

La competencia lectora en PISA



INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



La competencia lectora en PISA

Influencias, innovaciones y desarrollo

Salvador Saulés Estrada

Cuaderno
de investigación
N°

37

*La competencia lectora en PISA.
Influencias, innovaciones y desarrollo*

Primera edición, 2012
ISBN: 978-607-7675-36-5
Salvador Saulés Estrada

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

COORDINACIÓN EDITORIAL
María Norma Orduña Chávez

CORRECCIÓN DE ESTILO Y DISEÑO
Publicaciones Corporativas

Impreso y hecho en México.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Saulés Estrada, Salvador (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.

Publicación arbitrada.



Índice

Introducción	7
I. La lectura desde la evaluación	11
A. PISA y otras definiciones de lectura	12
Algunas pruebas internacionales sobre la lectura	12
Semejanzas y diferencias con PISA	14
Cinco definiciones de lectura	15
<i>Literacy</i> y <i>reading literacy</i>	19
B. La competencia lectora por dentro	21
La naturaleza interactiva	21
Naturaleza constructiva de la comprensión	24
Resolución de tareas de lectura.....	26
C. Implicaciones del acto lector	29
El logro académico	29
Compromiso e interés por la lectura	30
La participación social.....	31
II. ¿Cómo se organiza la competencia lectora para poder evaluarla?	35
A. Primera dimensión: aspectos	36
Antecedentes	36
Acceder y recuperar.....	38
Integrar e interpretar	40
Reflexionar y evaluar.....	43
B. Segunda dimensión: textos	46
Antecedentes	46
¿Cómo se clasifican los textos?.....	48
Medio y ambiente	48
Formato	49
Tipos de texto.....	52
C. Tercera dimensión: situaciones	54
Antecedentes	54
Personal, pública, profesional, educativa.....	55
Conclusiones	58
Referencias bibliográficas	60



Introducción

Es una idea compartida históricamente que una de las responsabilidades de la escolarización es el desarrollo de una población *letrada* o *alfabetizada*. Durante mucho tiempo se aceptó, y estos términos así lo evidencian, que bastaba que un adulto fuera capaz de leer y escribir para alcanzar su realización personal, para participar social, cultural y políticamente en su comunidad.

No obstante, la concepción de persona letrada ha cambiado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial las personas que ingresaban a las filas del ejército estadounidense sabían leer y escribir pero muchas de ellas no podían comprender un instructivo para hacer funcionar una máquina. Ese es uno de los muchos ejemplos que llevaron a hablar de “alfabetismo funcional”, es decir, de personas que sabían leer y escribir pero no podían resolver tareas concretas. Buena parte de las campañas de alfabetización de la segunda mitad del siglo XX se sustentaron en la promesa de que ser alfabetizado llevaría a las poblaciones económicamente marginadas “hacia una mejor calidad de vida”. Desgraciadamente, pronto se demostró que tal apuesta era una simplificación y “que el hecho de saber leer y escribir a un nivel funcional no era suficiente para progresar en la sociedad” (Reimers y Jacobs, 2009: 38).

A finales del siglo XX, la perspectiva de lo que se consideraba una persona letrada cambió y, junto con ello, se amplió el concepto de alfabetización o *literacy*¹. Distintas pruebas o estudios internacionales que buscaron medir la competencia lectora son ejemplo de ello. Tal

1. Dado que uno de los objetivos centrales de este cuaderno de investigación es precisamente dilucidar sobre los alcances y connotaciones del concepto *literacy*, se decidió mantener su denominación inglesa y no optar *a priori* por alguna de sus traducciones utilizadas. No obstante, en el título de este cuaderno de investigación se asumió la denominación de *competencia* por ser la más utilizada para referirse a las áreas de evaluación de la prueba PISA.

es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA). Para este programa, *literacy* no sólo es la capacidad de un individuo para poder leer y escribir, también involucra un conjunto amplio de conocimientos y habilidades que se adquieren de forma progresiva a lo largo de la vida.

Pero, ¿cómo medir esta capacidad amplia si se desarrolla durante toda la vida? La prueba ha elegido como población objetivo a los jóvenes de 15 años que están a punto de terminar su escolaridad obligatoria. Como es lógico suponer, un individuo que llega a esa edad no ha logrado aprender todo lo que necesitará a lo largo de la vida. Por lo tanto, PISA asume que después de este periodo, los estudiantes ya deberían “comprender algunos principios y procesos básicos, así como tener la flexibilidad para utilizarlos en situaciones diferentes” (OECD, 2000a: 7)². Esta base sólida, que combina conocimientos fundamentales y habilidades para utilizarlos en contextos distintos, le permitirá al estudiante hacer y actuar a partir de lo aprendido, y con ello continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

A raíz de este concepto particular de *literacy*, PISA ha dirigido sus evaluaciones desde el año 2000 en tres áreas centrales del conocimiento: la lectura, las matemáticas y las ciencias. La prueba precisa que “la sociedad requiere cada vez más una población adulta que no sea solamente capaz de leer y escribir, sino que sea matemática, científica y tecnológicamente letrada”. En el caso de la lectura, esta perspectiva le otorga al área un carácter más profundo. Ya no basta simplemente contar con la

2. Para ajustarse de mejor forma al sentido de los textos citados, se ha optado por traducir en la mayoría de los casos (salvo cuando se aclare lo contrario) las referencias bibliográficas desde su idioma original.

capacidad para decodificar un texto, también se requiere tener

la capacidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quienes van dirigidos los textos, para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir mensajes e influir en los lectores, y la capacidad para interpretar el sentido de las estructuras y características de los textos. *Reading literacy* depende de la capacidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así darles sentido al relacionarlos con los contextos en que aparecen (OECD, 2000a: 9).

Para llegar a dichas conclusiones y junto con ello establecer y organizar el marco de su evaluación, PISA tuvo que realizar un arduo proceso de indagación en las diversas teorías y enfoques contemporáneos de las tres áreas que evalúa en su prueba. De esta manera, tuvo que seleccionar un corpus de materiales de investigación que le permitiera sustentar con mayor fundamento la evaluación de cada una de las áreas.

El propósito central de este cuaderno de investigación, titulado *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, es precisamente rastrear y revisar las fuentes bibliográficas de las que la prueba abrevó para sustentar teóricamente la evaluación de una de sus áreas en particular: la lectura.

¿Por qué la lectura? Se debe considerar que con la intención de contar con una mayor información, la prueba enfatiza cada tres años una de las áreas evaluadas. En 2000 y 2009 el énfasis recayó en el área de lectura. De una a otra aplicación han pasado nueve años, lo que permite una mayor perspectiva para la realización de distintos análisis que expliquen cómo ha sido el desempeño de los estudiantes en esta área. Estos análisis requieren de un material que describa y analice de manera detallada los principales documentos y artículos en los que se basa PISA para conformar sus postulados teóricos. Ese es precisamente el propósito de este cuaderno de investigación: indagar en las fuentes bibliográficas de la prueba para conocer de mejor forma cuáles han sido sus influencias, cuáles son sus innovaciones y cómo se han modificado y ajustado sus dimensiones a lo largo de los nueve años en el que se cierra este primer ciclo de énfasis en la lectura.

Pocos trabajos de investigación han emprendido una tarea de estas características. Generalmente se conocen los resultados de PISA, se buscan adaptar curricularmente los principios de su marco, y se analizan y debaten sus sugerencias para transformar las políticas educativas. No obstante, pocas veces se profundiza en las raíces del programa (tanto en sus fuentes reconocidas como en las no reconocidas) que permitan al interesado contar con las herramientas necesarias para poder analizar y aprovechar más aún sus resultados. De igual modo, pocas veces se analizan las influencias e innovaciones de su marco de evaluación que podrían facilitar una comprensión profunda de las sugerencias sobre políticas educativas relacionadas con la competencia lectora.

Para rastrear y revisar las fuentes bibliográficas se indagó no sólo en los principales documentos que el propio programa ha elaborado con el objetivo de divulgar sus marcos de evaluación, también se exploraron de manera directa algunas de las distintas referencias en las que apoyó su trabajo. No se puede negar que buena parte de las aportaciones que realiza PISA al estudio de la competencia lectora se sustentan precisamente en su selección de materiales de investigación que conforman una especie “de corte de caja”, un verdadero estado del arte puesto a disposición de los investigadores. Esta selección de materiales y las decisiones tomadas al elegir tanto de una teoría como de otra, le permitieron a PISA construir sus hipótesis de evaluación y probarlas a partir del análisis de los datos obtenidos. En este cuaderno de investigación se exploran también las aportaciones que PISA asume como propias a la hora de conformar su marco de evaluación.

Con esos objetivos, este cuaderno de investigación se organizó en dos amplios capítulos. El primero de ellos, titulado “La lectura desde la evaluación”, comienza con una necesaria revisión de las distintas evaluaciones internacionales relacionadas con la lectura que se han realizado en los últimos años. El objetivo es comprender cuáles son sus relaciones con la prueba PISA, en particular, sus vínculos en términos de sus definiciones de lectura. Además se exploran los conceptos de la naturaleza interactiva de la lectura, la naturaleza constructiva de la comprensión y la resolución de las tareas de lectura. El capítulo cierra con una amplia exposición de las distintas implicaciones que tiene el acto lector, que

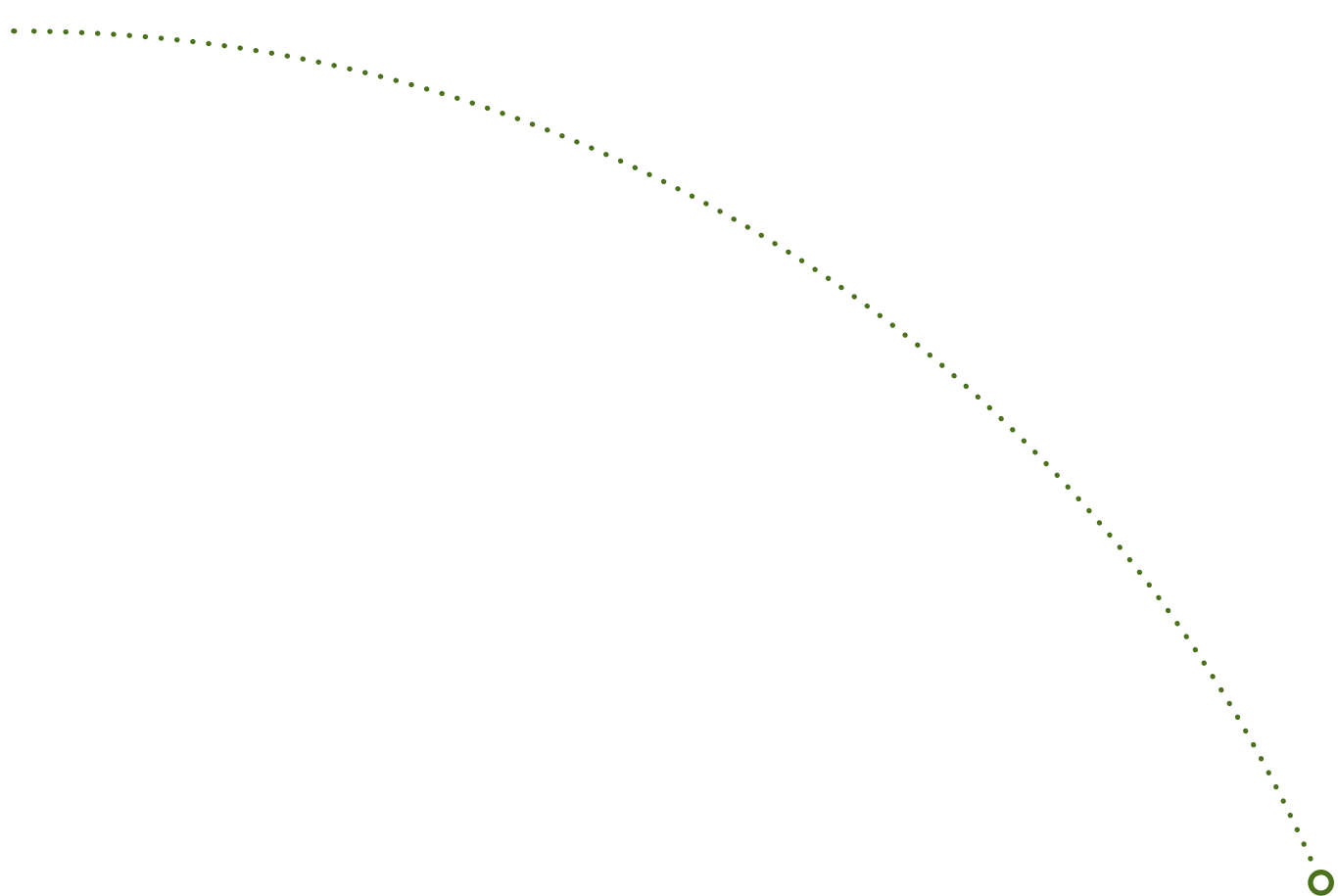
van desde la importancia en el ámbito académico y el papel del compromiso con la lectura, hasta las posibles influencias para la conformación de comunidades y sociedades letradas.

El segundo capítulo, titulado “¿Cómo se organiza la competencia lectora”, se divide en tres partes que analizan, respectivamente, las tres dimensiones en que se organiza la lectura para poder evaluarla. La primera se aboca a analizar los distintos *aspectos* que rigen el acercamiento de un lector al texto, tanto si desea buscar información como interpretarla o reflexionar a partir de ella. La segunda se relaciona con los *textos* y se refiere precisamente a los distintos materiales que se han utilizado para valorar el proceso lector. En la tercera dimensión, *situaciones*, se explica cómo la prueba ha determinado distintas clases de lectura definidas no

sólo por el lugar donde se lee, sino por el propósito y público para el que un autor creó un texto.

Es importante mencionar que al final se consigna una detallada bibliografía y, en un buen porcentaje, las ligas electrónicas que permitirán al lector conocer de primera mano algunos de los documentos y artículos que PISA ha utilizado para organizar su marco de lectura.

Con este cuaderno de investigación se desea, finalmente, que los interesados en el área de la lectura como materia de investigación cuenten con una visión detallada, profunda e integral de los elementos y referencias que organizan la definición de la competencia lectora en PISA y del constructo que la evalúa. Se espera que su contenido sirva como apoyo para sustentar las investigaciones relacionadas con la evaluación de la lectura.





La lectura desde
la evaluación

A.

PISA y otras definiciones de lectura

ALGUNAS PRUEBAS INTERNACIONALES SOBRE LA LECTURA

Antes y después de la primera aplicación de la prueba PISA realizada en el año 2000, se han llevado a cabo diversas pruebas internacionales sobre la lectura. Algunas de ellas han mantenido cierta periodicidad y otras han cambiado su nombre y actualizado sus áreas de evaluación. Tanto en su marco inicial como en algunos textos posteriores, PISA ha enumerado similitudes y diferencias con al menos cuatro estudios internacionales¹ relacionados con el área de lectura:

- Six Subject Study de 1971
- Reading Literacy Study (RLS) de 1991
- International Adult Literacy Survey (IALS) de 1994
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de 2001

El Six Subject Study, el RLS y el PIRLS fueron coordinados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); el IALS por la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) y el STATCAN (Statistics Canada). En el cuadro 1.1 se aprecia las distintas características que conforman estos estudios y el de PISA, que fue coordinado por la OECD. Durante sus tres primeras aplicaciones (2000, 2003 y 2006), la prueba PISA mantuvo uniformidad en el área de lectura. No obstante, en la aplicación más reciente (2009), su marco presentó diversas modificaciones por lo que en el cuadro se dividió en dos apartados. El cuadro fue elaborado a partir de un modelo desarrollado por Dominique

Lafontaine (1999: 55), aunque se le integró información del último marco de lectura de PISA (OECD, 2009).

De las pruebas mencionadas que han sido coordinadas por el IEA, el Six Subject Study es la más antigua. Esta prueba fue realizada hace más de 40 años (1971) y fue una de las primeras evaluaciones internacionales estandarizadas que se abocaron a medir el desempeño de los estudiantes en seis áreas de conocimiento: comprensión lectora, educación literaria, civismo, ciencias e inglés y francés como lenguas extranjeras. Por supuesto, los estudios de comprensión lectora y educación literaria son los que resultan pertinentes para el objetivo de este cuaderno de investigación.

El estudio sobre comprensión lectora se dirigió específicamente a los estudiantes de 10 y 14 años de edad, y a los que se encontraban cursando su año final de educación secundaria, que no necesariamente tuvieran 14 años. Se buscó valorar su nivel de comprensión de textos así como su velocidad lectora y su conocimiento del vocabulario. En el estudio de educación literaria, que se enfocó sólo a los estudiantes de 14 años y a los que se encontraban cursando el último año de su educación secundaria, se buscó valorar la relación entre los estudiantes y la literatura.

Dos décadas después, en 1991, el IEA presentó otra prueba sobre la lectura: Reading Literacy Study (RLS). Este estudio se destaca por dos puntos fundamentales: 1) es uno de los primeros en utilizar el concepto *reading literacy* (aunque con una perspectiva funcional), 2) incluye la lectura de documentos o textos discontinuos (gráficas, tablas, esquemas) que le dan un matiz de utilidad a la lectura. Además de la lectura de documentos,

¹ Para conformar su concepto de *literacy* y para la organización de los componentes con que organiza su evaluación, PISA también hace referencia a otra prueba, aunque no internacional sino estadounidense: la NAEP (United States National Assessment of Educational Progress).

Cuadro 1.1 Algunos estudios internacionales sobre la lectura

Estudio	Área	Población objetivo	Dimensiones	Habilidades o procesos
International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)				
1971: Six Subject Study	<i>Reading comprehension</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 años • 14 años • Último año de secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativos • Expositivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura • Velocidad en la lectura • Vocabulario
	<i>Literature education</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 14 años • Último año de secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta literaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación personal/impersonal • Contenido/forma
1991: Reading Literacy Study (RLS)	<i>Reading literacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 9 años • 14 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativos • Expositivos • Documentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Literalidad • Parafraseo • Idea principal • Inferir • Localizar y procesar
	<i>Reading literacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuarto grado (9-10 años) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer para propósitos literarios • Leer para adquirir y usar información 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar y recuperar información explícita • Hacer inferencias sencillas • Hacer y justificar inferencias e interpretaciones complejas • Examinar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) y Statistics Canada (STATCAN)				
1994-1998: International Adult Literacy Survey (IALS)	<i>Literacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 16-65 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Prosa • Documentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos en Prosa: localizar, integrar, generar • Aspectos en documentos: localizar, enlazar, integrar, generar
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)				
2000, 2003, 2006: Programme for International Student Assessment (PISA)	<i>Reading literacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 15 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato: textos continuos y discontinuos • Aspectos o procesos • Situación: personal, laboral, pública, educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos o procesos: <ul style="list-style-type: none"> - Recuperar información - Interpretar textos (desarrollar una comprensión general y elaborar una interpretación) - Reflexionar y evaluar (el contenido y la forma de un texto)
	2009: Programme for International Student Assessment (PISA)	<i>Reading literacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 15 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos: <ul style="list-style-type: none"> - medio (impreso y electrónico) - ambiente (digital) - formato (continuos, discontinuos, mixtos y múltiples) - tipo • Aspectos o procesos • Situación: personal, laboral, pública, educativa

Fuente: Elaborado a partir del modelo de Dominique Lafontaine (1999: 55), con información del IEA y del último marco de lectura de PISA (OECD, 2009).

sus otras dos escalas o dominios son los textos narrativos y expositivos. Los procesos o habilidades que se buscaron medir fueron la localización de información literal, la identificación de información parafraseada, la identificación de la idea principal, la realización de inferencias y el procesamiento del contenido o de las ideas de un texto. Sus objetivos fueron describir los logros de los sistemas educativos participantes, al medir el desempeño en lectura en los estudiantes de 9 y 14 años.

Una tercera prueba, coordinada por el IEA, apareció diez años después, en 2001: el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). El PIRLS se dirigió a la evaluación del llamado logro en lectura entre los estudiantes de cuarto grado (9-10 años). En este estudio se valora una variedad de estrategias de comprensión lectora organizadas a partir de dos propósitos: literarios o para adquirir y usar información. Los procesos o habilidades que miden se caracterizaron por ubicar y recuperar información, realizar inferencias sencillas o complejas, además de examinar y evaluar tanto el contenido como el lenguaje de los textos leídos.

Algunos años antes, a mediados de la década de los noventa, había surgido otro estudio internacional acerca de la lectura, pero en esa ocasión coordinado por la OECD y el STATCAN. En 1994 se presentó el International Adult Literacy Survey (IALS). Esta prueba es una de las primeras que buscaron valorar a gran escala el grado de *literacy* que poseen las personas desde los 16 hasta los 65 años de edad. Las dimensiones en que se organizan son la lectura de textos en prosa y de documentos².

En el año 2000 surgió el Programme for International Student Assessment (PISA) organizado por la OECD. Su objetivo fue valorar el grado de *reading literacy* que poseían los estudiantes de 15 años y, para ello, organizaron las dimensiones de su evaluación en formatos textuales, situaciones y aspectos. A su vez, estos aspectos se organizaron en recuperación de la información, interpretación, reflexión y evaluación de textos. PISA mantuvo su marco de lectura original en los primeras tres aplicaciones (2000, 2003 y 2006); sin embargo, en la última aplicación (2009) ajustó algunos detalles en la evaluación del área de lectura.

