, Möller y Wiegfield, 2012). En PISA 2000, el compromiso (que comprende el interés, la motivación intrínseca, el evitar la lectura y las prácticas de lectura) se correlacionó fuertemente con la competencia en la lectura, más incluso que la asociación entre competencia en lectura y situación socioeconómica (OCDE, 2002, 2010a). En otros estudios, se ha demostrado que el compromiso con la lectura explica el éxito en el área más que cualquier otra variable, excepto por el logro previo en la competencia (Guthrie y Wigfield, 2000). Críticamente, la perseverancia como característica del compromiso también se ha relacionado con el aprendizaje exitoso y el logro fuera del sistema educativo (Heckman y Kautz, 2012). Por lo tanto, la motivación y el compromiso son variables y palancas poderosas en las que se puede actuar para la competencia en lectura y reducir las brechas de desempeño entre grupos de estudiantes.

En ciclos anteriores de PISA, en los que la competencia en lectura fue el dominio foco (PISA 2000 y PISA 2009), el principal constructo motivacional investigado fue el interés por la lectura y la motivación intrínseca.

La escala que medía el interés y la motivación intrínseca también apuntaba al evitar la lectura, que es la falta de interés o motivación, para la que se han encontrado fuertes asociaciones con el logro, especialmente entre los lectores con dificultades (Klauda y Guthrie, 2015; Legault et al., 2006). Para PISA 2018, en consonancia con lo que se ha hecho en otros dominios, como parte del cuestionario de estudiantes se investigarán otros dos constructos motivacionales prominentes, a saber: la autoeficacia, la autopercepción para realizar tareas específicas por parte del individuo y el autoconcepto, las habilidades que el individuo percibe en sí mismo en relación con un dominio.

Prácticas de lectura

Además de la motivación, las prácticas de lectura se han medido previamente como las frecuencias reportadas en la lectura de diferentes tipos de textos en diversos medios, incluida la lectura en línea. En PISA 2018 se actualizará y ampliará la lista de escalas de prácticas de lectura en línea para tener en cuenta prácticas emergentes (por ejemplo, libros electrónicos, búsqueda en línea, mensajes cortos y redes sociales).

Conocimiento de las estrategias de lectura

La metacognición, capacidad de un individuo para pensar y controlar sus estrategias de lectura y comprensión, tiene una correlación significativa con la competencia en lectura y es sensible a la enseñanza y al aprendizaje. Varios estudios han encontrado una asociación entre el dominio de la 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 conduce a una mejora en la comprensión del texto y en el uso de la información (Cantrell et al., 2010). Más específicamente, se supone que el lector se hace independiente del maestro después de que estas estrategias se han adquirido y se aplican sin mucho esfuerzo.

Mediante el uso de estas estrategias, el lector puede interactuar efectivamente con el texto concibiendo la lectura como una tarea de resolución de problemas que requiere el uso del pensamiento estratégico sobre la solución del problema de comprensión de lectura. En ciclos previos de PISA, el compromiso y la metacognición demostraron ser potentes predictores de logro en lectura, mediadores de género o nivel socioeconómico (OCDE, 2010, vol. III) y también palancas potenciales para reducir las brechas de logro. En el marco conceptual del cuestionario del estudiante las mediciones de estas prácticas de motivación, metacognición y lectura se actualizan y amplían para tener en cuenta los conocimientos emergentes más recientes (por ejemplo, las características de la lectura libros electrónicos, búsqueda en línea y redes sociales), así como para cubrir mejor la evaluación de prácticas de enseñanza y de apoyo en el aula que acompañan el progreso en la lectura.

La lectura de calidad requiere estudiantes que conozcan y empleen estrategias con el fin de hacer un mejor uso del texto, según sus propósitos y metas. Por ejemplo, los estudiantes deben saber cuándo es apropiado echar un vistazo a un pasaje y cuándo la tarea requiere la 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 solicitó evaluar la efectividad de diferentes estrategias de lectura y comprensión del texto 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. En PISA 2018, en concordancia con el nuevo marco de procesos de lectura (véase la Figura 2), también se recogerá información acerca del conocimiento de estrategias de lectura especialmente vinculadas al objetivo de “evaluar la calidad y la credibilidad de las fuentes”, que es particularmente importante en la lectura digital y cuando se enfrentan textos múltiples.