² En esta prueba, dentro del concepto *literacy* también se considera la escala *quantitative literacy*, es decir, competencia matemática.

Desde sus primeros escritos, PISA ha enumerado distintas similitudes y diferencias con los anteriores estudios. ¿Cuáles son los conceptos que fueron tomados de otras evaluaciones y cuáles son las aportaciones que la prueba PISA ha hecho para valorar el desempeño lector?

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON PISA

En el estudio temático *Reading for change*, PISA argumenta que comenzar con el desarrollo de un detallado marco que sintetiza la teoría, la organización y los métodos de evaluación de la lectura (y de los otros dominios), fue la principal diferencia entre esta prueba y los dos primeros estudios del IEA (Six Subject Study³ y RLS).

El marco teórico y de referencia de PISA fue “circulado extensamente entre los participantes, criticado, modificado y por último, adoptado por los gobiernos de la OECD, incluso antes de que las evaluaciones fueran desarrolladas” (OECD, 2002a: 14).

Esta circunstancia es primordial para la conformación de este cuaderno de investigación, pues el marco titulado *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*, surgido en 1999, un año antes de la primera aplicación, permite contrastar los postulados iniciales con los resultados de la evaluación y comprender mejor los ajustes realizados al marco en aplicaciones posteriores.

En el caso de los estudios del IEA (Six Subject Study y RLS), no existen evidencias de que se haya realizado algún documento que haya sustentado previamente su trabajo, aunque, como bien afirma Lafontaine, “es probable que hayan preparado documentos de trabajo para uso interno” (1999: 45). Es lógico suponer que la organización de una prueba no puede comenzar sin haber construido algunas directivas o estrategias que la organicen. Sin embargo, en las primeras pruebas internacionales de lectura, esta circunstancia no fue una constante. Por lo tanto, se debe destacar que PISA utilice esta situación como un argumento para marcar diferencias básicas entre las pruebas.

³ Cuando se haga referencia a los Six Subject Study sólo se considerarán los dos estudios pertinentes para este cuaderno de investigación: el de comprensión lectora y el de educación literaria.

Este escenario no se repitió con el tercer estudio del IEA, pues el PIRLS sí elaboró un marco de referencia sobre la lectura (Campbell *et al.*, 2001). En él se describen distintas características que lo asemejan con la prueba PISA de lectura, en particular, con su concepción interactiva.

Una diferencia sustancial entre PIRLS y PISA es su población objetivo. Mientras el primero se dedica a evaluar las habilidades de los estudiantes de cuarto grado (9-10 años) “que se encuentran al final de su aprendizaje inicial de la lectura”, PISA se enfoca en el desempeño de los estudiantes de 15 años que están por concluir su educación obligatoria. Esta diferencia, por lo tanto, se relaciona con el objetivo de PIRLS de investigar cuál es la relación entre el logro lector, el currículum y las prácticas instruccionales.

En PISA, por el contrario, al no ser una prueba curricular, evalúa el desempeño lector de los estudiantes de 15 años de edad a partir de situaciones del mundo real simuladas en tareas. Como la lectura no es un tema o apartado independiente dentro del currículum, no es estrictamente una materia, en consecuencia no se puede asociar su desempeño únicamente revisando su currículum o la instrucción recibida. PISA argumenta que para su estudio es más importante saber cómo aplicar sus conocimientos y habilidades de lectura en situaciones de la vida cotidiana.

En el caso del IALS también se realizó un marco de referencia (Kirsch, 2001); esta prueba comenzó a aplicarse en 1994 y el marco apareció en 2001 y sirvió, sobre todo, para sustentar el trabajo de una prueba posterior⁴.

Otra diferencia de PISA con los dos primeros estudios del IEA (Six Subject Study y RLS) es que en ellos se utilizaron de forma preponderante los reactivos de opción múltiple. En tanto que en PISA la mitad de los reactivos han sido de respuesta abierta construida, donde el estudiante relaciona “el material escrito con sus conocimientos y experiencia” (OECD, 2002a: 14). No obstante, PISA y RLS se asemejan porque incluyen dentro de sus materiales de lectura la utilización amplia de *documentos*, es decir, tablas, gráficas o esquemas. En PISA a estos documentos se les denominó *textos discontinuos*. En el Six Subject Study, hace 40 años se incluía una organización del dominio en dos tipos de textos: narrativos y expositivos.

En PISA estos tipos de texto fueron considerados, primero, como parte de sus *textos continuos* (en el marco de 1999) y después dentro de sus *tipos textuales* (en el marco de 2009).

Desde la perspectiva de Dominique Lafontaine, responsable de un análisis que abarca 30 años de pruebas de lectura (*From comprehension to literacy. Thirty years of reading assessment*, 1999), la prueba PISA mantiene correspondencia con el estudio de comprensión lectora del Six Subject Study y de *reading literacy* del PIRLS. Para Lafontaine estas tres pruebas “evalúan una gama más amplia de aspectos” de lectura (1999: 44). En tanto que el RLS (que evalúa *reading literacy*) y el IALS (que evalúa *literacy*) presentan una definición de lectura más estrecha, aunque estas dos evaluaciones fueron las primeras en hacer una referencia extensa al concepto *literacy*. Conviene precisar que el RLS se enfocó más al concepto de lectura funcional como se destaca en su definición de *reading literacy*: comprender y emplear.

No obstante, el IALS comparte con PISA no sólo el organismo que los coordina (la OECD), sino también uno de los autores que ha participado en la elaboración de los marcos de evaluación de las dos pruebas: Irwin Kirsch. De ahí que los procesos o habilidades del IALS sean muy semejantes a los microaspectos de PISA (1999) que después se convertirían en los factores que regulan la complejidad (2009) de los aspectos o procesos.

Las perspectivas de lectura de estos estudios no son las mismas, algunos evalúan *literacy*, otros más *reading literacy*. Pero no sólo eso, también presentan diferencias conceptuales. Es fundamental revisar de manera detenida cuáles son las definiciones de lectura que han utilizado. En el siguiente apartado se profundizará en las semejanzas y diferencias que algunas pruebas presentan con PISA, sobre todo en términos de sus definiciones de lectura.

CINCO DEFINICIONES DE LECTURA

Distintas influencias han ayudado a PISA a conformar su definición de *reading literacy*. En el mismo estudio temático *Reading for change* se precisan de la siguiente manera:

La definición de PISA de *reading literacy* evolucionó en parte del IEA Reading Literacy Study (Elley, 1992) y del International Adult Literacy Survey (IALS). Al igual que en

4 Me refiero a la prueba Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) de 2003.

este último estudio, se enfatiza la importancia de las habilidades lectoras para la activa y crítica participación en la sociedad. También está influida por las teorías actuales de lectura en las que se enfatiza su naturaleza interactiva (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), por los modelos de comprensión del discurso (Graesser, Milis y Zwaan, 1997; Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983), y por teorías sobre el desempeño en la resolución de tareas de lectura (Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal 1990) (OECD, 2002a: 18).

En el marco de referencia dado a conocer en 2009, este párrafo presentó diversos ajustes. Se sigue asumiendo que la definición evolucionó del RLS y del IALS, pero se eliminó el concepto de “participación crítica” en la sociedad y sólo quedó en “participación activa en la sociedad” (OECD, 2009: 20). Se aduce, por tanto, que las teorías que enfatizan la naturaleza interactiva de la lectura siguen vigentes; aunque se eliminan como referencia de los modelos de comprensión del discurso los dos textos que elaboran de forma conjunta Teun Van Dijk y Walter Kintsch, y se agrega uno más reciente de este último autor⁵.

En este apartado se analizarán con detenimiento las influencias particulares que ha recibido la definición de *reading literacy* de PISA por parte otros estudios internacionales, en particular de las que se aceptan como influencias directas, las del RLS y el IALS. En los apartados siguientes se examinará la llamada *teoría interactiva* de la lectura, los aportes que realizaron los modelos de comprensión del discurso y las teorías sobre el desempeño en la resolución de tareas.

Para comprender mejor cuáles son las influencias de otras pruebas y las innovaciones que ha realizado PISA en su definición de lectura, es imprescindible conocer en un primer término cuáles son estas definiciones. Cabe señalar que en el caso de los dos estudios del Six Subject Study de 1971 no se incluyen sus definiciones, pues en sus marcos o reportes no se precisa una definición de lo que en su momento podría haberse entendido como lectura. Esta situación es sintomática, pues no existe un intento específico por enmarcar conceptualmente el área que se está evaluando. No obstante esta circunstancia, sí se percibe un enfoque

⁵ Los dos que se eliminan son: “Toward a Model of Text Comprehension and Production” de 1978 y *Strategies of discourse comprehension* de 1983. El que se agrega de Kintsch es *Comprehension: a paradigm for cognition*, de 1998.

teórico que podría ser la raíz de buena parte de la definición utilizada en el año 2000 por PISA.

El estudio de comprensión lectora del Six Subject Study se funda en el modelo implícito de que el significado se encuentra en el texto y el lector se encarga de obtenerlo, mientras que en el de educación literaria se presentan concepciones que alcanzan los ámbitos de las “dimensiones reflexivas o críticas de la lectura” (Lafontaine, 1999: 44). Estas dimensiones serán precisamente un rasgo fundamental en la definición de *reading literacy* de PISA.

Antes de seguir avanzando, conviene presentar las definiciones que sí se explicitan en cada uno de los estudios de lectura revisados:

- RLS de 1991: “*reading literacy* fue definida como la capacidad para comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”.
- IALS de 1994: “*literacy* es el uso de información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, para lograr nuestras metas y para desarrollar nuestro conocimiento y potencial”.
- PIRLS de 2001: “*reading literacy* se define como la capacidad para comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los jóvenes lectores pueden construir el significado de una variedad de textos. Ellos leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y por placer”.
- PISA 2000-2006: “*reading literacy* es comprender, usar y reflexionar con los textos escritos, para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad”.
- PISA de 2009: “*reading literacy* es comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad”⁶.

Sin agregar la segunda parte de la definición de PIRLS, que se dirige específicamente a los jóvenes lectores, el cuadro 1.2 desglosa las cinco definiciones y permite co-

⁶ Se citan las definiciones en su lengua original para cotejar las traducciones:

- RLS: “*reading literacy was defined as: ...the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual*” (Elley, 1992: 3).

Cuadro 1.2 Definiciones de lectura

RLS 1991	IALS 1994	PIRLS 2001	PISA 2000-2006	PISA 2009
<i>Reading literacy</i>	<i>Literacy</i>	<i>Reading literacy</i>	<i>Reading literacy</i>	<i>Reading literacy</i>
Capacidad...		Capacidad...		
... para comprender...		... para comprender...	Comprender,...	Comprender,...
... y usar...	Uso...	... y usar...	... y usar...	... y usar...
			... reflexionar...	... reflexionar...
				... y comprometerse...
... aquellas formas de lenguaje escrito...	... de información impresa y escrita...	... aquellas formas de lenguaje escrito...	... con los textos escritos...	... con los textos escritos...
... requeridas por la sociedad...	... para funcionar en la sociedad...	... requeridas por la sociedad...	... y para participar en la sociedad.	... y para participar en la sociedad.
... y/o valoradas por el individuo.	... para lograr nuestras metas y para desarrollar nuestro conocimiento y potencial.	... y/o valoradas por el individuo.	... para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial...	... para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial...

tejar de manera detallada cuáles son las semejanzas y diferencias entre ellas.

Es evidente que las definiciones utilizadas por el RLS y el PIRLS son idénticas. No es una sorpresa, pues este último estudio asume que “el IEA RLS de 1991 sirvió como fundamento de la definición de *reading literacy* del PIRLS y sirvió para establecer el marco y el desarrollo de los instrumentos de evaluación” (Campbell, *et al.*, 2001: 2).

Por lo tanto, son los dos únicos estudios que destacan que la lectura es una capacidad, elemento que se sobre entiende en las otras definiciones, pero que no se manifiesta explícitamente en ellas.

Las cinco definiciones comparten su enfoque sobre la importancia de la habilidad del lector para usar los textos escritos (o impresos) a partir de los objetivos que la sociedad requiere, ya sea para valorarlos individualmen-

- IALS: “... literacy... Using printed and written information to function in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential” (Murray *et al.*, 1998: 17).
- PIRLS: “reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment” (Campbell *et al.*, 2001: 3).

- PISA 2000-2006: “reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society” (OECD, 2002a: 25).
- PISA 2009: “reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2009: 23).

te en función del desarrollo del conocimiento o para enfatizar el potencial de la persona. De igual modo, estas cinco definiciones van más allá de concebir a la lectura como una simple decodificación y de la comprensión literal, pues salvo la del IALS, en las demás se sugiere que la lectura integra de manera conjunta tanto la comprensión como el empleo de los textos para diversos fines.

El hecho de que la definición de *literacy* del IALS comience con el sentido del uso de la lectura, perspectiva que se suma con la no explícita inclusión del concepto de *comprensión* y de ser la única que destaca el término de *información*, le otorgan un rasgo de marcada funcionalidad a su concepto de lectura. Situación que la aproxima a la prueba RLS.

PISA se encarga constantemente de marcar su distancia con los rasgos funcionales de la lectura, al decir que su definición va más allá de ese concepto, que no ha resultado del todo incluyente. Precisamente al elegir la denominación de *textos* en lugar de *información*, se está buscando incluir materiales “no funcionales”, como los textos narrativos o literarios; “en vez de la palabra *información*, que es usada en algunas definiciones de lectura, el término *textos* fue elegido debido a su asociación con la lengua escrita y porque abarca tanto la lectura literaria como la de textos informativos” (OECD, 2009: 24). Hay que recordar que el estudio de la educación literaria del Six Subject Study de 1971 es el principal antecedente de la evaluación de textos “no funcionales” al incluir en su estudio prosa literaria y poesía.

Para diferenciarse de la lectura funcional, PISA incluye el término *participar*, en lugar de *funcionar* que utiliza el IALS. En el marco de 1999, y lo confirma en el de 2009, PISA argumenta sobre la elección del término. La explicación contiene alcances sumamente valiosos para el concepto de lectura:

“Participar” se emplea en lugar de “funcionar”, usado en la definición de IALS, porque implica que la competencia lectora (*literacy*) permite a la gente contribuir con la sociedad así como cubrir sus propias necesidades. El término “funcionar” conlleva una connotación pragmática limitadora, por el contrario “participar” incluye un compromiso social, cultural y político. La participación permite incluir una posición crítica, un paso hacia la liberación personal, a la emancipación y al empoderamiento (*empowerment*) (OECD, 1999: 21).

La lectura como elemento fundamental para poseer una posición crítica que permita al individuo alcanzar un desarrollo personal y la capacidad para participar de forma activa en su sociedad. El término *empoderamiento*, versión en español del *empowerment*, es un concepto tomado del contexto económico y social y se refiere precisamente a la capacidad de las personas de ser responsables de su propio desarrollo personal. La lectura adquiere un papel fundamental en esta capacidad. Llama la atención, sin embargo, que en el marco de 2009 se haya eliminado el concepto de “participación crítica” en la sociedad y se haya sustituido por el de “participación activa en la sociedad” (OECD, 2009: 20), como se anotó en el apartado anterior.

En relación con los elementos que integran el cuadro 1.2, PISA aclara que para la definición de *reading literacy* tomó el concepto de *comprensión* del RLS y el de *uso* tanto del RLS como del IALS. No obstante, “para enfatizar la idea de que la lectura es interactiva”, agregó el concepto de *reflexión* como elemento innovador. PISA denomina a este concepto el “elemento activo” en la lectura, es decir, esa “capacidad [del lector] no sólo de entender el texto sino de reflexionar a partir de su lectura, utilizando sus propios pensamientos y experiencias” (OECD, 1999: 13). Este elemento activo es total en la prueba PISA, al grado que se integrará en un aspecto denominado *reflexión y evaluación*, caracterizado precisamente por solicitar al estudiante contrastar sus puntos de vista con las ideas expresadas en el texto. Una vez más conviene recordar que el estudio de educación literaria del Six Subject Study de 1971 ya había adelantado las “dimensiones reflexivas o críticas de la lectura”, aunque no de forma tan evidente como en PISA.

Otro de los elementos que distinguen al concepto de *reading literacy* de PISA, y que fue agregado a la definición de 2009, es el denominado compromiso (*engagement*) con la lectura. El compromiso incluye la relación que los lectores establecen con los textos y abarca su interés por ellos, el placer por la lectura, el tiempo y los hábitos. Buena parte de estos conceptos ya habían sido manejados por otros estudios; sin embargo, en PISA se concentran de manera más puntual.

Para continuar analizando los rasgos que distinguen estos conceptos de lectura, es indispensable detenerse un poco en las denominaciones de *literacy* y de *reading literacy* que utilizan las pruebas. Como se puede apre-

ciar, la denominación de *reading literacy* la comparten, al menos en el nombre, la mayoría de los estudios. Sólo el IALS utiliza el término *literacy* para definir su campo de evaluación. En el apartado siguiente se abundará sobre los alcances y matices de estos términos.

LITERACY Y READING LITERACY

Se dice que a fines del siglo XIX el término inglés *literacy* se empezó a utilizar para designar “las aptitudes para leer y escribir un texto” (UNESCO, 2005: 148). En los países de habla hispana ha dominado el término de *alfabetización*, aunque recientemente se ha ampliado al de competencia, aptitud, formación, cultura escrita y hasta se ha llegado a emplear el de *literacidad*. El término *literacy*, además de vincularse con el aprendizaje de las primeras letras, también incluía la connotación tradicional de personas cultas, en el sentido de que habían recibido una “buena educación”, que eran “cultivadas” e “instruidas” en uno o en varios campos del conocimiento.

Es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando el concepto de *literacy* amplió sus alcances. A raíz de disciplinas tan variadas como la psicología, la economía, la lingüística, la antropología, la filosofía y la historia, el concepto ha alcanzado diversas connotaciones. Por ejemplo, la propia UNESCO ha modificado sus definiciones de *literacy* a lo largo de su existencia como organismo educativo internacional. En 1958, el organismo asentó que una persona alfabetizada era “capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”. En 1978 asumió la perspectiva de “alfabetismo funcional” y afirmó que una persona adquiriría esa categoría si podía “emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”. En 2005 define *literacy* como “la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. El alfabetismo involucra un continuo aprendizaje que habilita a las personas a alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada” (2009: 13). Esta definición se aproxima de manera muy cercana a la utilizada por PISA desde el año 2000.

Esta evolución en el alcance del término también afectó a las pruebas internacionales vinculadas con la lectura. Por ejemplo, en muchas ocasiones sólo se evaluaban los conceptos de forma aislada, ya sea como comprensión lectora en el Six Subject Study de 1971 o como *literacy* en el IALS de 1994. Aunque se sobrentendía que podrían ser sinónimos, estos términos no alcanzaban a cubrir de manera plena lo que significa para PISA el concepto de *literacy* unido al de *lectura*.

En el marco de referencia del PIRLS, J. R. Campbell sugiere que fue el IEA, en su evaluación RLS de 1991, el primer estudio que decidió juntar los términos *reading* y *literacy*. Su objetivo era “transmitir una noción más amplia de lo que significa la capacidad de leer: una noción que incluye la capacidad para reflexionar con lo que se lee y de usar lo que se está leyendo como una herramienta para alcanzar las metas individuales y sociales” (2001: 3).

Derivada de la prueba RLS de 1991, la perspectiva de la evaluación de los estudios de lectura cambió. PISA aprovecha ese objetivo que va más allá de concebir la lectura como simple capacidad para decodificar el material escrito, que supera la concepción de leer como comprensión literal, y lo asume para su estudio: “*reading* es comprender un texto y reflexionar sobre él. *Literacy* implica la capacidad de las personas para utilizar información escrita en la consecución de sus objetivos personales y en las complejas sociedades actuales, y utilizarla de igual modo para funcionar con eficiencia” (OECD, 2000a: 18).

En un segundo texto surgido del trabajo de PISA, *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, anterior a la primera aplicación definitiva, se precisa aún más el concepto. Como se sabe, *literacy* adquiere un sentido más amplio que la histórica noción de *alfabetismo*, es decir, cuando sólo consistía en tener la capacidad para leer y escribir. En la actualidad, ser una *persona letrada* o *alfabetizada* significa que el individuo cuenta con un conjunto de competencias en constante movimiento, como si fuera un continuo de conocimientos y habilidades, “y no como algo que alguien posee o no posee”. Por lo tanto, su adquisición depende no sólo del aprendizaje obtenido en la escuela o de manera formal, sino también de la interacción del individuo con los demás.

Es precisamente este modelo dinámico de aprendizaje a lo largo de la vida el que se desprende de la prueba PISA. Como los estudiantes a la edad de 15 años no han aprendido todo lo que necesitarán en su vida como adultos, es imprescindible que adquieran las bases indispensables, los procesos y principios fundamentales, y sobre todo que posean “la flexibilidad necesaria para utilizarlos en situaciones diferentes” (2000a: 7). Estos conocimientos y habilidades clave les permitirán continuar aprendiendo en el futuro.

Como se puede apreciar, *literacy* supera la concepción de que sólo basta el dominio de un conjunto específico de conocimientos. Al igual que RLS, PISA une este término al de *lectura* y conforma un concepto que define como la “capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar y comprometerse con los textos escritos, con el objetivo de alcanzar metas propias, desarrollar su conocimiento y potencial personal, además de participar en la sociedad”.

Entre los autores en quienes PISA sustenta su trabajo se encuentra David R. Olson. En su texto *The world on paper*, este especialista propone una definición muy amplia del concepto *literacy*:

Si se piensa *literacy* como la habilidad básica para reconocer emblemas o decodificar letras en sonidos o palabras en significados, las consecuencias de esta *literacy*, aunque importantes, son inevitablemente limitadas. Pero si la consideramos en su sentido clásico, como la habilidad para comprender y utilizar los recursos intelectuales provistos por los tres mil años de diversas culturas letradas, las consecuencias de su aprendizaje pueden ser enormes. Y no sólo porque *literacy* ha permitido la acumulación de tesoros que están almacenados en textos, sino también porque entraña un variado conjunto de procedimientos para actuar y pensar sobre el lenguaje, el mundo y nosotros mismos (1994: 17-18).

Como se puede constatar, el concepto de *literacy* posee una enorme riqueza y no puede seguir abarcando sólo la capacidad para leer y escribir. Es innegable que al retomar PISA su concepción amplia para medir las competencias

de los estudiantes de 15 años, está aprovechando una perspectiva que, como bien afirma Olson, tiene consecuencias enormes para el aprendizaje, sobre todo cuando se integra al concepto de lectura.

Pero esa es sólo una perspectiva. En realidad el concepto ha tenido diversas interpretaciones, las teorías que las sustentan van desde las que se centran exclusivamente en los cambios de los conocimientos y habilidades con que cuentan los individuos, hasta las que alcanzan conceptos amplios que estimulan y facilitan actividades y prácticas, tanto de lectura como de escritura, dentro de un “ambiente letrado” o de una “cultura o sociedad letrada”. Paula Carlino (una autora no citada por PISA) ha preferido utilizar el término de *cultura escrita* para referirse a *literacy* porque la concepción del término posee las implicaciones de contar con las herramientas de inclusión y participación en estas comunidades, donde el lenguaje escrito y las prácticas letradas adquieren una importancia total:

La palabra “alfabetización” es traducción directa de *literacy*, que también puede entenderse como “cultura escrita”. Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las denotadas por el correspondiente español “alfabetización”. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno a lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en diversas comunidades lectoras y escritoras. [...] ya no se habla de alfabetización en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos (2005: 14).

Cuando se juntan los términos *reading* y *literacy* los alcances del concepto de lectura se extienden y sobrepasan las concepciones de ambos términos en aislado. No obstante, antes de verificar cuáles son estos alcances o implicaciones del acto lector, ahora es fundamental detenerse en las distintas perspectivas teóricas que se han establecido para analizar cómo se organizan estas relaciones entre el texto y el lector. La llamada *lectura interactiva* es la perspectiva que se revisará a continuación.

B.

La competencia lectora por dentro

LA NATURALEZA INTERACTIVA

Las definiciones de *reading literacy* adoptadas por PISA y el PIRLS consideran los enfoques relativamente recientes de lo que se denomina el concepto *interactivo* de la lectura. En la definición de PISA, además de la comprensión y el uso de los materiales escritos, se pone especial énfasis en la actividad reflexiva del lector para construir el significado de un texto. Se considera a la lectura, como dice Lafontaine, “un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto: el lector, para alcanzar sus objetivos de lectura, pone en práctica estrategias y utiliza su conocimiento previo para construir el significado del texto” (1999: 45).

De igual modo, en la segunda parte de la definición adoptada por el PIRLS, “los jóvenes lectores pueden construir el significado de una variedad de textos” (Campbell *et al.*, 2001: 3), se asume que este concepto de interactividad es una manera de intercambiar puntos de vista con el texto para construir un significado. Como se dijo antes, la definición de *reading literacy* del PIRLS fue tomada literalmente del estudio RLS del IEA. Sin embargo, al agregar esta segunda parte, el PIRLS se distancia, al igual que PISA, de la definición funcional de la lectura. Y es que, partir de una concepción interactiva de la lectura permite ampliar la perspectiva de evaluar complejos procesos inferenciales y de interpretación y, sobre todo, de valoración y evaluación crítica, situaciones que no permitían las visiones exclusivamente funcionales.

Lafontaine comenta que aun cuando estas dos definiciones, la de PISA y PIRLS, se sustentan en “novedosos enfoques teóricos interactivos”, en el estudio de educación literaria del Six Subject Study en 1971 ya se buscaba valorar esas dimensiones reflexivas o críticas de la lectura. No obstante, la gran diferencia es que en PISA y en PIRLS se establecen dos referencias fundamentales:

“la referencia teórica que ve la comprensión como el resultado de un proceso de construcción y de interacción entre el texto y el conocimiento previo del lector; y una referencia a las exigencias en constante crecimiento de la sociedad actual” (1999: 45).

Antes de seguir avanzando, conviene profundizar en el enfoque *interactivo* de la lectura. Cuando se refiere a este enfoque, PISA enumera tres obras específicas: el artículo de David E. Rumelhart (1985) “Toward an interactive model of reading”, el texto de McCormick (1988) *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*, y el estudio de Emerald Dechant (1991) *Understanding and teaching reading: An interactive model*. No obstante los años en que aparecieron estas publicaciones, en el marco de 2009, se asienta que las teorías asumidas en ellos siguen vigentes, como se mencionó en apartados anteriores. En esta ocasión se revisarán los trabajos de Rumelhart y Dechant.

En el artículo “Toward an interactive model of reading”⁷, Rumelhart realiza una revisión del modelo de lectura interactiva. Menciona que la lectura es un proceso de comprensión del lenguaje escrito que va desde el trabajo realizado por la retina del ojo hasta que el lector alcanza una idea del mensaje enviado por el autor del texto. Por lo tanto, “la lectura es tanto *percepción* como un proceso *cognitivo*” (1994: 1149) y el lector debe ser capaz de utilizar diversas fuentes de información para lograr su tarea: sensoriales, sintácticas, semánticas y pragmáticas, y estas fuentes interactúan de distintas maneras durante el proceso de lectura.

⁷ El artículo de Rumelhart apareció por primera vez en 1985. Después de esa fecha ha sido retomado por diversas publicaciones. La revisión que se revisó es de 1994.

Inmerso en la tradición cognitiva derivada de las teorías de la información y computación, Rumelhart propone un esquema con el que desea hacer explícito el modelo de lectura interactiva. El cuadro 1.3 ilustra el proceso que va desde la entrada de la información *grafémica* al sistema y su registro en el repertorio de información visual. Después esta información transita por un dispositivo de extracción de características importantes o representativas que le permiten al sistema trabajar de mejor forma con la información. Estas características sirven como boleto de entrada al esquema sintetizador.

El siguiente esquema o patrón interactúa con la información disponible; ésta puede ser ortográfica, lexical, sintáctica o semántica. El sintetizador aprovecha toda la información para producir la “más probable interpretación” de la información *grafémica* que en un inicio había entrado al sistema. La lectura es, entonces, el producto de un proceso simultáneo, “de la aplicación conjunta de todas las fuentes del conocimiento” (1994: 1164).

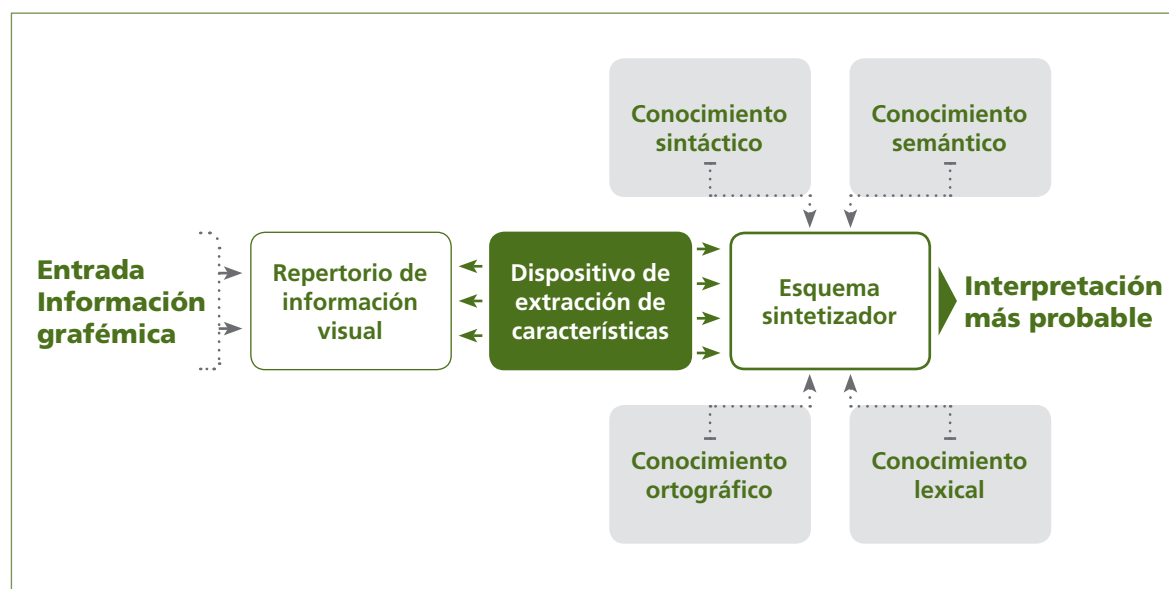
En su estudio *Understanding and teaching reading: An interactive model*, Emerald Dechant (1999) realiza también su análisis sobre la comprensión de la lectura. Su revisión se sustenta en lo que se ha denominado, precisamente, *modelo interactivo*:

El modelo [de lectura] que es expuesto en este libro sugiere que el significado proviene de diversas fuentes, que el lector utiliza simultáneamente todos los niveles de procesamiento, que cualquier fuente de significado puede ser la primera en un momento determinado, que utilizar la información de una fuente a menudo depende de la utilización de las otras fuentes de información y que el lector construye el significado por el uso selectivo de la información de todas estas fuentes, sin adherirse a ningún orden (1991: 26).

De esta forma, el lector se comporta como un sujeto activo que crea un sentido a partir de lo que recibe del texto. En el modelo, el significado proviene de diversas fuentes en las que el lector de forma simultánea selecciona lo que le parece pertinente. Estos diversos niveles o fuentes de significado son denominados por Dechant de la siguiente manera: logográfico, grafémico, fonológico, ortográfico, morfémico, correspondencia grafafonema, lexical, semántico, sintáctico y esquemático.

Para contar con mayores elementos que permitan comprender de manera más amplia lo que significa este modelo interactivo, se deben describir los dos modelos de lectura más conocidos que le antecedieron: el *bottom-up* y el *top-down*. En el modelo conocido como *bottom-up* o ascendente, el lector procesa los compo-

Cuadro 1.3 Sistema interactivo de lectura



Fuente: Rumelhart, D.E. (1994: 1163).

nentes del texto comenzando por las letras, después las palabras y luego las frases. Este modelo está centrado en el texto y en su decodificación. La lectura entonces sería un “proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto”. En el modelo *top-down* o descendente, el lector se conduce de forma inversa, no procede letra por letra, sino que hace uso de “su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para poder establecer anticipaciones sobre el contenido del texto” (Solé, 2006: 19).

En contrapartida con los dos modelos anteriores, que se distinguen por ser seriales y acentuar el proceso secuencial, en el modelo interactivo converge el proceso paralelo pero a la vez simultáneo de todas las fuentes de información. Con esta visión, en la lectura “cada fuente del conocimiento interactúa en nuestra mente de forma simultánea con la página impresa y con otras fuentes del conocimiento” (Leu y Kinzer, 1987: 44 *apud* Dechant, 1991: 28). Dechant, junto con otros autores, asume que los lectores procesan letras y palabras a la vez que formulan hipótesis acerca del significado del texto: “El reconocimiento de la palabra facilita la producción de hipótesis acerca de los significados, y estas hipótesis ayudan a desarrollar hipótesis adicionales acerca de lo que son las palabras. La comprensión depende de qué tan bien realizan ambas actividades los lectores” (McCormick, 1987: 23 *apud* Dechant, 1991: 28). Aun

cuando no es incluida dentro de las referencias de PISA, Isabel Solé sintetiza de manera adecuada el modelo al explicarlo de la siguiente manera:

El modelo interactivo, por su parte, no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que este último hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. [...] Cuando un lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél (2006: 19-20).

En el cuadro 1.4 se representan de forma sintética los tres modelos de lectura que se han mencionado. El modelo interactivo, que se ubica en el centro del cuadro, integra de manera más completa la idea de lectura que PISA desea evaluar.

Cuadro 1.4 Modelos de lectura



Fuente: Adaptado de Dechant, E. (1991: 28).

En el prefacio de su texto, Dechant menciona que el lector debe ser flexible y verdaderamente interactuar en la lectura, “creemos que el modelo interactivo proporciona la mejor explicación de la lectura: el modelo interactivo propuesto en este texto empieza con énfasis en un modelo descendente (*top-down*), moviéndose hacia uno ascendente (*bottom-up*) cuando sea necesario, y regresar al énfasis en el descendente (*top-down*). Moviéndose del todo a la parte y luego otra vez al todo” (1991: 29).

Si la perspectiva interactiva de la lectura permite precisamente al lector interactuar con el texto e ir de sus distintos niveles o fuentes de significado a sus conocimientos previos, según el propio proceso de lectura lo requiera, para poder construir el significado de lo que está leyendo, la pregunta ahora sería: ¿cómo se construye esta comprensión?, ¿cuáles son los procesos o habilidades que intervienen para alcanzar esta comprensión y fortalecerla? Esto es precisamente lo que se revisará en el siguiente apartado.

NATURALEZA CONSTRUCTIVA DE LA COMPRENSIÓN

En los dos estudios del Six Subject Study (1971) no se hace una mención explícita de los posibles procesos que podrían intervenir a la hora de evaluar tanto la comprensión lectora como la respuesta a la literatura. No obstante, en los dos es posible distinguir un sustento teórico que permite comprender los antecedentes de las pruebas de lectura más recientes.

Por ejemplo, el autor del informe principal del estudio de comprensión lectora, Robert L. Thorndike menciona que en este estudio buscó enfocarse al “contenido cognitivo” de los textos. Empero, sólo se hace esta mención y no se explicitan los posibles procesos cognitivos que eventualmente podrían haberse evaluado y, más aún, la prueba se centra en los conocidos test de lectura de comprensión, en la verificación de la velocidad lectora y en el conocimiento del vocabulario.

Desde la perspectiva actual, es innegable que en esta prueba se ponen en juego distintos procesos cognitivos, pues al solicitarle al estudiante, por ejemplo, que identifique la idea principal, está realizando procesos inferenciales. Se debe recordar, como bien afirma Lafontaine, que el estudio de comprensión lectora de 1971 “ilustra

el estado de avance en la investigación en las teorías lectoras de su tiempo, sustentadas la mayoría de ellas en conceptos conductistas” (1999: 46). Este estudio precede al importante desarrollo que tuvieron las corrientes cognitivas en el área de la lectura que sustentan teóricamente las pruebas de evaluación recientes.

Por lo que respecta al estudio de educación literaria, también de 1971, la situación es un poco distinta. El avance en las teorías literarias acerca del encuentro que se establece entre el lector y el texto permitieron definir mejor los procesos, todavía no visibles del todo, que se establecen en el encuentro entre un lector y el texto literario. La prueba PISA sustentará una de sus dimensiones de evaluación, la referida a los procesos lectores, a partir del texto de Judith Langer (2005), *Envisioning Literature*, en donde se distinguen las posibles respuestas o comportamientos que resultan cuando un estudiante se acerca a los textos literarios. Por tanto, buena parte de la concepción de lectura se debe precisamente a los procesos que intervienen cuando se lee no sólo cualquier texto, sino cuando se lee literatura.

En la prueba RLS de 1991 se pone mayor énfasis en los procesos de comprensión, aunque de manera todavía un poco intuitiva, y en el IALS de 1994, con el trabajo de Kirsch y Mosenthal, se ligan los modelos teóricos de comprensión con la evaluación. PISA tomará buena parte de los fundamentos de esta última prueba para armar sus marcos teóricos.

En el caso de PISA, se habla de “naturaleza constructiva de la comprensión” y se le liga de forma sistemática a la llamada “concepción interactiva de la lectura” que se revisó en el apartado anterior. En el marco de 1999 se explica en qué consiste esta comprensión:

Los enfoques cognitivos de *reading literacy* enfatizan la naturaleza interactiva de la lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión (Bruner, 1990; Dole *et al.*, 1991; Binkley y Linnakylä, 1997). El lector genera el significado a partir del texto, usando su conocimiento previo y una serie de pistas textuales y situacionales que suelen tener un componente social y cultural común. En la construcción del significado, el lector emplea distintos procesos, habilidades y estrategias destinadas a fomentar, vigilar y mantener la comprensión. Estos procesos y estrategias varían dependiendo de la situación y el propósito del lector

al interactuar con los distintos textos continuos y discontinuos (OECD, 1999: 19)⁸.

Como sucede en el modelo interactivo, el lector hace uso de su conocimiento previo y de distintas informaciones que le permiten comprender el texto dependiendo de sus propósitos de lectura. Además, el lector debe aplicar diversas estrategias para monitorear su comprensión, lo que hace posible mejorar y hacer más eficiente su encuentro con los textos.

En su artículo “Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction” (1991), Janice A. Dole, junto con otros autores, sintetiza estos dos puntos de la siguiente manera:

Los enfoques cognitivos sobre la comprensión lectora enfatizan la naturaleza interactiva de la lectura (Rumelhart y Ortony, 1977) y la naturaleza constructiva de la comprensión (Anderson, Reynolds, Shallert y Goetz, 1977; Rumelhart, 1980; Spiro, 1980). Todo lector, tanto principiantes como expertos, utilizan su conocimiento previo y una gama de claves del texto y del contexto situacional en el que la lectura ocurre para armar o construir un modelo de significado del texto. Según este enfoque, también los lectores principiantes pueden comportarse como expertos cuando se encuentran con textos y tareas para los que poseen el conocimiento apropiado. Por el contrario, los lectores expertos pueden ser reducidos a principiantes cuando se encuentran con textos oscuros o ambiguos. Así, dos características importantes de lectores –el conocimiento que los lectores poseen y las estrategias que utilizan para fomentar y mantener su comprensión– juegan papeles importantes cuando se distinguen los antiguos enfoques de comprensión de los nuevos (1991: 241).

Como se puede observar, PISA ajusta esta cita de Dole y sustituye el término comprensión lectora por el de *reading literacy* para adecuarlo a sus propios fines (los inicios son prácticamente iguales). Para Dole este conocimiento previo del lector se presenta de diversas formas: a) conocimiento específico sobre el tópico del texto, b) conocimiento general del mundo acerca de las relaciones sociales y estructuras causales que tenga el texto y c) conocimiento acerca de la organización del texto.

8 Aunque este párrafo se eliminó del estudio temático de 2002, apareció de nuevo en el marco de referencia de 2009 con los ajustes relativos a la lectura digital.

Por lo que respecta a las estrategias, se enfatiza un plan deliberado del que el lector tiene el control: “buenos lectores toman decisiones acerca de cuál estrategia usar, cuándo usarla, y cómo adaptarla a un texto particular” (1991: 242). El artículo explica de manera acertada el paso que se tuvo en la comprensión de la lectura desde perspectivas conductistas a los enfoques cognitivos. Además, revisa las investigaciones sobre lectura en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado para entender cómo se llegó al proceso de comprensión constructiva que hoy, 20 años después, permanece vigente:

Los enfoques cognitivos de lectura presentan diferentes enfoques del lector. El enfoque tradicional asume un lector pasivo que ha dominado un amplio número de subhabilidades y automáticamente las aplica a todo texto. El enfoque cognitivo asume un lector activo que construye el significado al integrar el conocimiento nuevo y el existente, y usa de modo flexible estrategias para fomentar, vigilar, regular y para mantener la comprensión. Lo único que llega a ser automatizado en el nuevo enfoque es la disposición para adaptar estrategias a las limitaciones particulares en el acto de comprender un texto particular (Dole, 1991: 242).

Pero, ¿cómo se construye el significado a la hora de leer un texto? ¿En qué consisten estos modelos de comprensión del discurso que PISA asume como sus fuentes directas en su definición? Como se mencionó, en su estudio temático *Reading for change* (2002a), dentro de las distintas influencias asumidas por PISA para su definición de lectura, se mencionan los modelos de comprensión del discurso y se citan las obras de Arthur C. Graesser, Keith K. Milis y Rolf A. Zwaan (1997), “Discourse comprehension” y dos obras de los autores Walter Kintsch y Teun Van Dijk, “Toward a Model of Text Comprehension and Production” de 1978 y *Strategies of discourse comprehension* de 1983.

Se debe recordar que en el marco de 2009, PISA elimina como referencia de los modelos de comprensión del discurso los dos textos que elaboran de forma conjunta Van Dijk y Kintsch, y agrega uno más reciente de este último autor: *Comprehension: a paradigm for cognition* de 1998.

El texto que sí mantiene, es el de Graesser, Milis y Zwaan, “Discourse comprehension” de 1997. Como este texto sintetiza adecuadamente los postulados rea-

lizados por Van Dijk y Kintsch, además de agregar sus aportaciones, es conveniente revisar con detalle lo que en él se expone.

El texto realiza un amplio recorrido de las distintas etapas que la psicología cognitiva ha explorado en los últimos 20 años (el texto es de 1997) desde la aparición en 1978 de un artículo seminal de Kintsch y Van Dijk relacionado con los trabajos de comprensión de discurso: "Toward a Model of Text Comprehension and Production".