Prácticas de enseñanza y apoyo en el aula para el progreso y compromiso con la lectura

Existe una importante evidencia en la investigación que muestra que las prácticas de aula, así como la enseñanza de estrategias de lectura, contribuyen a desarrollar las habilidades de lectura (Pressley, 2000; Rosenshine y Meister, 1997; Waters y Schneider, 2010). Además, el impulso y la asistencia que prestan los profesores en pro de la autonomía, la competencia y la apropiación mejoran la capacidad para

la lectura de los estudiantes, la conciencia de las estrategias y el compromiso con la lectura (Guthrie, Ho y Klauda, 2013; Guthrie, Wigfield, y You, 2012). Aunque en la mayoría de sistemas educativos ya no se enseña la lectura como una asignatura a estudiantes de 15 años de la misma manera que se enseñan matemática y ciencia, alguna formación en lectura puede ser explícita o incidentalmente brindada en las clases de lengua o literatura y de otras disciplinas (p. ej., ciencias sociales, ciencias, lenguas extranjeras, educación ciudadana, tecnología). La naturaleza dispersa de la formación en lectura representa un desafío para generar preguntas articuladoras que capturen las prácticas del salón 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 de estudiantes, los procesos instruccionales relevantes –oportunidades para aprender y prácticas de enseñanza– que podrían favorecer el desarrollo de las habilidades para la lectura, las prácticas y la motivación en los estudiantes.

Consideraciones para las pruebas adaptativas

La realización de la evaluación a través de computadora en PISA crea la oportunidad de implementar pruebas adaptativas. Las pruebas adaptativas posibilitan mayores niveles de precisión en la medición utilizando menor cantidad de ítems por estudiante. Esto se logra procurando que más ítems estén alineados con el rango de habilidad de los estudiantes en diferentes puntos de la distribución de la habilidad.

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

Reporte del desempeño en lectura

Reporte de escalas

PISA reporta los resultados de los estudiantes en términos de escalas de desempeño que son interpretables en términos de políticas educativas. En PISA 2000, donde la lectura fue el dominio principal, los resultados de la evaluación de la competencia en lectura fueron resumidos primero en una escala de competencia en lectura general, con una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. 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 no continuo) (OECD, 2002).

Estas cinco subescalas hicieron posible comparar las puntuaciones medias y las distribuciones entre subgrupos y países en varios componentes del constructo de competencia en lectura. Aunque haya una alta correlación entre estas subescalas, los resultados de cada subescala revelaron diferencias interesantes entre los países participantes. Cuando se presentan tales diferencias, pueden ser examinadas y vinculadas al currículo y a la metodología de enseñanza utilizada. En algunos países, la pregunta importante puede ser cómo enseñar mejor el currículo actual. En otros, la pregunta puede ser no solo cómo enseñar sino también qué enseñar. En PISA 2009, la lectura fue nuevamente el dominio principal. Se utilizó un esquema de reporte que incluía las subescalas, así como una escala compuesta.

Tanto en PISA 2003 y 2006, como en PISA 2012, en que lectura fue un dominio menor y se administraron menos ítems de lectura a los estudiantes participantes, se reportó una única medida de la tendencia de la competencia en lectura con base en la escala global general (OECD, 2004, 2007, 2014). En 2018 lectura es el dominio principal, siendo nuevamente posible el reporte por subescalas.

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

1. Localizar información, lo que se compone de tareas que requieren que los estudiantes busquen, seleccionen y accedan a la información relevante en los textos.
2. Comprender, lo que implica tareas que requieren que los estudiantes identifiquen el significado explícito de los textos, así como integrar la información y generar inferencias.
3. Evaluar y reflexionar, lo que implica 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 conflictos en un texto y entre textos.

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

Interpretación y uso de las escalas

Así como los estudiantes pueden ser ordenados en una única escala, de menor a mayor habilidad, las tareas de competencia en lectura son ubicadas a lo largo de una escala que indica progresivamente el nivel de dificultad para los estudiantes y el nivel de habilidad requerido para responder cada ítem correctamente.

Al ubicar en las escalas a los estudiantes por su puntaje en la prueba y a los ítems por su dificultad, podemos resumir tanto el desempeño de una persona en términos de su habilidad como la complejidad de un ítem en términos de su dificultad.

Las tareas de competencia en lectura utilizadas en PISA varían ampliamente en la situación, el formato del texto y los requisitos de la tarea, además de variar en la dificultad. Este rango se obtiene a través de lo que se conoce como un 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 que se ubican en el extremo inferior de la escala general y de las subescalas de lectura difieren de las del extremo superior en su complejidad y dificultad. La dificultad de las tareas está parcialmente determinada por la longitud, la estructura y la complejidad del texto en sí mismo. 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 serie de variables que pueden influir en la dificultad de cualquier tarea de evaluación de la competencia en lectura, incluyendo la complejidad y sofisticación de los procesos mentales fundamentales para el tipo de tarea (recuperación, interpretación o reflexión), la cantidad de información a ser asimilada por el lector y la familiaridad o especificidad del conocimiento que el lector debe emplear dentro y fuera del texto.

Definición de los niveles de desempeño para la competencia en lectura

En un intento por captar la evolución de la complejidad y la dificultad en PISA 2000, la escala general de competencia en lectura 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 para las escalas generales empleadas para medir tendencias en PISA 2009 y 2015.

Sin embargo, los ítems recientemente construidos ayudaron a mejorar las descripciones de los niveles de desempeño existentes y a producir 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 base inferior de la escala (OECD, 2012).

Los niveles proveen una forma útil de explorar la evolución en las demandas de la competencia en lectura dentro de la escala global 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.

La descripción de los niveles de desempeño de la competencia en lectura para PISA 2015 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 OECD y de Uruguay). La columna de la derecha describe lo que los estudiantes muestran saber hacer en cada nivel.

Tabla 4. **Los niveles en lectura descriptos en PISA 2015.**

Nivel	Lo que muestran ser capaces de hacer los estudiantes en la prueba
6 **698** OCDE 1.1% URY 0.2%	En el nivel 6 los lectores pueden hacer múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. De- muestran una comprensión plena y detallada de uno o más textos y pueden integrar información de más de un texto. Las tareas pueden requerir que el lector se enfrente con ideas que no le son familiares, en presencia de información conflictiva y relevante, y que genere categorías abstractas para las interpretaciones. Los estudiantes pueden formular hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo sobre un tema no familiar, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y aplicando interpretaciones sofisticadas desarrolladas a través del texto. Una condición destacada para las tareas de acceso y recuperación en este nivel es la precisión del análisis y la cuidadosa atención a los detalles que pasan desapercibidos en el texto.
5 **626** OCDE 8.3% URY 2.5%	En el nivel 5 los lectores pueden localizar y organizar varios conjuntos de información profundamente incrustada, e inferir cuál es la información del texto más relevante. Las tareas de reflexión requieren la evaluación crítica o la formulación de hipótesis, basadas en conocimiento especializado. Tanto las tareas de interpretación como las de reflexión requieren una comprensión plena y detallada de un texto cuyo contenido o forma no sea familiar. Para todos los aspectos de la lectura, las tareas en este nivel normalmente involucran enfrentarse con conceptos que son contrarios a lo esperado.
4 **553** OCDE 28.8% URY 11.8%	En el nivel 4 los lectores pueden localizar y organizar varios conjuntos de información incrustada. También pueden interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de un texto al tomar en cuenta el texto como un todo. En otras tareas de interpretación, los estudiantes demuestran la comprensión y aplicación de categorías en un contexto no familiar. Además, los estudiantes en este nivel pueden utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Los lectores deben demostrar una comprensión adecuada para textos largos o complejos, cuyo contenido o forma puede no resultar familiar.
3 **480** OCDE 56.7% URY 33.1%	En el nivel 3 los lectores pueden localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre varias piezas de información que pueden ser encontradas en diversas condiciones. Estas piezas pueden integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o construir el significado de una palabra o frase. Necesitan tomar en cuenta muchos factores en la comparación, el contraste o la categorización. Con frecuencia, la información que se requiere no se destaca o hay mucha información conflictiva; o hay otros obstáculos en el texto, tales como ideas que son contrarias a lo esperado o formuladas de forma negativa. Las tareas de reflexión en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas de reflexión requieren que los lectores demuestren una comprensión detallada del texto en relación con un conocimiento familiar, de cada día. Otras tareas no requieren la comprensión detallada del texto, pero sí que el lector se base en un conocimiento menos común.
2 **407** OCDE 79.9% URY 60.9%	En el nivel 2 los lectores pueden localizar una o más piezas de información, que puede ser necesario inferir y que pueden requerir varias condiciones. Pueden reconocer la idea principal de un texto, entender las relaciones, o construir significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no se encuentra destacada y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden involucrar comparaciones o contrastes en base a una característica particular del texto. Las tareas de reflexión típicas en este nivel requieren que los lectores hagan una comparación o diferentes conexiones entre el texto y el conocimiento externo, basándose en la experiencia y actitudes personales.
1a **335** OCDE 93.5% URY 84.4%	En el nivel 1a los lectores pueden localizar una o más piezas independientes de información específicamente expresadas; pueden reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar, o hacer una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento común, de cada día. Normalmente, la información requerida se destaca en el texto y hay poca, o ninguna, información conflictiva. El estudiante es dirigido explícitamente a considerar factores relevantes en la tarea y el texto.
1b **262** OCDE 98.7% URY 96.9%	En el nivel 1b los lectores pueden localizar una pieza específica de información explícitamente expresada en una posición destacada en un texto corto, sintácticamente simple, con un contexto y un tipo de texto familiares, tales como una narración o una lista simple. Los textos en las tareas en el nivel 1b normalmente proveen apoyo al lector, tal como la repetición de información, imágenes o símbolos familiares. La información conflictiva es mínima. Los lectores en el nivel 1b pueden interpretar textos haciendo conexiones simples entre conjuntos adyacentes de información.