El tema central son los distintos niveles de representación que se construyen cuando un individuo está leyendo y cómo estos niveles van interactuando para alcanzar su comprensión. El artículo retoma los tres niveles de representación ya establecidos en el otro texto de Dijk y Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension*: el código de superficie, el texto base y el modelo de situación.

Como se sabe, este código de superficie "preserva el orden exacto de las palabras y la sintaxis de las cláusulas" y los lectores que comprenden un texto "normalmente retienen el código de superficie de la cláusula más reciente, a menos que los aspectos de este código tengan repercusiones importantes en el significado". El texto base contiene proposiciones explícitas en una forma reducida que conserva el significado, pero no las palabras ni la sintaxis exacta e "incluye un pequeño número de inferencias que son necesarias para establecer la coherencia local del texto". El modelo de situación es el contenido o el "micro-mundo" de que trata un texto, y se construye "por las interacciones entre el texto explícito y el conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector" (Graesser et al., 1997: 168).

Además de estos tres niveles, se deben agregar dos más: el comunicativo y el de género textual. El primero se refiere al contexto de comunicación en el que el texto está inserto y el segundo a las distintas categorías estructurales que caracterizan a los distintos géneros.

El trabajo con estos niveles discursivos ha permitido concluir que, por ejemplo, cuando "los lectores creen que leen literatura, su atención al código de superficie aumenta, y el modelo de situación se reduce en comparación cuando los lectores creen que están leyendo artículos periodísticos" (1997: 169). También ha permitido concluir que los lectores con un sólido conocimiento previo se beneficiarían más de un texto con

"vacíos de coherencia" y otros obstáculos que evitan un procesamiento superficial: "un texto coherente que explícitamente presenta el material, puede dar a lectores con conocimiento relativamente alto, un sentimiento ilusorio de que han comprendido todo el texto explícito y sus implicaciones, cuando de hecho sus representaciones son imperfectas en el modelo de situación más profundo" (1997: 170).

De igual modo ha ilustrado las posibles diferencias de comprensión que se podrían dar entre el llamado "significado literal", que corresponde al nivel del texto base, y el significado intencionado, que corresponde al nivel de comunicación. De la misma forma, juega un papel fundamental el género textual que está involucrado. Otro de los elementos que mencionan los autores es el conjunto de expresiones referenciales (anafóricas, catafóricas y deícticas) que permiten al lector organizar y construir su comprensión. Estas expresiones han sido organizadas a partir de distintas dimensiones, por ejemplo, de temporalidad, espacialidad, causalidad, intencionalidad. Cuando se está leyendo un relato, por ejemplo, ciertas frases que dan prueba de este hecho permiten al lector comprender mejor el texto.

Los modelos cognitivos de representación y construcción de significados confirman estos cinco niveles de representación. Con base en estos niveles, junto con los procesos de expresiones referenciales (las conexiones entre lo que se dice en el texto y la codificación de inferencias basadas en el conocimiento del texto) se realiza el llamado proceso constructivo de la comprensión. Estos procesos permiten al lector comprender la coherencia local y global y explicar por qué la información se presenta en el texto.

Como se verá en el segundo capítulo, estos niveles discursivos que construyen la comprensión de significados a partir de una lectura interactiva del texto permitirán a PISA elaborar sus distintas tareas de lectura con el objetivo de valorar la comprensión del lector. Antes de verificar cuál ha sido el camino que siguió PISA para organizar su prueba, en el siguiente apartado se revisará la última influencia referida que tuvo la definición de *reading literacy*: las teorías sobre la resolución de tareas de lectura.

RESOLUCIÓN DE TAREAS DE LECTURA

La última de las influencias que PISA asume para su definición de *reading literacy* proviene de las llamadas

“teorías sobre el desempeño en la resolución de tareas de lectura” (OECD, 2002a: 18). Los estudios que se refieren son los realizados por Irwin S. Kirsch y P. B. Mosenthal en 1990 “Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults” y por el propio Kirsch en 2001, “The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured”.

El trabajo de Kirsch en 2001 sintetiza la investigación del anterior estudio realizado junto con Mosenthal. Ambos trabajos se basan en la prueba RLS y en una que sirvió de antecedente al IALS⁹. Su propuesta consiste en organizar las tareas de lectura de las evaluaciones en dos amplios grupos: los macroaspectos y los microaspectos.

Este enfoque no sólo influyó en la definición misma, sino en la forma en que PISA organiza también sus tareas de lectura (hay que recordar que Irwin Kirsch, como ya se mencionó anteriormente, participó en la elaboración de los dos marcos). El primer grupo incluye los aspectos que se tratarán en el siguiente capítulo; el segundo se conforma por el tipo de información requerida en la tarea de lectura, el tipo de correspondencia entre la información proporcionada y la requerida, y el grado de relevancia de la información *distractora*. Estos tres microaspectos, una vez pasada la primera aplicación definitiva de PISA, se transformarán en las variables que regularán la complejidad de cada uno de los aspectos de lectura (macroaspectos).

La información sobre estos tres microaspectos está tomada del marco de PISA de 1999 (pp. 32-34); y también está incluida exactamente igual en el marco de la prueba IALS (Kirsch, 2001: 15-18). Los tres microaspectos se describen a continuación.

Tipo de información requerida. Se refiere a la clase de información que se solicita en las preguntas o consignas de las tareas. Se considera que entre más concreta sea la información requerida, más fácil será la tarea a realizar. Una información concreta será mucho más fácil de procesar que una abstracta. En una situación hipotética donde la puntuación fuera de 1 (las tareas más sencillas) a 5 (las tareas más complejas), la información requerida tendría las siguientes características:

Puntuación 1. Preguntas que solicitan la identificación de una persona, animal o cosa (sustantivos *imaginables*) y que se espera un nivel de precisión alto.

Puntuación 3. Preguntas en que se requiere identificar objetivos, condiciones o propósitos. Estas tareas son más complejas.

Puntuación 5. Preguntas que implican identificar un “equivalente”. Son preguntas más abstractas y el término equivalente podría ser una palabra o frase inusual, por lo que se debe inferir una definición o interpretación a partir del texto.

Tipo de correspondencia. Se refiere a las distintas estrategias que los estudiantes deben establecer a la hora de contestar la pregunta, a partir de la información otorgada en ella y la información proporcionada en el texto. Se han considerado cuatro estrategias: localización, circulación, integración y generación. En las tareas de *localización*, el lector vincula la información contenida en la pregunta con una igual o parecida en el texto. Al *circular (cycling)* los lectores enlazan una o varias características de la información proporcionada por la pregunta, pero a diferencia de localizar, deben ir y regresar varias veces para satisfacer las condiciones establecidas en la pregunta. Estas estrategias cobrarán importancia en la organización del aspecto *acceder y recuperar*.

Las tareas que implican *integrar* requieren que el estudiante obtenga del texto dos o más informaciones de acuerdo con algún tipo de relación especificada en la pregunta. Por ejemplo, se le puede solicitar que establezca entre estas informaciones una relación de: a) similitud o comparación; b) de diferencias o contrastes; c) de grado (por ejemplo de mayor a menor), y d) de causa y efecto. Es importante aclarar que la información puede hallarse en un párrafo o en diferentes secciones del texto y que si bien el estudiante debe basarse en las categorías proporcionadas por las preguntas para establecer dichas relaciones, en algunas ocasiones el estudiante deberá *generar* sus propias categorías o relaciones antes de integrar la información que proporciona el texto. De igual modo, estas estrategias cobrarán importancia en la organización, pero del aspecto *integrar e interpretar*.

Otros elementos que se deben considerar, aparte de estas cuatro estrategias, son los siguientes: el número de frases u oraciones que se incluyen en la pregunta; la dificultad de la tarea se incrementa con la cantidad de información contenida en la pregunta. Por ejemplo,

9 El YALS (Young Adult Literacy Study).

las preguntas que únicamente constan de una oración principal suelen ser, en promedio, más fáciles que aquellas que contengan más oraciones principales o subordinadas. La dificultad también será mayor cuanto mayor sea el número de respuestas que los alumnos tengan que ofrecer. Las preguntas que requieran respuesta única serán más sencillas que aquellas que requieran tres o más. Inclusive, las preguntas que especifiquen el número de respuestas serán más sencillas: "por ejemplo, una pregunta que diga, *enumera las tres razones...* será más fácil de contestar que otra que diga, *enumera las razones...*" (OECD, 1999: 33). La dificultad de las tareas también se ve influida por el grado de inferencias que los alumnos deben realizar para relacionar la información otorgada en la pregunta, con su correspondiente en el texto y en la identificación de la información requerida.

Grado de relevancia de la información distractora. La información distractora es aquella información que se encuentra en el texto y que comparte una o más características con la información solicitada en la pregunta y que, sin embargo, no cumple cabalmente con las condiciones para ser la respuesta correcta. Las tareas

de lectura que no incluyan elementos distractores serán consideradas más fáciles y, por el contrario, la dificultad aumenta cuando los distractores compartan más características con la respuesta correcta y cuando se hallen más cerca:

Por ejemplo, una tarea será considerada difícil cuando uno o más distractores compartan una, pero no todas las condiciones especificadas en la pregunta y aparezcan en un párrafo o sección del texto distinto al que contiene la información correcta. De la misma forma, una tarea será más difícil cuando dos o más distractores compartan la mayoría de las características de la respuesta correcta y aparezcan en el mismo párrafo o sección de la información donde se encuentra la respuesta correcta (OECD, 1999: 34).

Estos factores cobrarán importancia a la hora de describir los distintos grados de complejidad que tendrán los aspectos en las tareas de lectura. Antes de revisar cuáles son los procesos cognitivos que se involucran en estos aspectos, es preciso considerar las distintas implicaciones que tiene la lectura en los individuos y en las sociedades.



Implicaciones del acto lector

EL LOGRO ACADÉMICO

Las definiciones que los diversos estudios han establecido para evaluar la lectura comparten su enfoque sobre las implicaciones que posee la lectura tanto en términos individuales como sociales. En el caso particular de PISA, además de poner énfasis en la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso, se dice que la lectura apoya el cumplimiento de las metas del lector, el desarrollo de su conocimiento y potencial, así como su participación en la sociedad (OECD, 2009: 23).

De esta definición se desprenden tres importantes implicaciones de la lectura. La primera tiene que ver con el tipo de metas vinculadas al desarrollo del conocimiento del lector y de su posible logro académico. La segunda se refiere al grado de compenetración, de compromiso o interés que el lector posee para precisamente alcanzar sus metas específicas. La tercera parte se refiere no sólo a los posibles propósitos individuales, sino a la participación social propiciada por el conocimiento que suministra la lectura.

Si antes se mencionó que uno de los rasgos que distinguen a PISA de las otras evaluaciones fue la elaboración previa de un marco teórico de lectura, su exploración acerca de las posibles implicaciones que posee el acto lector es uno de los puntos más enriquecedores de este marco. Buena parte de estas implicaciones se describen en el apartado "La lectura como habilidad fundamental", incluido en el estudio temático *Reading for change* (2002a).

El logro académico es uno de los beneficios que trae consigo el acto lector. John H. Holloway, en su artículo "Improving the reading skills of adolescents", afirma que las habilidades de lectura son esenciales para

el logro académico de los estudiantes de secundaria y bachillerato. Después de siete u ocho años de enseñanza primaria, muchos estudiantes todavía no cuentan con la habilidad suficiente como lectores. El autor se pregunta ¿qué pueden hacer los docentes para ayudar a que sus estudiantes mejoren? Primero identificó algunos problemas: una pobre motivación y un grado de egocentrismo que impide a los estudiantes mejorar sus niveles de comprensión lectora. Una de las mejores estrategias para mejorar la motivación por la lectura es relacionar esta actividad con experiencias de aprendizaje del mundo real. Y concluye, citando a Nancy Collins: "la única forma de mejorar las habilidades de lectura es leer" (1999: 81).

No obstante, diversas publicaciones han avalado la importancia de la lectura para el logro académico. Uno de los documentos que sirve de fundamento es el *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators* de la Comisión Europea. La referencia que PISA retoma proviene de la descripción del indicador que se llama precisamente *Lectura*. En el citado documento se precisa que esta descripción fue tomada de la evaluación del estudio RLS de 1991:

La capacidad de leer y comprender instrucciones y textos es un requisito básico para el éxito en las materias de la escuela. Sin embargo, la importancia de las habilidades de lectura no termina cuando los niños dejan la escuela. Tales habilidades son clave para todas las áreas educativas y más allá, facilitando la participación en el contexto más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida y en la contribución para el desarrollo personal y la integración social de los individuos (European Commission, 2000: 17).

Otro documento que se considera es el *Human development report 2002. Deepening democracy in a fragmented world* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), que pertenece a la UNESCO. PISA retoma este reporte para decir que “*literacy* es un buen criterio para la medición del logro educativo y la enseñanza, mejor que las cifras efectivas sobre la escolarización, sobre todo en las poblaciones en vías de desarrollo donde se refleja un nivel mínimo de éxito al completar un nivel escolar” (OECD, 2002a: 15).

El reporte en realidad se refiere a *functional literacy*, o su contrario, *functional illiteracy* que la UNDP define como “la incapacidad para comprender y usar canales de comunicación e información en el contexto cotidiano, de periódicos y libros a panfletos e indicaciones en las medicinas” (UNDP, 2002: 22). Este reporte dice que los niveles de *literacy*, en este caso más relacionada con la escolaridad, son cercanos al 100% en los países de la OECD. No obstante, cuando se mide esta *functional illiteracy* los resultados nos dicen que entre 10 y 20% de la población se encuentra en esas condiciones.

PISA también hace referencia a sus propios resultados iniciales. En la aplicación del año 2000 los resultados de las correlaciones entre los tres dominios de evaluación son altas con respecto a la lectura: “La correlación entre los resultados en lectura y en matemáticas en PISA es de 0.81 y la correlación entre lectura y ciencias es de 0.86” (OECD, 2002a: 15). Estas informaciones podrían llevar a pensar que el aprendizaje escolar vinculado a la lectura es suficiente para alcanzar un desarrollo adecuado en los niveles educativos superiores, en el trabajo y en la vida cotidiana, sin embargo, “ahora se reconoce en general que el aprendizaje en la escuela no es suficiente” y que los retos consisten en saber cómo llenar el hueco entre los estudiantes con contextos más favorecidos que otros. Por ello, afirma PISA, es conveniente identificar cómo las habilidades de *reading literacy* están distribuidas entre jóvenes, y descubrir la red de relaciones entre estas habilidades y las variables de contexto. Esos son “los pasos necesarios para remediar la falta de habilidades suficientes cuando los jóvenes dejan la educación obligatoria” (OECD, 2002a: 16).

COMPROMISO E INTERÉS POR LA LECTURA

Uno de los términos que se añadió en la definición de *reading literacy* de 2009 fue el concepto de com-

promiso (*engagement*) con la lectura. Esta variable ya había sido considerada en los anteriores marcos, pero no es sino hasta el marco más reciente cuando se integra de manera definitiva a la definición. Para PISA esta variable se organiza a partir de tres factores: tiempo dedicado a la lectura; intereses y actitudes, y diversidad y contenido del material que se lee.

Al inicio de su artículo “Engagement and motivation in reading” (2000), J.T. Guthrie y A. Wigfield afirman que los lectores comprometidos en la escuela se abstraen en la lectura y la escritura con el objetivo de comprenderlas: “se enfocan en el significado del texto y evitan distracciones. Estos lectores comprometidos intercambian ideas e interpretaciones del texto con sus pares”, lo que les trae buenos resultados en el estudio. Por el contrario, los lectores no comprometidos son inactivos e inertes, “ellos hacen todo para no leer y reducen al mínimo el esfuerzo. Raras veces disfrutan lo que leen o no se dejan absorber por la literatura durante sus tiempos de ocio” (2000: 403).

PISA afirma que ciertos estudios han demostrado que cuando los estudiantes dedican mayor tiempo a la lectura y realizan esta actividad de manera adecuada, en el futuro tenderán a leer más y mejor, al mismo tiempo obtendrán mejores resultados en otras disciplinas. Uno de los textos en que se apoya es un artículo que realiza el seguimiento de las habilidades lectoras de un grupo de estudiantes durante diez años. El artículo se intitula “Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later” de Anne E. Cunningham y Keith E. Stanovich. Estos autores retoman el concepto conocido como el *Matthew effect* (la referencia es bíblica) de que “la riqueza genera riqueza y la pobreza genera pobreza”, esta idea ha sido llevada a los contextos sociales y cognitivos de la escuela. En ese sentido, se afirma que “los lectores con hábitos pobres de lectura a menudo encuentran que los textos son demasiado difíciles” (1997: 934), lo que llevará hacia una actitud negativa hacia la lectura.

Se menciona de forma muy rápida que a pesar de que algunos creían que la aparición del teléfono y la televisión ocasionaría el reemplazo de la palabra escrita por los modos orales y visuales de comunicación, esta proyección ha sido errónea, pues como PISA argumenta, actualmente “la palabra escrita ha ganado importancia como medio de comunicación” (OECD, 2002a: 14).

El interés por la lectura alcanza los ámbitos del disfrute. Sven Birkerts, en su libro de ensayos *The Gutenberg elegies: the fate of reading in an electronic age*, expone sus apreciaciones sobre los nuevos cambios que ha provocado la influencia de las comunicaciones electrónicas y las tecnologías de procesamiento de información en la lectura y la escritura de textos: “la lectura y la escritura significan de forma distinta: adquieren nuevos significados. [...] el viejo acto de leer lentamente un libro formal llega a ser un ejercicio elegíaco. Cuando ponderamos ese acto, surgen preguntas profundas acerca de nuestros valores humanísticos declarados, acerca de las preocupaciones espirituales *versus* las materiales, y acerca de la subjetividad misma”.

Birkerts se autotitula un *lector incorregible* que todavía cree que el lenguaje y no la tecnología es el verdadero milagro de la evolución humana. Y cierra su observación: “yo todavía no he dado por perdida la idea de que la experiencia de la literatura ofrece una clase de sabiduría que no puede ser descubierta en otra parte; esto se encuentra en la profundidad del encuentro verbal mismo, en las profundidades adicionales que el autor tiene que ofrecer; y que por un sinfín de razones el libro es el vehículo ideal para la palabra escrita” (1994: 6).

Esta clase de sabiduría que proporciona la lectura lenta requiere un necesario compromiso e interés del lector por los textos escritos. La lectura lenta que ofrece una clase de sabiduría recuerda obviamente el llamado “pensamiento lento” del que hablaba Pierre Bourdieu.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

El concepto de participación social es muy amplio. En la segunda parte de la definición del PIRLS se asienta que los jóvenes, además de leer para aprender y por placer, lo hacen “para participar en comunidades de lectores” (Campbell *et al.*, 2001: 3). En el IALS también se destaca el concepto de sociedad, sólo que se utiliza el término de *funcionar* y, como ya se asentó antes, este término no alcanza a cubrir la idea que PISA quiere imprimir en su definición de lectura, pues *participar* permite una connotación “crítica, un paso hacia la liberación personal, a la emancipación y al empoderamiento” (OECD, 1999: 21). Se debe recordar que el concepto de “participación crítica” se sustituyó en el marco más reciente por el de “participación activa en la sociedad” (OECD, 2009: 20). ¿A qué se refiere PISA cuando habla de que la lec-

tura propicia la participación social? Para poder responder esta pregunta es necesario detenerse un poco en el concepto de “comunidades lectoras” que mencionó de manera tan clara PIRLS en su definición de lectura.

David R. Olson ha trabajado desde hace largo tiempo con el concepto de sociedades letradas (*society literacy*): “una comunidad de lectores que han acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, si se prefiere; un conjunto de textos considerados significativos, y un acuerdo activo sobre las interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos” (1994: 274-275). Cuando los lectores buscan integrarse en una comunidad específica “deberán manejar todo el conocimiento sustantivo, es decir, toda la terminología –por decir lo mínimo– que su área de saber les exija”. Pero no sólo eso, pues al querer integrarse en esta sociedad o comunidad letrada deberán estar conscientes de que “estar integrado a ella implica manejar una forma de leer, de escribir, de narrar; es decir, de pensar lo que históricamente han asimilado sus pares, su comunidad. Lo mismo sucede con un biólogo, con un deportista o con un literato” (Saulés, 2010: 11-12).

Olson concluye que precisamente a las instituciones públicas, en especial a las educativas, les interesa el tipo de *literacy* que permite al individuo acceder a comunidades letradas o textuales cuyo acceso es una fuente de “poder y prestigio”: “en una sociedad burocrática, los problemas legales, religiosos, políticos, científicos y literarios constituyen este dominio privilegiado; acceder y participar en estos dominios define una forma particular de *literacy*” (1994: 274).