La escala de competencia en lectura no tiene un límite superior, por eso existe cierta incertidumbre acerca de la aptitud de los estudiantes con desempeños extremadamente altos. Para estudiantes con desempeños en el extremo inferior de la escala hay una limitación importante, en este momento esa aptitud no puede ser descrita. La medición independiente de la facilidad y la eficiencia en la lectura puede proveer información acerca de las habilidades de estos estudiantes. En el desarrollo de material nuevo para PISA 2018, se ha realizado un esfuerzo por diseñar ítems que midan las habilidades para la lectura y la interpretación ubicadas en el actual nivel 1 y por debajo del mismo.

Apéndice. Ejemplo de actividades de evaluación

Tarea 1. Ejemplo de una tarea de facilidad y eficiencia en lectura

Los ítems de procesamiento de oraciones son tareas de tiempo, que requieren que la persona evalúe si una oración tiene sentido en términos de las propiedades del mundo real o la lógica interna de la oración. El estudiante lee la oración y marca SÍ si la oración tiene sentido, o NO si la oración no tiene sentido. Esta tarea se adapta a partir de los ítems de procesamiento de oraciones de PISA 2012 y de Componentes de Lectura del PIAAC.

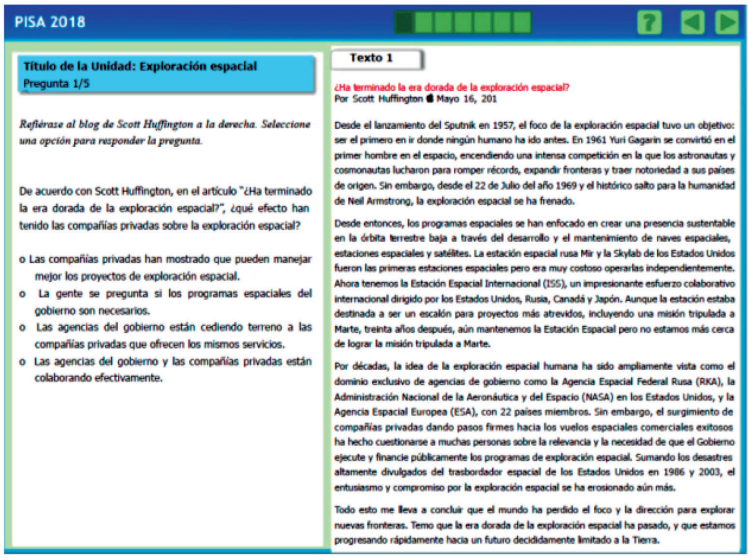
Instrucciones: Marque SÍ si la oración tiene sentido. Marque NO si la oración no tiene sentido.

El auto rojo tiene una rueda desinflada.	SÍ	NO
Los aviones están hechos de perros.	SÍ	NO
El estudiante feliz leyó el libro anoche.	SÍ	NO
Si el gato se hubiera quedado toda la noche afuera, no habría estado en casa a las 2 de la mañana.	SÍ	NO
El hombre es más alto que la mujer y el niño es más bajo que los dos.	SÍ	NO

Tareas 2-4. Ejemplo de escenario que incluye tres tareas

En este escenario se solicita a los estudiantes leer tres fuentes: una entrada en un blog, la sección de comentarios que sigue y un artículo que es referenciado por uno de los comentaristas. Los artículos y comentarios discuten sobre la exploración espacial ahora y en el futuro. Se solicita a los estudiantes responder varias preguntas que evalúan diferentes procesos de lectura.