La meta es muy amplia. Como ya no basta simplemente la comprensión literal, los requerimientos se amplían. Y, por lo tanto, las necesidades de numerosas habilidades complejas para ser un lector en la actualidad se vuelven imprescindibles. PISA retoma algunas ideas de uno de los reportes de la prueba estadounidense NAEP, *Learning to be literate in America: reading, writing and reasoning*, que permite constatar el grado de exigencia y, por lo tanto, de participación, que requiere un lector en la actualidad. Es importante mencionar que el reporte es de finales de la década de los ochenta del siglo pasado. Habría que revisar si 20 años después, estas exigencias se mantienen o se han transformado:

Aunque la comprensión superficial es importante, no es suficiente. En la escuela y en la sociedad se espera que

un lector sea capaz de analizar, evaluar y ampliar las ideas que se le presentan, del mismo modo que se espera que un escritor elabore y defienda los juicios que expresa. Se espera que la gente sepa cómo obtener información, cómo utilizarla y darle forma para que se ajuste a sus necesidades. Por ejemplo, los lectores deben aprender a relacionar lo que están leyendo con su propia experiencia personal para integrar nuevas ideas con lo que ya conocen, quizá modificando o rechazando las ideas a la luz de un proceso de examen más amplio. Los lectores deben también aprender a comprobar la validez de lo que leen al compararlo con información de otras fuentes, así como a juzgar la lógica interna y la consistencia de las ideas y de la información presentada (Applebee *et al.*, 1987: 9).

En la sociedad actual, ya en pleno siglo XXI (y más, por ejemplo, con la lectura digital), un lector debe ser capaz de analizar, evaluar y ampliar las ideas que se le presentan. Debe saber defender sus puntos de vista con argumentos organizados y obtener información, organizarla y aprovecharla, pero sobre todo “debe aprender a comprobar la validez de lo que lee al compararlo con otras fuentes de información”, es decir, aprender a ser lector crítico de los textos que revisa. Ahí se sustenta precisamente el concepto de participación crítica.

En otro texto, por cierto compilado por Olson, “Societal literacy: writing culture and development” de G. Elwert (2001), se mantiene la misma dinámica de discusión. Elwert insiste en que los requerimientos de las sociedades burocráticas actuales que utilizan documentos escritos y procedimientos como legislaciones y contratos hacen necesario que un individuo sea capaz de comprender para funcionar en tales dominios. Elwert precisa que esta nueva concepción de *literacy* está asociada con tres básicas transformaciones sociales:

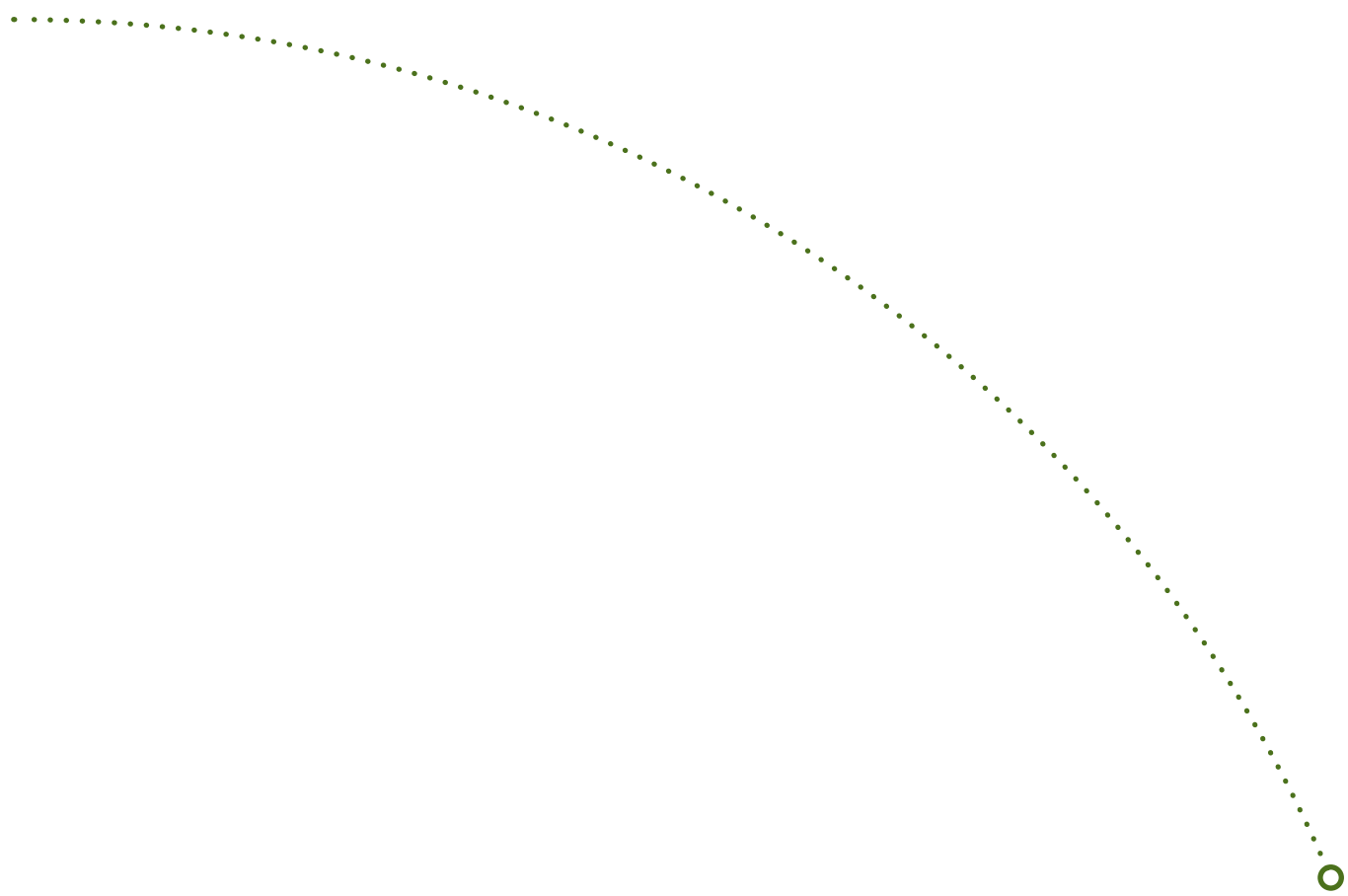
Primero, el respeto y el control de normas sociales que incluyen el respeto a las leyes, a las reglas de las asociaciones y a los contratos; esto último es muy importante sobre todo en el sector de una economía de mercado donde los contratos tienen que ser respetados. Segundo, [...] requie-

re la difusión del conocimiento. Y tercero, requiere una comunicación en la sociedad acerca de sí misma, lo que incluye el desarrollo del discurso político. Atender estos objetivos será definido como el desarrollo de *societal literacy* o cultura escrita (2001: 54).

Finalmente, la apuesta sigue vigente: formar un lector que ejerza de manera firme y consistente el papel activo que le tocó jugar dentro de su comunidad, en el llamado ejercicio responsable de su ciudadanía. A esto precisamente se refiere PISA cuando habla de la participación social que podría propiciar la lectura.

Un lector con habilidades complejas conocerá sus derechos, exigirá de los otros, como de sí mismo, la actuación responsable de sus actos. E.T. Krugly-Smolka, en su “Scientific literacy in developed and developing countries”, afirma que la competencia lectora (y la matemática y científica) convierte a los individuos “en menos dependientes de los demás, de modo que los procesos democráticos, los valores sociales y las oportunidades individuales no llegan a ser dominados por las élites ilustradas” (OECD, 2000a: 9). Los lectores que evalúen la calidad, validez y certeza de la información que reciben, serán menos dependientes de los otros, y la participación, los valores sociales y las oportunidades individuales no serán patrimonio exclusivo de unos cuantos.

Como se pudo observar a lo largo de este capítulo, la definición de *reading literacy* de la prueba PISA ha abrevado de diversas fuentes. Desde los distintos estudios internacionales relacionados con la lectura, hasta investigaciones puntuales sobre las implicaciones a nivel cognitivo y social. Construir una definición implica apostar por la síntesis de toda una amplia investigación en unas cuantas palabras. La prueba ha apostado por esta definición y además la descompone en tres dimensiones para propósitos de evaluación. En el siguiente capítulo se revisarán los distintos intentos que han buscado, a lo largo de la vida de la prueba PISA, conformar las dimensiones que organizan la competencia lectora.





¿Cómo se organiza la
competencia lectora
para poder evaluarla?

A.

Primera dimensión: aspectos

ANTECEDENTES

Como se ha podido apreciar a lo largo de este cuaderno de investigación, las distintas pruebas internacionales que han evaluado a la lectura la han organizado de distintas maneras. En el caso de la prueba PISA, como su centro son las tareas de lectura que el estudiante debe resolver, a partir de la organización de estas tareas y de las variables que se consideraron para construirlas, se estructuraron las dimensiones del dominio de *reading literacy* para poder evaluarlo de manera integral, y así, a partir de tal organización, reportar sus resultados. PISA eligió tres amplias dimensiones: los aspectos que interviene, los textos o materiales para leer y las situaciones en donde se establece el acto lector.

PISA nombra a esta primera dimensión *aspectos* o “estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para acercarse a los textos” (OECD, 2009: 34) e identifica a cinco de ellos:

1. Recuperar información
2. Formarse una comprensión general
3. Desarrollar una interpretación
4. Reflexionar sobre el contenido del texto
5. Reflexionar sobre la forma del texto

La completa comprensión de un texto implicaría considerar de manera conjunta todos estos aspectos. En alguna ocasión se ha utilizado el término *proceso* para referirse a cada uno de ellos, sin embargo, esta denominación no es la más adecuada, pues si bien dentro de cada uno de los cinco aspectos se realizan procesos cognitivos que se llevan a cabo a la hora de comprender un texto, no quiere decir que puedan ser identificados de manera unitaria como tales. Lafontaine afirma de manera categórica que estos aspectos “no pueden ser definidos realmente como *procesos*, pues para realizar una única tarea de lectura

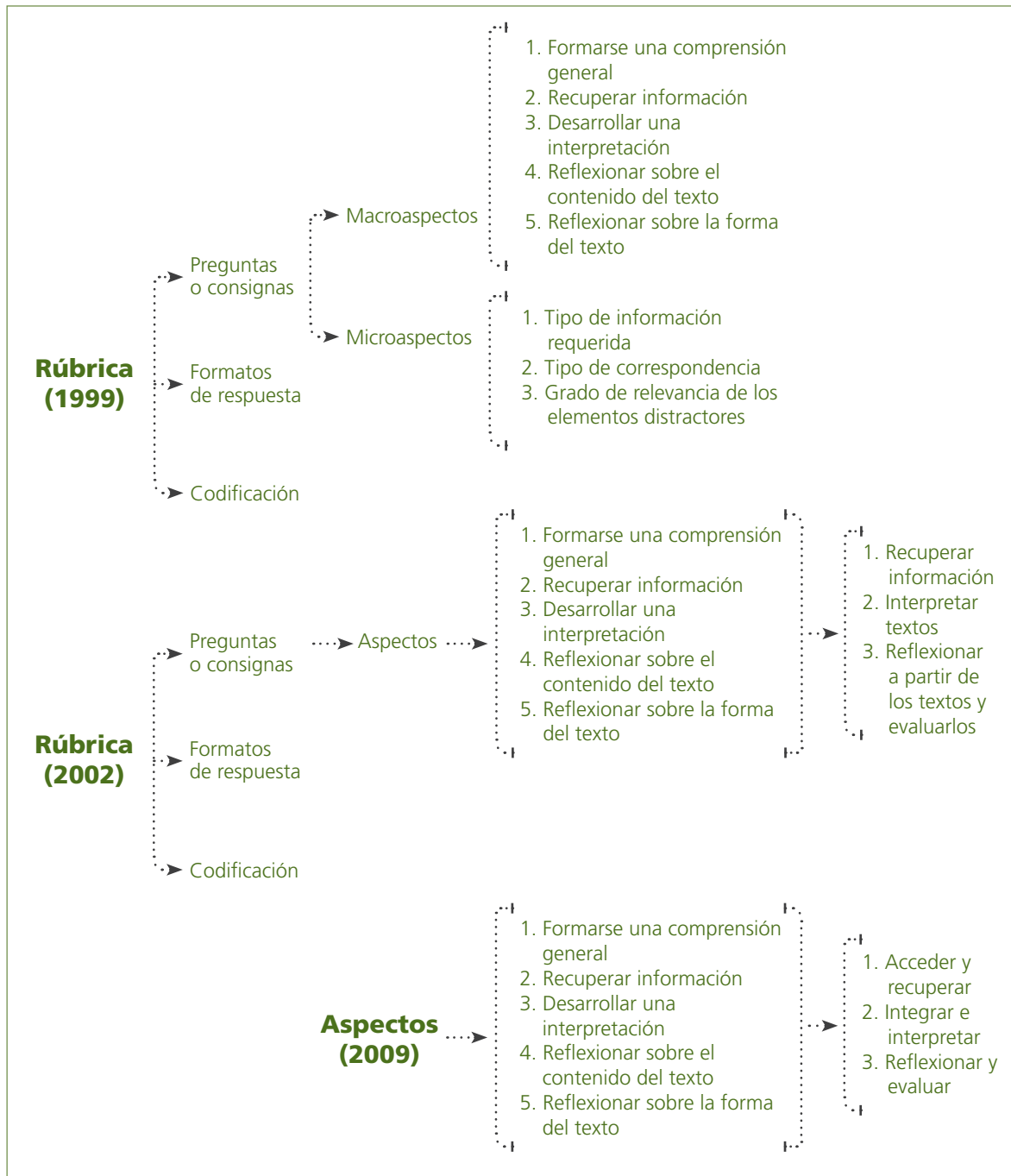
pueden ser movilizados distintos procesos de distintas maneras”. Esta observación es adecuada, pues si lo que se pretende es buscar, por ejemplo, la idea central de un texto que está plasmada de modo literal, esta tarea requerirá procesos cognitivos relativamente simples. Si esa idea no es explícita, seguramente se requerirá realizar complejas inferencias que no pueden ser catalogadas como un proceso único y aislado (1999: 48)¹⁰.

Se debe recordar también que en anteriores evaluaciones todavía no se consideraban expresamente los distintos procesos cognitivos que se llevan a cabo a la hora de leer. En los dos estudios del Six Subject Study (1971) no se hace una mención explícita de esta situación. En el caso de la comprensión lectora, se dice que se tomó en cuenta el “contenido cognitivo” de los textos pero se terminó valorando la comprensión a partir del test de lectura, verificando la velocidad lectora y el conocimiento del vocabulario. Sin embargo, por lo que respecta al estudio de educación literaria, los avances en las teorías literarias permitieron ubicar uno de los procesos que PISA ha asumido como su propuesta: la reflexión a partir de la interpretación personal del contenido y forma de los textos.

En 1991, con RLS se pone mayor énfasis en los procesos de comprensión, aunque todavía de manera intuitiva. En 1994, con el trabajo de Kirsch y Mosenthal en el IALS, se realiza una liga entre los modelos teóricos de comprensión con las pruebas de evaluación. PISA tomará buena parte de los fundamentos de esta última prueba para establecerlos grados de complejidad de los cinco aspectos.

¹⁰ No obstante, y sólo por fines de economía del lenguaje, en algunas ocasiones se utilizará el término *proceso* como sinónimo de *aspecto*.

Cuadro 2.1 Ajustes a la primera dimensión en PISA (1999-2009)



Fuentes: OECD (1999), OECD (2002a) y OECD (2009).

Una autora que sustenta también el trabajo con dichos aspectos es Judith Langer, que en su texto *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines* (1995) organizó las respuestas de los estudiantes al cuestionarles sobre su acercamiento a textos literarios. Las denominaciones utilizadas por Langer son muy cercanas a los procesos o aspectos utilizados por PISA.

Como se puede apreciar en el cuadro 2.1, esta primera dimensión ha tenido también diversas denominaciones, propias de los ajustes que se presentan en cualquier prueba de evaluación.

En el marco de 1999 se denominó a esta primera dimensión *rúbrica de la prueba* y abarcaba las preguntas

o consignas, los diferentes tipos de formatos de respuesta y la forma en que deberían ser codificadas (OECD, 1999). En el apartado de las preguntas se incluían cinco aspectos que fueron llamados macroaspectos. También se incluían tres microaspectos o factores que regulaban la complejidad (relacionados, por cierto, con el trabajo realizado por Kirsch y Mosenthal en el IALS).

Después de la primera aplicación se pueden observar las características ya definitivas de lo que será esta primera dimensión. En 2002 todavía se mantiene la denominación de *rúbrica* y se siguen incluyendo las características propias de la calificación de la prueba y no del marco en sí, aunque se evita realizar la división entre macro y microaspectos. Sin embargo, para fines puramente operativos, en términos de la cantidad de reactivos que se pudieron realizar para medir cada uno de los cinco aspectos, éstos se integraron en tres:

Integrar los cinco aspectos del marco en tres escalas se justifica por las altas correlaciones entre los conjuntos de ítems. Por consiguiente, “Desarrollar una interpretación” y “Formarse una comprensión general” han sido agrupados debido a que la información proporcionada en el texto es procesada por el lector de manera semejante. En el caso de “Formarse una comprensión general”, este proceso ocurre con el texto entero, y en el caso de “Desarrollar una interpretación”, ocurre en una parte del texto y en su relación con otra. “Reflexionar sobre el contenido de un texto” y “Reflexionar sobre la forma de un texto” han sido integrados en una sola escala de reflexión y evaluación porque la distinción entre reflexionar sobre la forma y reflexionar sobre el contenido no fue notoria en la práctica a partir de los datos reunidos por PISA (OECD, 2002b: 200).

En el marco de 2009 se aclara que las dimensiones de lectura se ajustaron en algunos puntos. Se argumenta que una de las razones centrales fue integrar la lectura digital a la evaluación de la competencia lectora. Por ello, algunas denominaciones cambiaron, se añadieron algunas más y otras permanecieron igual. En el caso de la primera dimensión se separó la forma de evaluar (codificación) de la organización del marco y se incluyó en un apartado como “evaluación de la competencia lectora”. Se agruparon los cinco procesos en tres, situación que ya se había hecho desde el año 2000, sólo que en esta ocasión su denominación cambió:

Las tareas de *Recuperar información*, en las que el lector se enfocaba en piezas separadas de información dentro del texto, son designadas ahora como *Acceder y recuperar*.

Las tareas de *Formarse una comprensión general* y *Desarrollar una interpretación* se enfocan a las relaciones que se establecen dentro del texto. Las que se centran en el texto de manera integral requieren de los lectores formarse una comprensión amplia, y las que se centran en las relaciones que se establecen dentro del texto, requieren desarrollar una interpretación. Estas dos tareas son agrupadas bajo el nombre de *Integrar e interpretar*.

Las tareas de los dos últimos aspectos, *Reflexionar sobre el contenido del texto* y *Reflexionar sobre la forma del texto* están agrupadas en la categoría *Reflexionar y evaluar*. Estas tareas requieren que el lector haga uso del conocimiento que posee fuera del texto y lo relacione con lo que está leyendo. *Reflexionar sobre el contenido* se refiere precisamente a su contenido; *Reflexionar sobre la forma* se ocupa de su estructura o de sus características formales (OECD, 2009: 34).

A continuación, se revisarán con detenimiento cada una de estas tres categorías o aspectos agrupados.

ACCEDER Y RECUPERAR

La denominación *acceder y recuperar* (*access and retrieve*), para este aspecto, fue utilizada por primera vez en 2009, cuando se integró en el marco de evaluación la lectura digital. En las anteriores aplicaciones, era conocido como *recuperación de información*. La traducción literal del término *retrieve*, que se utilizó en la mayoría de las publicaciones nacionales relacionadas con PISA y que continúa vigente, no es la más afortunada, pues da la idea de que el lector debe rescatar o recuperar una información que ya había obtenido en algún momento y que por alguna circunstancia vuelve a requerir. En realidad, este aspecto se podría definir como la capacidad para localizar y *obtener* información.

A pesar de los ajustes a su denominación, este aspecto ha mantenido sus características a lo largo de los diversos ciclos de aplicación. Las tareas con que se ejemplifica son prueba de ello: encontrar un número telefónico, verificar el horario de salida de un tren o un autobús, localizar los requisitos exigidos por una empresa en una solicitud de empleo, encontrar un hecho

o dato que apoye o refute la afirmación realizada por alguien, entre otras.

Para realizar las tareas de lectura que se involucran en el aspecto, los lectores deben relacionar la información otorgada en la pregunta con la información que se expresa en el texto, la cual puede ser idéntica o redactada con sinónimos. Los lectores deben aprovechar este procedimiento para hallar la información solicitada, deben “leer rápidamente [*scan*], buscar, localizar y seleccionar la información relevante en el espacio donde se encuentre” (OECD, 2009: 35).

Este primer paso de realizar una correspondencia entre la información otorgada por la pregunta y la información presente en el texto tiene relación con uno de los llamados microaspectos que se incluyen en el marco de 1999 y que también fueron integrados en el *Technical report* de 2002 como una de las variables que regulan la dificultad de las tareas de lectura, tal como se mencionó en el capítulo anterior. Estas variables se analizarán con detalle más adelante.

Antes de ello, conviene mencionar que este proceso de lectura está vinculado con dos de las más conocidas técnicas de lectura que se utilizaron en algún momento para la enseñanza de una segunda lengua y que ahora son retomadas para la enseñanza de la lectura: el *skimming* (lectura rápida) y el *scanning* (explorar).

W. Grabe incluye estas dos técnicas dentro del propósito de “leer para buscar información específica”:

Si hemos leído el capítulo de un libro y queremos verificar cuándo James Watt inventó su versión de la máquina de vapor, quizá tratemos primero de recordar el contexto en el que esa discusión había ocurrido, entonces recorreremos rápidamente [*skim*] el capítulo para encontrar las páginas más probables, y entonces exploramos [*scan*] esas páginas para hallar la información conveniente. Tanto *skimming* como *scanning* son procesos con los que se lleva una muy alta velocidad de lectura (con tasas altas de palabras por minuto). La combinación del *scanning* (identificación de una forma gráfica específica) y *skimming* (construcción de una sencilla y rápida comprensión del texto) permiten a un lector buscar información (2009: 8).

Aun cuando Grabe incluye estas dos técnicas dentro de la búsqueda de información, es el *scanning* el que se ase-

meja en mayor medida al proceso de *acceder y recuperar*. Por el contrario, la técnica del *skimming* se aproxima a lo que en un primer momento se denominó *comprensión general del texto* y que ahora forma parte del proceso *integrar e interpretar*, como se verá más adelante.

El *scanning* es una técnica de lectura que se maneja con frecuencia para buscar palabras o datos específicos. Se trabaja con el recorrido de la mirada tanto en zigzag como a saltos. Muchas veces se asume que lo más importante en esta técnica es buscar el dato deseado y se podría ignorar el resto del contenido. Sin embargo, PISA asume que un lector, para lograr su cometido con este proceso, sí debe lograr una comprensión del texto, aunque sea una “comprensión inmediata” (OECD, 1999: 31). En realidad este proceso no es tan simple como se podría pensar. Como se verá a continuación, existen diversas características o variables que, al combinarse, irán graduando la complejidad en el proceso: la ubicación, el orden, la cantidad y el carácter explícito o no, de la información que se desea hallar; de la misma manera, es fundamental si esta información se destaca en el texto o es poco visible, o bien si el lector está familiarizado con el contenido o forma del texto, entre otras.

Factores que regulan la complejidad

Los factores que regulan la complejidad de las tareas de lectura, los cuales caracterizan el proceso *acceder y recuperar*, fueron considerados en el marco de 1999 como “microaspectos” y en el *Technical report* fueron denominados como “variables de las tareas”. La denominación de *factor*, utilizada en 2009, es la que mejor conjunta sus características. Estos factores se fueron integrando a otros o han sido incluidos en la descripción de los procesos (como sucede en el reporte temático del 2002). Lo cierto es que una explicación detenida es fundamental para comprender la descripción de los niveles de desempeño que, como se verá más adelante, gradúan de forma específica la complejidad de las tareas de lectura. Estos factores fueron tomados del *Technical report* de la aplicación de 2000.

Tipo de obtención: localizar. Este factor es el centro de las tareas de *acceder y recuperar*, pues precisamente se busca que los lectores localicen información. En el marco de 1999, a este factor se le consideró la primera de las cuatro posibles estrategias integradas en el microaspecto *tipo de correspondencia*. Para realizar esta tarea, el

lector debe encontrar y obtener la información en el texto, utilizando los criterios que están especificados en la pregunta o consigna. Ante mayores criterios que deban ser considerados, las tareas tendrán mayor dificultad. En algunos casos, el lector deberá utilizar una estrategia adicional (*circular*: tipo de correspondencia) que consiste en consultar varias veces el texto y la pregunta con el objetivo de encontrar y obtener la información. El grado de dificultad está regulado por la cantidad de piezas de información que deben ser obtenidas, y si deben o no ser organizadas de algún modo en particular.

Este factor, por lo tanto, se puede organizar bajo tres apartados: a) ¿Qué van a hacer? Es decir, si los lectores deben localizar, organizar, combinar o reconocer alguna relación entre las piezas de información que deben hallar. b) ¿Cuántas piezas de información? Pueden ser múltiples o una sola. c) ¿Cuáles son los criterios para su búsqueda? Es decir, si deben considerarse algunos criterios o solo uno.

Explicitud de la información. Este factor se refiere al grado de literalidad o explicitud de la información otorgada en la pregunta y en el texto, y se relaciona con el grado de inferencia que el lector debe realizar para encontrar la información necesaria. En 1999 ya se había considerado como un microaspecto del tipo de correspondencia. En las tareas más difíciles el lector debe inferir lo que necesita considerar en su búsqueda, ya que los criterios no se proporcionan de manera explícita. De la misma manera, en estas tareas el lector deberá realizar algunas inferencias a la hora de seleccionar la información relevante.

Este factor, entonces, se puede organizar en dos apartados: a) ¿Cómo se presentan estas piezas en el texto? Si la información es explícita o no. b) ¿Dónde se ubican? Si se ubica en un lugar evidente o no.

Naturaleza de la información en conflicto. La información en conflicto (*competing information*) es similar al microaspecto que se refiere a la relevancia de la información distractora. La información adquiere la categoría de información en conflicto cuando “el lector la obtiene de manera errónea, pues se parece a la información correcta” (OECD, 2002b: 201). Dentro de este factor, la prominencia de la información correcta también debe ser considerada; las tareas serán relativamente fáciles si la información correcta se encuentra en el

encabezado, cerca del comienzo del texto, o si se repite constantemente.

De esa manera es posible responder a la pregunta: ¿se presenta información en conflicto?, al determinar si existe una numerosa o evidente información que puede evitar que el lector obtenga la información correcta.

Naturaleza del texto. Este factor considera la extensión y complejidad del texto. En igualdad de circunstancias, los textos largos y complejos son más difíciles de manejar que los textos cortos y sencillos.

Este factor puede responder a la pregunta: ¿cómo es el texto? No solo incumbe al proceso de *acceder y recuperar*, sino también es un factor que se considera en los procesos de *integrar e interpretar*, y *reflexionar y evaluar*; sólo que en *acceder y recuperar* se tiende a trabajar más con los detalles, por lo que el lector debe tomar “relativamente poco en cuenta, el contexto (del texto) en el que se halla la información, especialmente si está bien estructurado y si la pregunta o consigna lo indican” (OECD, 2002b: 201).

INTEGRAR E INTERPRETAR

La denominación *integrar e interpretar* utilizada en el marco de referencia de 2009 no es la que siempre se ha utilizado para este aspecto de lectura. Diez años antes estaba conformada por dos aspectos o procesos: *formarse una comprensión global* y *desarrollar una interpretación*, sólo que desde la primera aplicación de 2000 fueron unidos en un aspecto general denominado *interpretación de textos*. La razón principal fue, como ya se mencionó, la falta de preguntas o reactivos que pudieran medir por separado cada uno de los procesos. Además, también se reportaron juntos porque son procesos de comprensión semejantes: “en el caso de *formarse una comprensión general* esto sucede con todo el texto, y en el caso de *desarrollar una interpretación*, ocurre en una parte del texto y en su relación con otras” (OECD, 2002b: 200).

Con el objetivo de adecuar los aspectos a la lectura digital, en 2009 se le denominó *integrar e interpretar*. Para ello, es preciso revisar detenidamente esta evolución comenzando con la descripción de los dos aspectos del marco de referencia de 1999 y cómo se integró en uno solo en la última aplicación.

Formarse una comprensión general del texto

En el marco de referencia de 1999 este aspecto fue definido como paso previo a una lectura más detallada. Se utilizó el símil del primer encuentro con una persona o con un lugar, de la misma forma el lector “realiza ciertas hipótesis o predicciones sobre el texto basado en sus primeras impresiones” (OECD, 1999: 30). Esta lectura inicial, en la que el lector ve al texto de manera integral, con una perspectiva que le permite captar algunas ideas generales, le deja explorar si el texto es o no pertinente para alcanzar sus objetivos, además de seleccionar lo más relevante del texto.

Con este primer acercamiento, el lector puede explicar de qué se trata el texto o cuál es el tema que se analiza. Algunas de las tareas que distinguen este proceso son las siguientes:

- Identificar el tema principal o el mensaje.
- Identificar la intención inicial o del uso del texto.
- Seleccionar o elaborar el título o la tesis de un texto.
- Explicar el orden de instrucciones simples.
- Identificar las dimensiones principales de una gráfica o de una tabla.
- Describir el personaje principal, el escenario o el ambiente de una narración.
- Identificar el tema o el mensaje de un texto literario.
- Explicar el objetivo o uso de un mapa o de un esquema.
- Identificar el tema central o la audiencia de un correo electrónico.
- Determinar la clase de obra que podría contener ciertos tipos de texto.
- Obtener una visión general de una página de internet y determinar a quién está dirigida (OECD, 1999: 30).

Para las tareas de este aspecto, el lector requerirá realizar un enlace entre un fragmento del texto y la pregunta. O quizá el lector tendrá que deducir el tema principal a partir de la repetición de una categoría particular de información: “la selección de la idea principal implica el establecimiento de una jerarquía entre ideas y seleccionar entre ellas la general y dominante. Este tipo de tarea indica si el alumno es capaz de hacer la distinción entre ideas clave y los detalles secundarios, o si puede reconocer la síntesis del tema central en una frase o en un título” (OECD, 1999: 30).

Como se mencionó en el apartado anterior, esta comprensión general del texto se asemeja a la técnica de lectura conocida como *skimming*. En un principio, esta técnica se utilizó para el acercamiento a los textos de una segunda lengua, ahora han sido retomados para mejorar las estrategias de lectura en lengua materna. Su propósito es obtener una idea global del contenido: por lo regular se busca una idea general del texto. Una de las estrategias que se recomienda es aprovecharse de las ayudas tipográficas (negritas, títulos, subtítulos, gráficas) para obtener la idea general.

Desarrollar una interpretación

Este aspecto fue definido en el marco de referencia de 1999 como la ampliación de la idea inicial del lector, con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de lo leído. El procedimiento a seguir se caracteriza por leer el texto enlazando distintas informaciones ubicadas en diversas partes, ubicándose en detalles específicos pero sin olvidar que forman parte de un todo.

En este aspecto se requiere sobre todo de una comprensión lógica, es decir, que el lector procese el orden u organización del contenido. Se retoma el concepto de cohesión como parte de la comprensión que va desde un nivel local (por ejemplo, dos oraciones) hasta uno global (como las relaciones de causa y efecto); el lector debe demostrar su comprensión acerca de esta cohesión, “aun cuando él no pueda explicar en qué consiste” (OECD, 2002a: 32). Para lograr esta comprensión lógica, el lector debe hacer uso de los distintos elementos que le dan cohesión a un texto, como los marcadores, por ejemplo, de secuencia (primero, segundo...). Sin duda es útil la presencia explícita de marcadores, pero en algunos textos pueden no existir explícitamente.

A partir de la premisa “los textos contienen más información que la que se muestra explícitamente” (OECD, 1999: 31), para PISA las inferencias son parte fundamental de este aspecto. Inferir es una operación mental de distintos niveles:

Las inferencias utilizan las informaciones y las ideas activadas en el curso de la lectura del texto, incluso cuando no estén explícitamente indicadas. Dependen, en mayor o menor medida, de los conocimientos del mundo traídos y llevados por parte del lector. Algunas se consideran indispensables para la comprensión y están relacionadas

con el procesamiento de mecanismos lingüísticos (por ejemplo, relaciones anafóricas; las inferencias tienen un papel notable en la interpretación coherente que se produce en el transcurso de la lectura. Otras inferencias crean información nueva basada en los datos del texto y en el conocimiento del lector) (OECD, 1999: 31).

Algunas de las tareas que distinguen a este aspecto son las siguientes:

- Comparar y contrastar información.
- Integrar dos o más fragmentos de información presentes en el texto.
- Procesar información implícita o explícita de una o más fuentes de información en las que el lector infiera una relación o categoría que sólo está sugerida.
- Hacer inferencias.
- Inferir las intenciones del autor.
- Identificar y enumerar los elementos que apoyan la información.
- Identificar la evidencia utilizada para inferir las intenciones de un autor.

Desde la primera aplicación, estos dos aspectos se reunieron en uno solo y se denominaron *interpretación de textos*. En 2009 a este aspecto se le llamó *integrar e interpretar*. Como se mencionó, en realidad no se agregan más detalles de los que ya se habían mencionado en los anteriores marcos, sólo se enfatiza que *integrar* se vincula con la comprensión del texto: “un estudiante deberá distinguir cuál es la relación que se establece entre dos oraciones, entre varios párrafos o entre distintos textos (por ejemplo con el formato múltiple). En cada caso, *integrar* implica conectar varias piezas de información para encontrar un significado, tanto de semejanza como de diferencia, haciendo comparaciones de grado, o comprendiendo relaciones de causa y efecto”.

A su vez, *interpretar* se identifica con el proceso de darle significado a algo que no está suficientemente indicado en el texto: “Cuando se interpreta, un lector identifica las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto. Puede implicar el reconocimiento de una relación no explícita, la comprensión de la connotación de una frase o el significado de una palabra que le da un matiz particular al texto. Una gran variedad de actividades cognitivas están incluidas en este enfoque” (OECD, 2009: 36).

Factores que regulan la complejidad

Los factores que regulan la complejidad de las tareas de lectura que caracterizan al *integrar e interpretar* fueron también considerados en el marco de 1999 como “microaspectos” y en el *Technical report* fueron denominados como “variables de las tareas”. Es conveniente revisar de forma detenida cada uno de ellos. Estos factores fueron tomados del *Technical report* de la aplicación de 2000.

Tipo de interpretación. Este factor es el centro de las tareas de *integrar e interpretar*. En el marco de 1999 a este factor se le consideró la tercera de las cuatro posibles estrategias integradas en el microaspecto *tipo de correspondencia*. También se relaciona con el *tipo de información requerida*.

Se podría organizar este proceso en tareas fáciles que sólo buscan identificar el tema o la idea principal de un texto. Y en tareas más difíciles que requieren comprender las relaciones dentro del texto que lo organizan y le dan significado, por ejemplo, relaciones de causa y efecto, de problema o solución, de meta y acción, de tesis y argumento, de motivo y comportamiento, de la explicación para un resultado y de secuencia temporal.

Estas tareas más difíciles se dividen a su vez en dos tipos: cuando se requiera construir el significado o bien y cuando se necesite de un razonamiento analógico. Construir el significado requiere que el lector se enfoque en una palabra, frase u oración para identificar su efecto particular en el contexto (del texto) en el que se encuentra. Esta construcción de significado implica manejar ambigüedades o matices sutiles del texto.

Razonar analógicamente está organizado en comparaciones, contrastes y categorizaciones. *Comparar* significa encontrar similitudes o diferencias entre las partes de un texto; *contrastar* significa hacer notar las diferencias, y *categorizar* significa clasificar la información dentro del texto con base en las similitudes y diferencias. En el microproceso de *tipo de correspondencia* se explicó que, en algunas ocasiones, los lectores deberán hallar ejemplos apropiados para cada una de las clasificaciones encontradas en el texto y, en otras, se les proporcionarán las clasificaciones y el lector deberá hallar ejemplos que las caractericen.

Explicitud de la información. Se refiere al grado de literalidad o explicitud en que se presenta la información en la pregunta y en una o más partes del texto que permiten su interpretación apropiada. En una tarea difícil es posible que los lectores tengan que considerar factores que no se encuentran ni en la pregunta ni en el texto: generalmente, las tareas de interpretación requieren más inferencias que aquellas que se utilizan en el proceso de recuperar información. La dificultad está regulada por el número de factores que deben ser tomados en cuenta a la hora de interpretar, así como por el número de piezas de información que el lector necesita para responder a la tarea. Por supuesto, ante mayor cantidad de factores por considerar, mayor será la dificultad de la tarea.

Naturaleza de la información en conflicto. Este factor funciona de la misma manera que en el proceso de *acceder y recuperar*; sin embargo, en las preguntas de *interpretar* “la información explícita puede entrar en conflicto con la información implícita requerida para la tarea” (OECD, 2002b: 202).

Naturaleza del texto. Este factor influye de diversas maneras. La familiaridad del tópico o tema es importante. Textos con tópicos más familiares o con temas más personales para los lectores tienden a ser más fáciles de asimilar que aquellos con temas muy lejanos para la experiencia del lector o impersonales. La extensión y complejidad del texto o de la parte que necesite ser considerada también juega un papel importante en la dificultad de la tarea, es más probable que en un texto más grande y complejo se dificulte más.

REFLEXIONAR Y EVALUAR

La denominación *reflexionar y evaluar* se ha mantenido desde la aplicación de 2000 y no ha tenido mayores ajustes. Los dos aspectos que la conforman, *reflexionar y evaluar el contenido de un texto* y *reflexionar y evaluar la forma de un texto*, tal como en el caso de *integrar e interpretar*, se unieron en uno solo ante la falta de preguntas o reactivos que pudieran medir por separado cada uno de los procesos. También se reportaron juntos por su alta correlación y porque, a partir de los datos, no se encontró distinción en la práctica entre reflexionar sobre la forma y reflexionar sobre el contenido de un texto.

Este aspecto de *reflexionar y evaluar* es la aportación de PISA a las evaluaciones a gran escala (OECD, 2002b:

200). De todos sus antecedentes, no existe alguna prueba que considere este aspecto como parte de su marco de evaluación, de ahí la importancia que posee.

Reflexionar y evaluar el contenido de un texto

En el marco de 1999, se dice que reflexionar sobre el contenido de un texto requiere que el lector conecte la información encontrada en el texto con el conocimiento externo, el cual puede provenir del conocimiento del propio lector, de otros textos propuestos por la prueba o de otras ideas ofrecidas explícitamente en la pregunta.

En este aspecto son diversas las habilidades que se pueden mencionar:

- Los lectores no sólo deben conectar estas informaciones, también deben evaluarlas.
- En muchas ocasiones deben aportar su punto de vista, saber cómo justificarlo y defenderlo.
- Deben desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se sobrentiende en un texto, y deben confrontar esta representación mental contra lo que saben y creen, basados en informaciones previas o que provienen de otros textos.
- Deben buscar elementos de prueba o pruebas de apoyo en el texto y contrastarlos con otras fuentes de información, utilizando tanto el conocimiento general como el específico, así como la capacidad de razonar de manera abstracta.
- Deben controlar o monitorear su propio razonamiento y reacción a un texto, al poner a prueba modelos mentales potenciales. Este aspecto de la comprensión requiere un alto nivel de capacidad metacognitiva.

Para responder a las exigencias de este tipo de tareas, la información pertinente debe ser recuperada y organizada de manera coherente.

Por lo tanto, entre las tareas de lectura representativas se encuentran:

- Aportar pruebas o argumentos externos al texto.
- Evaluar la relevancia o pertinencia de algunas informaciones concretas o pruebas específicas.
- Establecer comparaciones con normas morales o estéticas (estándares).

- Proponer o identificar otra información alternativa que sirva para reforzar o confirmar los argumentos de un autor.
- Evaluar si la información o los hechos proporcionados en el texto son pruebas suficientes (OECD, 1999: 32).

Reflexionar y evaluar la forma de un texto

Desde el marco de 1999, se precisa que este aspecto requiere un distanciamiento del lector con el texto, con el fin de evaluar su calidad y adecuación: “estas tareas incluyen una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor y la organización lógica. Este aspecto incluye la capacidad para descubrir los casos donde el texto proporciona un punto de vista parcial, una tendencia y para reconocer el uso de técnicas de persuasión matizadas y sutiles” (OECD, 1999: 32).

Uno de los puntos más importantes en este aspecto es la justificación que realiza PISA acerca de esta evaluación crítica que se busca valorar. Se dice que el conocimiento de elementos, como la estructura del texto, el género y el registro, desempeñan un papel importante en estas tareas de lectura. Pero no sólo se requiere del conocimiento sustantivo para evaluar qué tan acertado es el autor para describir ciertas características o para persuadir a su lector, también se requiere de la capacidad para detectar matices en el lenguaje, “por ejemplo, comprender que la elección de un adjetivo puede influir en una interpretación” (OECD, 1999: 32).

Para lograr tal profundidad por parte de los lectores y valorar si el autor transmite su mensaje de forma adecuada, el lector debe razonar, analizar críticamente y ser capaz de distinguir hechos de opiniones, entre otras habilidades. Algunos ejemplos de las características de las tareas de evaluación acerca de la reflexión sobre la forma y estructura de un texto incluyen:

- Determinar la utilidad de un texto concreto para un propósito específico.
- Evaluar el uso del autor de ciertas técnicas textuales para alcanzar un objetivo preciso.
- Identificar y comentar el uso del estilo y cuáles son las actitudes y propósitos del autor.

En el marco de 2009, además de sintetizar lo anterior, se enfatiza que las preguntas de *reflexión* “son aquellas en las que se solicita a los lectores que consulten su propia experiencia y conocimientos para comparar, contrastar o formular hipótesis”. Las preguntas de *evaluación* “son aquellas en las que se solicita a los lectores que realicen un juicio a partir de criterios externos al texto” (OECD, 2009: 37).

Factores que regulan la complejidad

Los factores que regulan la complejidad de las tareas de lectura que caracterizan a *reflexionar y evaluar*, al igual que en los otros dos aspectos, fueron también considerados en el marco de 1999 como “microaspectos” y en el *Technical report* fueron denominados como “variables de las tareas”, y es conveniente revisar con detalle cada uno de ellos. Estos factores fueron tomados del *Technical report* de la aplicación de 2000.

Tipo de reflexión. Este factor ha sido organizado en cinco tipos de reflexión que varían en complejidad: conectar, explicar, comparar, formular hipótesis y evaluar. Los tres primeros de una dificultad semejante y los dos últimos con una mayor complejidad.

Conectar es el nivel más sencillo de dificultad en este proceso. Este tipo de tareas requiere que el lector establezca una relación simple entre el texto y el conocimiento externo. Puede ser una tarea de contenido, como encontrar un ejemplo para algún concepto. También puede implicar la comprensión de la forma o función lingüística de alguna característica del texto, como reconocer el propósito de algunas formas convencionales o de algunas características lingüísticas, *verbi gratia*, o requerir que el lector articule la relación entre dos partes de un texto.