Tarea 2. Buscar y localizar (texto simple)



PISA 2018

Título de la Unidad: Exploración espacial
Pregunta 1/5

Refiérase al blog de Scott Huffington a la derecha. Seleccione una opción para responder la pregunta.

De acuerdo con Scott Huffington, en el artículo "¿Ha terminado la era dorada de la exploración espacial?", ¿qué efecto han tenido las compañías privadas sobre la exploración espacial?

- o Las compañías privadas han mostrado que pueden manejar mejor los proyectos de exploración espacial.
- o La gente se pregunta si los programas espaciales del gobierno son necesarios.
- o Las agencias del gobierno están cediendo terreno a las compañías privadas que ofrecen los mismos servicios.
- o Las agencias del gobierno y las compañías privadas están colaborando efectivamente.

Texto 1

¿Ha terminado la era dorada de la exploración espacial?
Por Scott Huffington ■ Mayo 16, 201

Desde el lanzamiento del Sputnik en 1957, el foco de la exploración espacial tuvo un objetivo: ser el primero en ir donde ningún humano ha ido antes. En 1961 Yuri Gagarin se convirtió en el primer hombre en el espacio, encendiendo una intensa competición en la que los astronautas y cosmonautas lucharon para romper récords, expandir fronteras y traer notoriedad a sus países de origen. Sin embargo, desde el 22 de Julio del año 1969 y el histórico salto para la humanidad de Neil Armstrong, la exploración espacial se ha frenado.

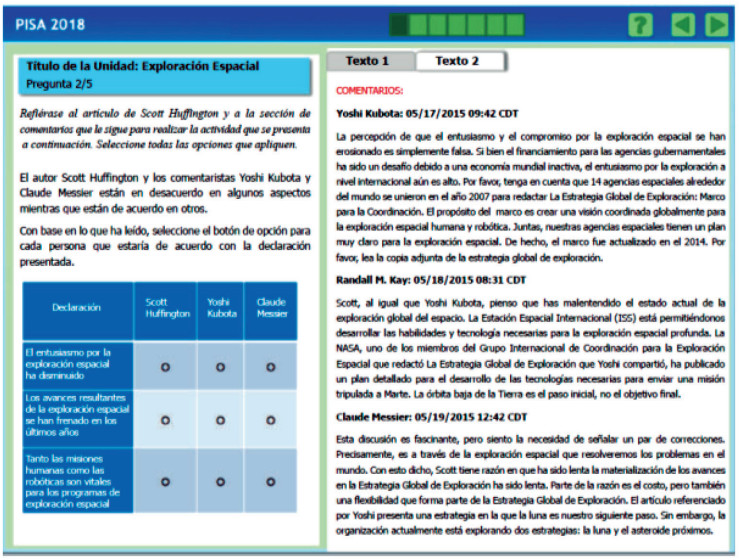
Desde entonces, los programas espaciales se han enfocado en crear una presencia sustentable en la órbita terrestre baja a través del desarrollo y el mantenimiento de naves espaciales, estaciones espaciales y satélites. La estación espacial rusa Mir y la Skylab de los Estados Unidos fueron las primeras estaciones espaciales pero era muy costoso operarlas independientemente. Ahora tenemos la Estación Espacial Internacional (ISS), un impresionante esfuerzo colaborativo internacional dirigido por los Estados Unidos, Rusia, Canadá y Japón. Aunque la estación estaba destinada a ser un escalón para proyectos más atrevidos, incluyendo una misión tripulada a Marte, treinta años después, aún mantenemos la Estación Espacial pero no estamos más cerca de lograr la misión tripulada a Marte.

Por décadas, la idea de la exploración espacial humana ha sido ampliamente vista como el dominio exclusivo de agencias de gobierno como la Agencia Espacial Federal Rusa (RKA), la Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (NASA) en los Estados Unidos, y la Agencia Espacial Europea (ESA), con 22 países miembros. Sin embargo, el surgimiento de compañías privadas dando pasos firmes hacia los vuelos espaciales comerciales exitosos ha hecho cuestionarse a muchas personas sobre la relevancia y la necesidad de que el Gobierno ejecute y financie públicamente los programas de exploración espacial. Sumando los desastres altamente divulgados del trasbordador espacial de los Estados Unidos en 1986 y 2003, el entusiasmo y compromiso por la exploración espacial se ha erosionado aún más.