Explicar implica dar razones más allá del texto sobre alguna de sus informaciones o características: a un lector se le puede pedir que explique cuál es la razón de incluir una pregunta en una solicitud de empleo acerca de qué tan lejos vive del lugar de trabajo.

Al *comparar*, el lector necesita encontrar semejanzas o diferencias entre el texto y algo fuera de él. En las preguntas puede estar implícita la comparación, por ejemplo, al pedir que comparen el comportamiento de un

personaje de una narración, con el comportamiento de la gente que conocen, o que digan si su propia actitud respecto a la vida se asemeja a la expresada en un poema. Las comparaciones llegan a ser más complejas por la diversidad de enfoques con los cuales la comparación puede ser realizada, si es más restringida y menos explícita, y si el conocimiento utilizado es menos familiar y accesible.

La *formulación de hipótesis* implica ir más allá del texto para dar explicaciones sobre él a partir de su información o sus características, que son consistentes con el propio texto. Este tipo de reflexión se podría llamar simplemente “explicación”, sólo que en este caso el contexto no es muy familiar para el lector, y el texto no proporciona ningún apoyo para elaborar estas hipótesis. Formular una hipótesis es una tarea de mayor exigencia, ya que el lector necesita sintetizar múltiples piezas de información tanto en el interior como en el exterior del texto y generar conclusiones posibles, en lugar de utilizar un conocimiento cotidiano y aplicarlo al texto. La dificultad radica en los elementos que se proporcionan para saber qué tipo de conocimiento (formal o informal) debe ser utilizado y el grado de familiaridad o concreción de este conocimiento.

La *evaluación* implica hacer un juicio sobre un texto en su totalidad o sobre cierta parte o alguna de sus características. Esta clase de pensamiento crítico requiere del lector establecer un análisis interno para jerarquizar valores (bueno/malo; apropiado/inapropiado; correcto/incorrecto). No obstante, se precisa que en las preguntas de PISA, “el proceso de la evaluación se relaciona con la estructura textual, el estilo o con la coherencia interna” (OECD, 2002b: 203). El lector necesitará considerar críticamente el punto de vista del escritor o la adecuación estilística del texto, la consistencia lógica o la coherencia temática.

Conocimiento del lector. Este factor se refiere a la naturaleza del conocimiento que el lector introduce al texto. Este conocimiento está representado por un continuo que va desde lo general (amplio, diverso y conocido comúnmente) a lo especializado (cerrado, específico y relacionado con un dominio particular). El término “conocimiento” incluye actitudes, creencias y opiniones, así como el conocimiento fáctico, es decir, alguna habilidad cognitiva que el lector puede utilizar o poseer.

El dominio y el punto de referencia para el conocimiento, así como la experiencia que el lector necesita utilizar para reflexionar acerca del texto, contribuyen a la dificultad de la tarea. Cuando el conocimiento es sumamente personal y subjetivo, las tareas son menos exigentes porque existe una gran variedad de respuestas apropiadas y pocos estándares para valorarlas. Cuando el conocimiento llega a ser más especializado, menos personal y con más referencias externas, la gama de respuestas apropiadas se reduce y la tarea es de mayor exigencia.

Por ejemplo, si el conocimiento acerca de estilos literarios o la información sobre acontecimientos públicos es un requisito necesario para una reflexión razonable, es probable que la tarea sea más difícil que cuando se pide una opinión personal acerca del comportamiento paternal en alguna narración.

Además, la dificultad es influida por el grado en que el lector genera los términos de reflexión. A veces, la pregunta o el texto definen completamente qué necesidades deben ser consideradas en el curso de ese proceso. En otros casos, los lectores deben inferir o generar su propio conjunto de factores, como base para una hipótesis o una evaluación.

Naturaleza del texto. Este factor es semejante al descrito para el proceso de *integrar e interpretar*. Las tareas de reflexión que se basan en textos sencillos y cortos (o en partes cortas y sencillas de textos más largos) son más fáciles que las basadas en textos más largos y complejos. El grado de complejidad del texto se juzga en términos de su contenido, de su formato lingüístico o de su estructura.

Naturaleza de la comprensión del texto. Este factor se aproxima al microaspecto *tipo de correspondencia* del marco de 1999. Se refiere a la clase de proceso que el lector necesita realizar antes de reflexionar sobre un texto. Si la reflexión va a estar basada en la localización de una sección pequeña del texto explícitamente indicada (*localizar*), la tarea tenderá a ser más fácil que si se basa en una contradicción en el texto, que debe primero ser inferida (*inferir una relación lógica*). El tipo de comprensión del texto puede ser parcial o amplia, una comprensión general de la idea principal. Las preguntas de reflexión llegan a ser más difíciles cuando la reflexión requiere de una comprensión textual rica, profunda y completa.

B.

Segunda dimensión: textos

ANTECEDENTES

El principal rasgo de organización de las distintas pruebas de lectura han sido precisamente los materiales de lectura, los textos. Algunas veces organizados según su género o según su forma discursiva. Por ejemplo, en el Six Subject Study de 1971, en el estudio de la comprensión lectora, Thorndike menciona que se buscó utilizar materiales de diversos estilos y de distintos contenidos, tales como textos expositivos o textos literarios (ya sea tanto en prosa como en poesía). Sin embargo, esto sólo fue, en aquel momento, una sugerencia que no aseguró el equilibrio, tanto de la temática como del tipo de material que se utilizaría en la construcción de las tareas de evaluación.

En 1991, la organización de los textos en el RLS fue más amplia. Se integraron en prosa tanto narrativos como expositivos, además de los llamados *documentos*. En 1994, en el IALS se mantuvo el término genérico de *prosa* para una categoría y de *documentos* para la otra. La división del IALS parece más pertinente al organizar sus materiales en términos de su formato, pues lo que distingue a la *prosa* de los *documentos* es precisamente la forma en que están escritos. Los llamados *documentos* es una categoría referida sobre todo al tipo de material que incluía tablas, gráficas o cualquier tipo de escritura que no tuviera la distribución en prosa tradicional.

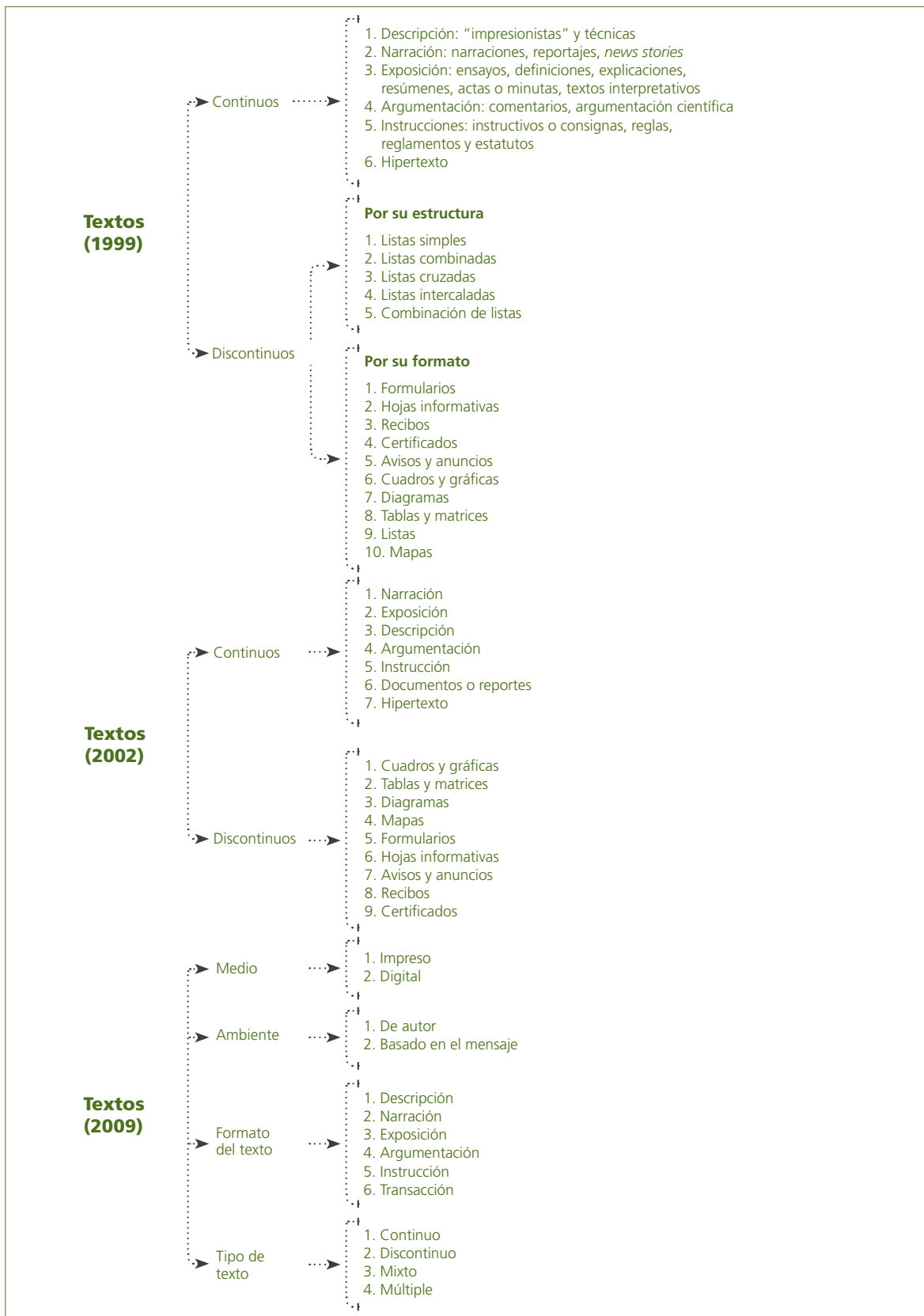
Para aprovechar esta división, ya realizada en otras pruebas, PISA organiza sus materiales de lectura preci-

samente en *textos continuos* (prosa) y *textos discontinuos* (documentos). Pero no sólo eso, también agrega distintas referencias al formato y a la tipología textual. Aunque en el PIRLS no se hace una referencia explícita a la tipología textual, si se habla de propósitos de lectura (“para adquirir y usar información” y “para leer literatura”) y se dice que la prueba va a manejar los tipos de textos que reflejan mejor estos propósitos.

En PISA esta segunda dimensión ha tenido diversos ajustes en su búsqueda por organizar mejor los materiales de lectura. En 1999 se organizó a partir del formato de los materiales, por lo que se habló de textos continuos y textos discontinuos. Esta primera clasificación se mantuvo durante las tres primeras aplicaciones (2000, 2003 y 2006) y sólo se ajustó en 2009. El cuadro 2.2 permite ver de manera general cuáles han sido estos intentos por clasificar el material de lectura a lo largo de las distintas aplicaciones.

Como herencia de anteriores pruebas, la clasificación de 1999 de PISA en textos continuos y discontinuos tuvo una enorme dificultad. Ubicó las tipologías discursivas (descripción, narración, argumentación o exposición) como un rasgo exclusivo de los textos continuos, y tal diferenciación dio como válida la idea de que el segundo grupo conformado por los textos discontinuos no compartía estos rasgos discursivos propios del primer grupo.

Cuadro 2.2 Ajustes a la segunda dimensión en PISA (1999-2009)



Fuentes: OECD (1999), OECD (2002a) y OECD (2009).

Los textos continuos fueron organizados como descripción, narración, exposición, argumentación, entre otros. Los textos discontinuos (o documentos) fueron organizados a partir de su estructura y su formato. Esta clasificación es inoperante cuando, por ejemplo, un esquema (texto discontinuo) contiene rasgos expositivos o argumentativos (texto continuo).

Es conveniente mencionar que una de las referencias para esta primera clasificación es la de E. Werlich, que en su texto *A text grammar of English*, propone cinco tipos textuales organizados a partir de "los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones": narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos (Loureda Lamas, 2003: 62). Lo cierto es que Werlich no consideró una separación entre textos continuos y discontinuos, y su clasificación intentaba ser general.

Esta confusión se mantuvo durante las distintas aplicaciones y sólo fue resuelta en el marco de 2009 con la separación entre formato y tipo de texto (además de los apartados relativos a la lectura digital). La clasificación de 1999, no obstante, presenta diversas ventajas, como la amplia serie de materiales de lectura que se especificaron en un principio que da cuenta del interés inicial de PISA por abarcar la mayor cantidad de prácticas de lectura. Además, en este primer marco se aportaron diversas explicaciones sobre los textos discontinuos que no se retomaron en los ciclos posteriores. Cada uno de estos puntos será tratado con mayor detenimiento.

¿CÓMO SE CLASIFICAN LOS TEXTOS?

En PISA, los *textos escritos* incluyen aquellos textos impresos y presentaciones visuales como diagramas, mapas, tablas o gráficas. No se incluyen películas, televisión, dibujos animados u otros tipos de imágenes sin ningún texto. Una de las razones por las que se ha utilizado el término de *textos* en lugar de *información*, como se utilizó en el IALS, fue porque *textos* "se asocia más con la palabra escrita y porque incorpora de forma más adecuada tanto lo literario como lo informativo" (OECD, 1999: 20).

Para facilitar la organización de este capítulo se utilizará la clasificación incluida en el marco de 2009 que organizó el material de lectura a partir de cuatro características:

- Medio: impreso y digital
- Ambiente: de autor y basado en el mensaje

- Formato: continuo, discontinuo, mixto y múltiple
- Tipo: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción

La primera clasificación relativa al Medio en el que se presentan los textos permite organizarlos en una primera instancia en impresos y digitales. El Ambiente sólo es aplicable a los textos digitales. El Formato y el Tipo se aplican tanto a textos impresos como a digitales.

MEDIO Y AMBIENTE

Medio. Conocido también como el *soporte* del material. Esta clasificación se menciona por primera vez en el marco de 2009 y se divide en dos grandes grupos: impreso y digital. El medio impreso suele aparecer en hojas sueltas, folletos, revistas o libros. Es importante precisar que la disposición física del material, su inmediata visibilidad y su existencia fija o estática proponen al lector el orden de una lectura específica, aun cuando el camino que siga no sea siempre el único.

Por el contrario, en el medio digital la lectura es *no secuencial*: "cada lector elabora un texto *personalizado* a partir de la información que sigue por los *links*" (OECD, 2009: 27). PISA ha llamado a estos materiales como *hipertextos*, es decir, textos que cuentan con herramientas y características de navegación que hacen posible la lectura *no secuencial*.

Ambiente. Esta clasificación fue integrada a partir del marco de 2009 y sólo es aplicable a los textos digitales. El ambiente se refiere al entorno en el que se presentan los textos, tal es el caso de la web, del escritorio de la computadora o de los correos electrónicos. También hay otros ambientes que utilizan textos digitales, como los teléfonos celulares o las agendas electrónicas. PISA sólo incluye dos grandes tipos de ambiente sustentados en la capacidad del lector para influir en el contenido del sitio: el que está *basado en mensajes*, donde el lector puede añadir o modificar el contenido, y el entorno de *autor*, donde el lector es receptivo y no puede modificar el contenido.

Ejemplos del ambiente de autor son las páginas de inicio, los sitios que promocionan algún producto o evento, los de información oficial o gubernamental, los educativos, los de noticias y los catálogos de bibliotecas *on line*. Por lo que respecta al ambiente basado en

mensajes, se encuentran los correos electrónicos, *blogs*, *chats*, foros y formularios *on line*.

FORMATO

Esta clasificación, que en el marco de 2009 ocupa sólo un rasgo de la organización de los textos, en el marco de 1999 era la única clasificación. PISA argumenta que aunque acepta que existen muchas clases de textos y que una evaluación debería incluir una amplia serie de ellos, “no resulta tan evidente que exista una clasificación ideal de los tipos de textos”. Aun cuando existen propuestas bastante adecuadas sobre clasificaciones, los textos no encajan siempre en una sola categoría: el capítulo de un libro de texto puede incluir cuatro tipos de texto, definiciones, instrucciones, narraciones y descripciones.

Además, si se extrae al texto de su contexto con el objetivo de evaluar su lectura, se crearía un texto artificial que impediría a la prueba simular situaciones reales de lectura. Otro problema existe con los textos ficcionales y no ficcionales. Muchos textos se presentan como un “reflejo del mundo tal como es (o como era) y, por lo tanto, se presentan como reales o no ficcionales”. Por el contrario, los textos de ficción suponen “una relación más metafórica con el mundo tal como es, y se presentan como relatos de cómo podría ser el mundo o lo que podría parecer”. Hasta ahí las definiciones podrían servir para clasificar los textos entre ficcionales y no ficcionales. Sin embargo, nos dice PISA, “esta distinción se difumina cuando los autores utilizan formatos y estructuras típicas de textos reales en la creación de sus obras de ficción” (OECD, 1999: 24).

La clasificación que proponen en 1999 finalmente se aproxima más a la practicidad. Se les divide a partir de su formato: continuos y discontinuos. La razón de esta primera clasificación es por el uso que ya se había realizado en otras evaluaciones: en el IALS la distinción se establecía entre textos en *prosa* y *documentos*. PISA aprovecha esta clasificación y la reutiliza sustentando su argumentación en el formato de continuidad o discontinuidad.

Más adelante, en 2009, se harán los ajustes que precisarán que la clasificación de los textos en continuos y discontinuos sólo es pertinente si se habla de formato y no de tipologías textuales.

Los textos continuos

Los *textos continuos* están organizados por oraciones que se agrupan en párrafos. Estos párrafos forman secciones, capítulos o libros:

En estos textos, la organización se define claramente con la división en párrafos, el uso de la sangría y la división jerárquica señalada mediante títulos que ayudan al lector a reconocer la estructura del texto. Estas marcas también proporcionan pistas para la detección de las fronteras del texto (por ejemplo, la marca que se usa para terminar una sección). Encontrar información se facilita a menudo por el uso de diferentes tamaños de letra, tipos de fuentes como cursiva o negrita, y distintos marcos o sombreados. El uso de marcas de formato es una subhabilidad esencial para una lectura eficaz (OECD, 1999: 24).

En 1999 se propuso que una primera clasificación de estos textos continuos se debería basar en su propósito retórico o tipo textual, y se incluían las definiciones de los textos descriptivos, narrativos, argumentativos, instructivos e hipertextuales. Esta clasificación se incluyó en 2009 en el apartado de tipo de texto que se revisará más adelante. Los ejemplos aportados en el marco de 2009 son, para el medio impreso, los reportes periodísticos, los ensayos, las novelas, los cuentos, las reseñas y las cartas; para el medio digital, las reseñas, los *blogs* y los reportajes en prosa.

Los textos discontinuos

Por lo que respecta a los *textos discontinuos*, o documentos, como han sido llamados en otras evaluaciones, se utiliza el trabajo de investigación de dos autores, Irwin S. Kirsch y Peter B. Mosenthal, que organizan este texto a partir de la manera en que se vinculan las listas que los componen. Uno de los textos que PISA cita con mayor frecuencia cuando se busca explicar sus características, es el ya citado “Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults”, de Kirsch y de Mosenthal (1990), lo mismo que otro de los textos citados en el marco de referencia de la prueba IALS, “Understanding what was measured”, de Kirsch. Como ya se mencionó, este último apareció por primera vez en 2001 y sólo organiza de forma más clara lo que se había anunciado en el documento anterior.

En el primer texto, Kirsch y Mosenthal exploran la habilidad para leer documentos basados en los resultados del estudio de la NAEP. Para justificar su análisis, los autores explican el momento en que la lectura de documentos cobra importancia en la vida de las personas, tanto escolar como extraescolar:

Del primer al cuarto grado, las narraciones son usadas para enseñar las habilidades básicas de lectura. En los grados medios, los textos expositivos son introducidos con el objetivo de llevar a los estudiantes del “aprender a leer” al “leer para aprender”. En la secundaria y el bachillerato se aumenta el énfasis de “leer para aprender” utilizando los textos expositivos más que los narrativos. Finalmente, en la vida adulta, la lectura para aprender se complementa con la lectura para hacer. El principal tipo de material de lectura “para hacer” son los documentos. Los documentos consisten típicamente en cosas como formas, tablas, cuadros, gráficas, símbolos y etiquetas, índices, listas y catálogos (1990: 7).

Además de enumerar diversas características a las que les confieren una importancia central, este estudio concluyó en diversos aspectos que permiten conocer mejor los distintos grados de acercamiento a la lectura cuando se busca resolver tareas de lectura. PISA aprovechó estos análisis y los generalizó en su prueba que evalúa no sólo documentos (textos discontinuos), sino también textos continuos¹¹.

Una valiosa clasificación es la que se realiza en el marco de PISA de 1999 acerca de estos textos discontinuos (OECD, 1999: 26-28). Por lo tanto, afirma PISA, la clasificación se centra a partir de los elementos en que está organizado el texto. La estructura identifica las características que tienen la misma función que las de las oraciones y párrafos de los textos continuos. La segunda clasificación identifica *formatos* comunes en este tipo de texto. A par-

tir de esta justificación los textos discontinuos clasificados por su estructura se clasifican en cinco tipos:

1. Listas simples. Este texto se compone de una sola colección de elementos. Puede ser una lista de libros o de estudiantes. Cuando los elementos de un texto de estas características están ordenados, su lectura es muy sencilla, siempre y cuando se conozca o se deduzca el principio o criterio de ordenación. Si, por el contrario, sus elementos no mantienen algún orden, la lectura será más difícil.