Todo esto me lleva a concluir que el mundo ha perdido el foco y la dirección para explorar nuevas fronteras. Temo que la era dorada de la exploración espacial ha pasado, y que estamos progresando rápidamente hacia un futuro decididamente limitado a la Tierra.

Fuente: Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) © Icfes, 2017.

Tarea 3: Inferencia en textos múltiples



PISA 2018

Título de la Unidad: Exploración Espacial
Pregunta 2/5

Refiérase al artículo de Scott Huffington y a la sección de comentarios que le sigue para realizar la actividad que se presenta a continuación. Seleccione todas las opciones que apliquen.

El autor Scott Huffington y los comentaristas Yoshi Kubota y Claude Messier están en desacuerdo en algunos aspectos mientras que están de acuerdo en otros.

Con base en lo que ha leído, seleccione el botón de opción para cada persona que estaría de acuerdo con la declaración presentada.

Declaración	Scott Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messier
El entusiasmo por la exploración espacial ha disminuido	o	o	o
Los avances resultantes de la exploración espacial se han frenado en los últimos años	o	o	o
Tanto las misiones humanas como las robóticas son vitales para los programas de exploración espacial	o	o	o

Texto 1 | **Texto 2**

COMENTARIOS:

Yoshi Kubota: 05/17/2015 09:42 CDT

La percepción de que el entusiasmo y el compromiso por la exploración espacial se han erosionado es simplemente falsa. Si bien el financiamiento para las agencias gubernamentales ha sido un desafío debido a una economía mundial inactiva, el entusiasmo por la exploración a nivel internacional aún es alto. Por favor, tenga en cuenta que 14 agencias espaciales alrededor del mundo se unieron en el año 2007 para redactar La Estrategia Global de Exploración: Marco para la Coordinación. El propósito del marco es crear una visión coordinada globalmente para la exploración espacial humana y robótica. Juntas, nuestras agencias espaciales tienen un plan muy claro para la exploración espacial. De hecho, el marco fue actualizado en el 2014. Por favor, lea la copia adjunta de la estrategia global de exploración.

Randall M. Kay: 05/18/2015 08:31 CDT

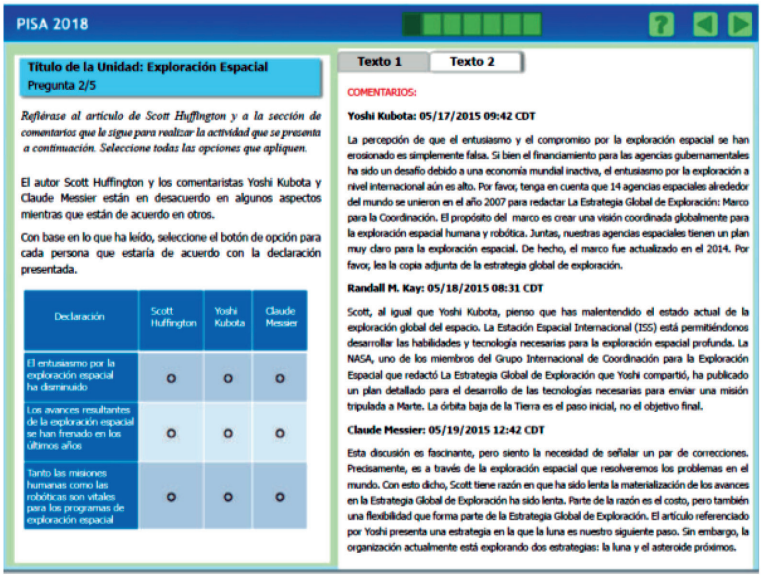
Scott, al igual que Yoshi Kubota, pienso que has malentendido el estado actual de la exploración global del espacio. La Estación Espacial Internacional (ISS) está permitiéndonos desarrollar las habilidades y tecnología necesarias para la exploración espacial profunda. La NASA, uno de los miembros del Grupo Internacional de Coordinación para la Exploración Espacial que redactó La Estrategia Global de Exploración que Yoshi compartió, ha publicado un plan detallado para el desarrollo de las tecnologías necesarias para enviar una misión tripulada a Marte. La órbita baja de la Tierra es el paso inicial, no el objetivo final.

Claude Messier: 05/19/2015 12:42 CDT

Esta discusión es fascinante, pero siento la necesidad de señalar un par de correcciones. Precisamente, es a través de la exploración espacial que resolveremos los problemas en el mundo. Con esto dicho, Scott tiene razón en que ha sido lenta la materialización de los avances en la Estrategia Global de Exploración ha sido lenta. Parte de la razón es el costo, pero también una flexibilidad que forma parte de la Estrategia Global de Exploración. El artículo referenciado por Yoshi presenta una estrategia en la que la luna es nuestro siguiente paso. Sin embargo, la organización actualmente está explorando dos estrategias: la luna y el asteroide próximos.

Fuente: Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) © Icfes, 2017.

Tarea 4. Evaluar y reflexionar



PISA 2018

Título de la Unidad: Exploración Espacial
Pregunta 2/5

Refiérase al artículo de Scott Huffington y a la sección de comentarios que le sigue para realizar la actividad que se presenta a continuación. Seleccione todas las opciones que apliquen.

El autor Scott Huffington y los comentaristas Yoshi Kubota y Claude Messier están en desacuerdo en algunos aspectos mientras que están de acuerdo en otros.

Con base en lo que ha leído, seleccione el botón de opción para cada persona que estaría de acuerdo con la declaración presentada.

Declaración	Scott Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messier
El entusiasmo por la exploración espacial ha disminuido	o	o	o
Los avances resultantes de la exploración espacial se han frenado en los últimos años	o	o	o
Tanto las misiones humanas como las robóticas son vitales para los programas de exploración espacial	o	o	o

Texto 1 | Texto 2

COMENTARIOS:

Yoshi Kubota: 05/17/2015 09:42 CDT

La percepción de que el entusiasmo y el compromiso por la exploración espacial se han erosionado es simplemente falsa. Si bien el financiamiento para las agencias gubernamentales ha sido un desafío debido a una economía mundial inactiva, el entusiasmo por la exploración a nivel internacional aún es alto. Por favor, tenga en cuenta que 14 agencias espaciales alrededor del mundo se unieron en el año 2007 para redactar La Estrategia Global de Exploración: Marco para la Coordinación. El propósito del marco es crear una visión coordinada globalmente para la exploración espacial humana y robótica. Juntas, nuestras agencias espaciales tienen un plan muy claro para la exploración espacial. De hecho, el marco fue actualizado en el 2014. Por favor, lea la copia adjunta de la estrategia global de exploración.

Randall M. Kay: 05/18/2015 08:31 CDT

Scott, al igual que Yoshi Kubota, pienso que has malentendido el estado actual de la exploración global del espacio. La Estación Espacial Internacional (ISS) está permitiéndonos desarrollar las habilidades y tecnología necesarias para la exploración espacial profunda. La NASA, uno de los miembros del Grupo Internacional de Coordinación para la Exploración Espacial que redactó La Estrategia Global de Exploración que Yoshi compartió, ha publicado un plan detallado para el desarrollo de las tecnologías necesarias para enviar una misión tripulada a Marte. La órbita baja de la Tierra es el paso inicial, no el objetivo final.

Claude Messier: 05/19/2015 12:42 CDT

Esta discusión es fascinante, pero siento la necesidad de señalar un par de correcciones. Precisamente, es a través de la exploración espacial que resolveremos los problemas en el mundo. Con esto dicho, Scott tiene razón en que ha sido lenta la materialización de los avances en la Estrategia Global de Exploración ha sido lenta. Parte de la razón es el costo, pero también una flexibilidad que forma parte de la Estrategia Global de Exploración. El artículo referenciado por Yoshi presenta una estrategia en la que la luna es nuestro siguiente paso. Sin embargo, la organización actualmente está explorando dos estrategias: la luna y el asteroide próximos.

Fuente: Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) © Icfes, 2017.

Referencias bibliográficas

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., & 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., & Schneider ,W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*.

Barth, A. E., Catts, H. W., & 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., & 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., & 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., & Williams, T. (Eds.).(1997). *Reading literacy in an international perspective*. Washington, D.C.: US Department of Education.

Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & 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., & 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., & 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., & Rouet, J.-F. (Eds.).(2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge

Britt, M. A., &Rouet, J.-F. (2012).Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*.New York: Cambridge University Press.

Brown, A. L., Palincsar, A. S & Armbruster, B. (1984). Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandel, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning from texts*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Brozo, W.G., & 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., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.

Cain, K., & 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.,& 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 rauding theory. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 3-43.

Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. En T. Rasinski, C. Blanchowicz, & 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.,& Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & 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 Europeanframework 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., & 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., & Guthrie, J. T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading Research Quarterly*, 25, 323-339.

Duggan, G. B., &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., & 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, & 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., & 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 & D. Bloome, (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, (pp. 317–351). Greenwich, CT: Information Age.

Gray, W. S., & Rogers, B. (1956). *Maturity in reading*. University of Chicago Press, Chicago.

Grisay, A., & 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., & 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., & 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., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L., & 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., & 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.,& You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. En S.L. Christensen, A.L. Reschly, & 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. Dunlowsky,& A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.

Hofstetter, C. R., Sticht, T. G., & 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. Retrieved from 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., & 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., & 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., & Barr, R. (Eds.). (2000). *Handbook of reading research* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kim, Y., Park, C., & 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., & 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., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results fromPISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Klauda, S.L.,& 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., & 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.,& Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.

Lafontaine, D., & 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., & Monseur, C. (2006b). *Impact oftest characteristics on gender equity indicatorsin the Assessment of Reading Comprehension*. University of Liège, Liège.

Lai, A. S., Benjamin. R. G., Schwanenflugel. J. P., & 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., & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. [Reading fluency as an indicator for basic reading skills]. En C. Wallner-Paschon & G. Haider (Eds.), PISA Plus 2000. *The matische Analysen nationaler Projekte* [PISA Plus 2000. Thematic analyses of national projects]. Innsburck: 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., & 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., & 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, & 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., & 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 & 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., & 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., & Schraw, G. (Eds.). (2011). *Text relevance and learning from text*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.

Mol, S., & 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., & 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., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.

OECD. (2000). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentPISA/33692793.pdf

OECD. (2002).*Reading for change - Performance and engagement across countries*, OECD, Paris.

OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD. (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world, volume 1: Analysis*. Paris: OECD.

OECD. (2010a). *PISA 2009 assessment framework - Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Author. Recuperado de: http://www.oecd.org/PISA/PISAproducts/PISA2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm

OECD. (2010b). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (volume III)*. PISA/ OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/PISA-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en

OECD. (2011). *PISA: Do students today read for pleasure?* PISA in Focus, vol.8, p. 20. Paris: OECD.

OECD. (2011). PISA 2009 results: Students on Line. *Digital technologies and performance*. http://dx.doi.org/0.1787/9789264112995-en

OECD.(2012). *The OECD Internet economy outlook*. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/ oecd-internet-economy-outlook-2012_9789264086463-en

OECD. (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. http://dx.doi. org/10.1787/9789264204256-en

OECD. (2013b). *PISA 2015 draft frameworks*. Recuperado de: http://www.oecd.org/PISA/PISAproducts/PISA2015draftframeworks.htm

OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics*, Reading and Science. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en

OECD. (2015), *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: Howperformance 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., & 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., & Foltz, P.W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. En C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum; Mahwah, NJ: 1996.

Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pfost, M., Dörfler, T.,& 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, & 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., & 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., & 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., & 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, & 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., & 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., & Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1-6.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. En A. Stahl & 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., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M.T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Rouet, J.-F., & 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., & 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., & 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, & R.J. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 9-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rouet, J.-F., Vörös, Z., & Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Behaviour and Information Technology*, 31, 71-81.

Routitsky, A., & 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., & 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.,& 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

Sabatini, J., Petscher, Y., O'Reilly, T., & Truckenmiller, A. (2015). Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities. En. D. Reed and 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., & 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., & 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.,& 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., & 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.,& 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., & 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 and the Rand Corporation. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation Report.

Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S., & 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., & Thompson, P. (Eds.). (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.

Stadtler, M., & Bromme, R. (2013). Multiple document comprehension: An approach to public understanding of science. *Cognition and Instruction*, 31, 122-129.

Stadtler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. En D. N. Rapp & 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., & Ferguson, L.E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction*,31, 176-203.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & 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., Risden, K., & Husbye-Hartmann, E., (1995). The role of readers' standards of coherence in the generation of inferences during reading. En R.F. Lorch, Jr., & 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., & Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. En J. Otero, J. Leon, & A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & 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.; Pearson, N. *Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension*. Pro-Ed; Austin, TX: 2010.

Waters, H. S., & Schneider, W. (Eds.). (2010). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY, US: Guilford Press.

Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., & 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., & 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.,& Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. Hacker, J. Dunlowsky,& A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

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

PISA

URUGUAY

ANEP