2. Listas combinadas. Estos textos se conforman por dos o más listas simples. Una de las listas puede funcionar como lista primaria y las otras se organizan a partir de ella. Un ejemplo sería una lista de alumnos con sus respectivas calificaciones. Otro ejemplo podría ser “una lista de canciones que lleva los títulos, el nombre de los cantantes, la compañía discográfica y el número de semanas que la canción ha figurado en la lista de éxitos” (OECD, 1999: 26). Una tarea de lectura que intente buscar una nota concreta de un alumno específico será muy sencilla. Por el contrario, si se desea buscar todas las calificaciones no aprobatorias resultará una tarea más difícil.

3. Las listas de intersección. Estos textos están compuestos por tres listas no paralelas que se intersectan o se cruzan formando una matriz de filas y columnas. Un ejemplo característico es la programación de la televisión, con listas de horas, canales y programas. Otro ejemplo sería: “un departamento universitario puede preparar una tabla de cursos propuestos en un formato de matriz, en el que las columnas representan los días, las filas las horas, y en las celdas figuran los cursos que se imparten a una hora y en un día determinados. Esto permite a los estudiantes identificar fácilmente las clases que no coinciden en el horario” (OECD, 1999: 27).

11 El modelo de Kirsch y Mosenthal fue detalladamente descrito en una serie de columnas mensuales bajo el título de “Understanding Documents”, publicado en *Journal of Reading* entre 1989 y 1991. Las referencias de las columnas son las siguientes: “Lists: The Building Blocks of Documents”, vol. 33, núm. 1 (oct. 1989), pp. 58-60. “Building Documents by Combining Simple Lists”, vol. 33, núm. 2 (nov. 1989), pp. 132-135. “Intersecting Lists”, vol. 33, núm. 3 (dic. 1989), pp. 210-213. “Nested Lists”, vol. 33, núm.4 (ene. 1990), pp. 294-297. “Understanding Graphs and Charts”, parte I, vol. 33, núm. 5 (feb. 1990), pp. 371-373. “Understanding Graphs and Charts”, parte II, vol. 33, núm. 6 (mar. 1990), pp. 454-457. “Understanding Forms”, parte I, vol. 33, núm. 7, (abr. 1990), pp. 542-545. “Understanding

Forms”, Parte II, vol. 33, núm. 8 (may, 1990), pp. 636-641. “Understanding General Reference Maps”, vol. 34, núm. 1 (sep. 1990), pp. 60-63. “Understanding Thematic Maps”, vol. 34, núm. 2 (oct. 1990), pp. 136-140. “Mimetic Documents: Pictures”, vol. 34, núm. 3 (nov. 1990), pp. 216-220. “Mimetic Documents: Diagrams”, vol. 34, núm. 4 (dic./ene. 1990/1991), pp. 290-294. “Mimetic Documents: Process Schematics”, vol. 34, núm. 5 (feb. 1991), pp. 390-397. “More Mimetic Documents: Procedural Schematics”, vol. 34, núm. 6 (mar. 1991), pp. 486-490. “Understanding Mimetic Documents through Knowledge Modeling”, vol. 34, núm. 7 (abr. 1991), pp. 552-558. “Information Types in Nonmimetic Documents: A Review of Biddle’s Wipe-Clean Slate”, vol. 34, núm. 8 (may. 1991), pp. 654-660.

4. **Las listas integradas.** Estos textos consisten en una serie de listas combinadas. Ejemplos frecuentes se encuentran en una lista de intersección sobre los índices de desempleo que incluya distintas entradas en cada mes para hombres y para mujeres.

5. **La combinación de listas.** Estos textos incluyen varios tipos de listas que se unen en una sola. Un ejemplo sería la lista de intersección creada en la tabla de estadísticas de los índices de desempleo en las grandes ciudades, que puede combinarse con otra lista que represente los cambios mostrados en el desempleo de forma mensual.

Por lo que respecta a la clasificación de los textos discontinuos por su formato, su dinámica es distinta:

La clasificación de textos discontinuos por el formato ofrece otra perspectiva sobre estos textos. Todos los textos discontinuos pueden clasificarse por su estructura y por su formato. Por ejemplo, los formularios corresponden a un tipo de categoría por formato, pero cada formulario tiene también una estructura, que es normalmente una lista combinada en la que una lista de entradas corresponde con una lista de espacios para rellenar con información correspondiente a las entradas. Un horario (de autobuses, trenes o aviones) corresponde a un formato de tabla cuya estructura suele ser una lista cruzada o jerarquizada. Es importante reconocer el formato porque puede haber textos con la misma estructura cuya presentación en la página sea diferente. Por ejemplo, el índice de un libro y un formulario suelen ser listas combinadas. En un formulario las dos listas están formadas por la entrada y el espacio, como se explica anteriormente. En un índice, las dos listas son el título del capítulo y las páginas en las que comienza el capítulo; ambos se corresponden del mismo modo que la entrada y el espacio en blanco, en un formulario. Sin embargo, nadie confundiría un formulario con un índice (*Idem*).

Se proporcionan diez tipos de textos discontinuos organizados a partir de su formato:

1. **Los formularios o las formas.** Estos textos requieren de una respuesta del lector a preguntas concretas. Se usan formularios para recopilar datos, algunos ejemplos son el formato de declaración de impuestos, los de migración, los de visado, las solicitudes de empleo, etcétera.

2. **Las hojas informativas.** Estos textos ofrecen información en lugar de solicitarla. Su formato y estructura permiten al lector hallar la información rápidamente. Estos textos juegan un poco con la tipografía para destacar información. Ejemplos de este tipo de textos son los horarios, las listas de precios, los catálogos, los programas.

3. **Los vouchers.** Estos textos certifican que su propietario tiene derecho a ciertos servicios. Ejemplos son los boletos, los *tickets* y las facturas.

4. **Los certificados.** Estos textos reconocen por escrito la validez de algún escrito o contrato. Su contenido mantiene ciertas formalidades más que su formato. Se requiere de la firma de una o más personas autorizadas que den testimonio de su validez. Entre los ejemplos de este tipo de textos se encuentran los certificados escolares, los títulos o diplomas, los contratos, etcétera.

5. **Los avisos o anuncios.** Estos textos invitan al lector a realizar algo, por ejemplo, comprar determinados bienes o servicios, o asistir a alguna reunión. Su intención es llamar la atención del lector para persuadirlo. Algunos ejemplos son los anuncios, las invitaciones y los avisos.

6. **Cuadros y gráficas.** Estos textos se conforman de representaciones icónicas de los datos. Se utilizan para apoyar alguna argumentación científica o también para completar la información de periódicos o revistas.

7. **Los diagramas.** Suelen acompañar descripciones técnicas. Por ejemplo, las descripciones para utilizar o instalar algún aparato. PISA recomienda hacer distinción entre "los diagramas de procedimientos (cómo hacer algo) y de procesos (cómo funciona algo)" (OECD, 1999: 28).

8. **Tablas.** Las tablas son matrices que se conforman de filas y columnas. Entre los ejemplos característicos se encuentran los horarios, los formularios de pedidos y los índices.

9. **Las listas.** Este tipo de texto se conforma por una serie de entradas que comparten algunas propiedades. Pueden estar ordenadas o desordenadas. Como ejemplo están las listas de los alumnos y la lista del supermercado.

10. **Los mapas.** Indican las relaciones geográficas entre lugares. Existen mapas de carreteras o temáticos.

En el marco de 2009, el apartado de textos discontinuos es mucho más breve. Sólo se precisa que requieren un enfoque diferente de lectura: “los lectores que comprenden la estructura de textos pueden identificar mejor las relaciones entre los elementos y comprender cuáles textos son semejantes y qué es diferente” (OECD, 2009: 31). Los ejemplos que se proporcionan son listas, tablas, gráficas, diagramas, anuncios, cédulas, catálogos, índices y formas.

Textos mixtos

Los textos *mixtos* se caracterizan por combinar el formato continuo con el discontinuo, por ejemplo, un gráfico o una tabla con la explicación en prosa que las acompaña. Este formato aparece frecuentemente en revistas, en libros de consulta o también en reportes.

Textos múltiples

Los textos *múltiples* son aquellos que han sido creados con un sentido y una forma independientes pero que eventualmente han sido yuxtapuestos para algún fin específico. La relación entre estos textos no es obvia, es decir, puede ser tanto complementaria como contradictoria. De la misma forma, pueden combinar el formato continuo y discontinuo o mantener un solo tipo de formato. Los textos que se integran para fines de evaluación pueden ser un caso específico de este formato.

TIPOS DE TEXTO

Descripción. Es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades físicas de los objetos situados en el espacio o a las características de las personas. Responde habitualmente a la pregunta *¿qué?* Ejemplos de materiales que incluyen este tipo de texto son la descripción de un cierto lugar en una guía turística, un catálogo, un mapa, un horario en la línea de vuelo o la descripción de alguna característica, función o proceso en un manual técnico.

En el marco de 1999 se incluyeron dos tipos de descripciones: las *impresionistas* que presentan información desde el punto de vista de un sujeto (relaciones, cualidades y orientaciones en el espacio) y las *técnicas* que presentan información desde el punto de vista de una observación objetiva del espacio. Las descripciones

técnicas pueden presentarse en formatos discontinuos como diagramas e ilustraciones.

Narración. Es el tipo de texto que hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el tiempo, y responde con frecuencia a las preguntas *¿cuándo?* o *¿en qué orden?* Algunos ejemplos de materiales que incluyen este tipo de texto son: la novela, el cuento, la biografía, la historieta o el reportaje.

En el marco de 1999 se precisan como ejemplos de textos narrativos los siguientes: *relatos o narraciones* que presentan los cambios sucesivos desde el punto de vista de selección y énfasis subjetivos, relatando acciones y acontecimientos desde un punto de vista también subjetivo; *informes o reportes* que presentan los cambios sucesivos desde el punto de vista objetivo, relatando acciones y hechos que pueden ser verificados por otras personas, y *news stories* que pretenden que los lectores formen su propia opinión de los hechos y acontecimientos que se relatan, sin ser influidos por las opiniones del periodista.

Exposición. En este tipo de texto se presentan los elementos de análisis de ciertos conceptos o constructos mentales y la explicación de cómo estos elementos se relacionan para darle sentido al todo. A menudo responde a la pregunta *¿cómo?* Ejemplos de algunos materiales que incluyan este tipo de texto son un ensayo escolar, un esquema, una gráfica que muestra las tendencias de una población o un mapa conceptual.

En el marco de 1999 se incluyeron los *ensayos expositivos o informativos*, los cuales aportan una explicación simple de conceptos, construcciones mentales o concepciones desde un punto de vista subjetivo; las *definiciones*, que explican el modo en que los términos o los nombres se relacionan con conceptos mentales; las *explicaciones*, que son una forma de exposición analítica empleada para explicar cómo un concepto mental puede estar relacionado con palabras o términos; los *resúmenes o sumarios*, que son un tipo de exposición sintética utilizada para explicar y comunicar la información de cualquier *texto* sólo que de manera más breve que en el texto original; las *actas o minutas*, que son un informe más o menos oficial de los resultados de las presentaciones; las *interpretaciones de textos*, que son un tipo de exposición tanto analítica como sintética utilizada para explicar los conceptos abstractos presentes en un texto concreto (de ficción o no) o en un grupo de textos.

Argumentación. En este tipo de texto se presentan las relaciones entre conceptos y proposiciones. Responde a la pregunta *¿por qué?* Una importante subcategoría son los textos persuasivos o de opinión. Ejemplos de algunos materiales son la carta enviada a un editor o el anuncio presentado en un cartel.

En el marco de 1999 se incluyeron: el *comentario*, que establece una relación entre los conceptos relativos a los acontecimientos, objetos e ideas con un sistema particular de pensamiento, valores y creencias; y la *argumentación científica*, que relaciona conceptos de acontecimientos, objetos e ideas con sistemas de pensamiento y conocimiento, de modo que las proposiciones que resulten puedan ser verificadas o invalidadas.

Instrucción. En él se proporcionan indicaciones sobre qué hacer. Incluye procedimientos, normas, reglas o estatutos. Ejemplos de algunos materiales que incluyen este tipo de texto son una receta o una serie de esquemas que muestran el procedimiento para dar los primeros auxilios.

En el marco de 1999 se incluyeron las *instrucciones* o *consignas*, que presentan indicaciones para realizar ciertas actividades que permitan completar una tarea, y las *reglas*, *reglamentos* y *estatutos*, que especifican los requisitos para ciertos comportamientos basados en una autoridad impersonal, como la autoridad pública.

El hipertexto. Éste no fue incluido en la organización de E. Werlich, sino que fue PISA la que lo agregó. Este tipo de materiales, ya incluidos dentro de la clasificación, adquirió importancia en la aplicación de 2009 cuando se generalizó la evaluación de lectura digital. El hipertexto es, en realidad, un conjunto de textos (o fragmentos) unidos de modo que las unidades puedan ser leídas en distintas secuencias, lo que permite a los lectores seguir diferentes caminos que transporten la información. Estos textos suelen tener apoyos visuales y reclaman, por lo general, estrategias no lineales por parte del lector.

Interacción o transacción. En el marco de 2009 se agregó este tipo de texto y se refiere a los materiales en los que se intercambia información con el lector. Algunos ejemplos son las encuestas, los cuestionarios o las entrevistas.

Esta segunda dimensión cobra especial atención a la hora de verificar cuáles son los desempeños que muestran los estudiantes al leer determinado tipo o formato textual. Si bien se comentó que la primera dimensión relacionada con los aspectos de lectura era la que mayor impacto ha cobrado a lo largo de los distintos ciclos de la prueba, esta segunda dimensión también cuenta con su espacio específico. Sencillamente no se puede realizar la actividad lectora sin algún material para leer.



Tercera dimensión: situaciones

ANTECEDENTES

Esta dimensión, la tercera en la que se organiza la competencia lectora, es la que menos se ha modificado a lo largo de las distintas aplicaciones de la prueba PISA. El cuadro 2.3 permite apreciar que las situaciones utilizadas antes de la primera aplicación de 2000 se mantuvieron prácticamente iguales a lo largo de los años y sus denominaciones sólo han recibido ajustes mínimos.

En el marco de 1999 se decía que las situaciones “se refieren más a los usos para los cuales un autor compone un texto, que a la ubicación o contexto” (OECD, 1999: 22). Si el propósito es valorar las distintas clases de lectura dentro y fuera de la escuela, entonces la situación no podría ser reducida al lugar donde se realiza la actividad lectora.

Esta importante distinción lleva a explicar que existen distintos tipos de lectura que se realizan en un sitio específico, como la escuela, pero que están más asociadas con ambientes extraescolares. Se cita el caso de actos de lectura propios de los juegos infantiles, que a pesar de ser realizadas en un ambiente escolar sus

características son más distintivas de ambientes fuera de la escuela.

Otra característica que también se considera para armar las definiciones de esta primera dimensión es la relación que se establece con los otros. Más allá del propio texto y del lector, en algunas ocasiones interviene un tercero que puede ser otra persona, algún tópico o tema, o quien dirige la actividad lectora (por ejemplo, el profesor).

Con estos antecedentes, se propone una definición de la dimensión: “la situación puede entenderse como una clasificación de tareas de lectura basadas en el uso para el que están destinados los textos, en las relaciones con los otros, que se presentan implícitas o explícitas en la tarea y en el contenido en general” (OECD, 1999: 23). El cuadro 2.4 la representa.

Aunque esta descripción de las situaciones se ajustó en los siguientes marcos, al no considerar específicamente el contenido como una variable para medir la compe-

Cuadro 2.3 Situaciones

1999	2002	2009
1. Lectura para uso privado (personal)	1. Lectura para uso privado (personal)	1. Personal
2. Lectura para uso público	2. Lectura para uso público	2. Pública
3. Lectura para uso laboral (profesional)	3. Lectura para uso laboral (profesional)	3. Profesional
4. Lectura para uso educativo	4. Lectura para uso educativo	4. Educativa

Fuentes: OECD (1999), OECD (2002a) y OECD (2009).

Cuadro 2.4 Situaciones para la lectura

	Para uso privado (personal)	Para uso público	Para uso laboral (profesional)	Para uso educativo
Relaciones implícitas o explícitas con los otros	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Familiares • Amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Anónimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos • Compañeros de trabajo • Jefes 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros o instructores
Uso o empleo	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad • Contacto 	<ul style="list-style-type: none"> • Información 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas • Ficción • Biografías • Libros y revistas de "Cómo hacer..." • Mapas 	<ul style="list-style-type: none"> • Avisos • Regulaciones • Programas • Panfletos • Formularios 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones • Manuales • Horarios • Memorandos • Informes • Tablas/Gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos • Mapas • Esquemas • Tablas/gráficas

Fuente: OECD (1999: 23).

tencia lectora, representa un modelo de organización de las tareas de lectura. Por ejemplo, un libro de texto que se puede leer tanto dentro de la escuela como fuera de ella fue destinado precisamente para ser leído en una situación educativa. Por lo tanto, en su lectura están implicados su uso (para aprender a partir de la adquisición de información relacionada con alguna tarea o tema escolar), su relación con los otros (el profesor o instructor que solicita que se lea) y su contenido (temática orientada al aprendizaje de un área o tópico).

Uno de los modelos que se siguió para armar los distintos contextos o situaciones de las tareas de lectura fue el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Este marco considera cuatro categorías situacionales: personal o privada, pública, educativa y profesional. A su vez, estas categorías situacionales se organizan en siete ámbitos o ejes: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos. Se explica que este cuadro no pretende ser exhaustivo, sino sólo una sugerencia de los posibles contextos situacionales que se dan en casi todos los países europeos (Consejo de Europa/MECD:50). En el cuadro 2.5 se pueden apreciar estos contextos que fueron aprovechados por PISA.

Se debe recordar que este marco europeo se diseñó de manera original para el aprendizaje de una segunda lengua; sin embargo, PISA afirma que "es relevante para evaluar también la lengua materna" (OECD, 2009: 25). La amplia descripción de ambientes de este marco muestra

la gran posibilidad de incluir distintos tipos de tareas en una prueba de lectura. Siguiendo el *Marco común europeo*, se buscó diversificar todos estos factores y finalmente se concluyeron cuatro situaciones en el marco de 2009: personal, pública, profesional y educativa.

PERSONAL, PÚBLICA, PROFESIONAL, EDUCATIVA

Situación personal. En el marco de 1999 se decía que esta situación está relacionada con los textos que fueron elaborados para satisfacer los propios intereses del individuo, tanto prácticos como intelectuales. Se incluye la lectura para mantener o desarrollar las relaciones personales con otras personas. Ejemplos de estos materiales son las cartas personales, los textos literarios, las biografías y los textos que son leídos para informarse sobre alguna actividad, ya sea por curiosidad o porque forman parte del ocio o la recreación. En 2009 se incluye como parte de la lectura digital: los correos electrónicos, los mensajes instantáneos y los diarios personales o *blogs*.

Situación pública. En 1999 se dijo que esta situación corresponde a los textos que fueron creados para actividades sociales. Se incluyen documentos oficiales o que informan sobre algún acontecimiento público (como parte de la lectura digital, en 2009 se agregaron los foros o *blogs*, los *websites* y los diarios tanto en línea como impresos). Los textos en esta situación asumen un contacto más o menos anónimo con los otros.

Cuadro 2.5 Marco común europeo de referencia para las lenguas: contextos de uso externo

	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos	Acontecimientos	Acciones	Textos
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación de un hostel, en un hotel, el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, cónyuges, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas. Visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados.
Público	Espacios públicos: café, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades, instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas. ONG, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercios. Policía, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores. Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdotes y religiosos.	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales. Mercancías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partido de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras, utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pitadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.
Profesional	Oficinas. Fabricas. Talleres. Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos. Granjas. Almacenes, tiendas. Empresas de servicios. Hoteles. Establecimientos públicos.	Empresas multinacionales. Pequeña y mediana empresa. Sindicatos.	Empresarios. Empleados. Directivos. Colegas. Subordinados. Compañeros de trabajo. Clientes. Recepcionistas, secretarías. Personal de mantenimiento.	Material de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.	Reuniones. Entrevistas. Recepciones. Congresos, ferias comerciales. Consultorías. Rebajas de temporada. Accidentes de trabajo. Conflictos laborales.	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales, compra-venta, <i>marketing</i> . Operaciones informatizadas. Mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Etiquetados y embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Señalización.
Educativo	Escuelas, vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos. Facultades. Universidades. Salas de conferencias y seminarios. Asociaciones de estudiantes. Colegios mayores. Laboratorios. Comedor universitario.	Escuelas y colegios. Facultades. Universidades. Colegios profesionales. Asociaciones profesionales. Centros de formación continua.	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados. Padres. Compañeros de clase. Catedráticos, lectores. Estudiantes. Bibliotecarios, personal del laboratorio, del comedor, personal de limpieza. Porteros, secretarías, bedeles.	Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audiovisual. Ordenadores. Mochilas y carteras.	Inicio de curso. Matriculación. Semana blanca, puente. Visitas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos. Problemas de disciplina.	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recreos. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Seminarios y tutorías. Deberes. Debates y discusiones.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en la pantalla del ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.

Fuente: Consejo de Europa/MECD (2002: 52-53).

En 2009 se precisa que distintos textos utilizados en el salón de clases no fueron considerados por PISA dentro de la categoría *educativa* sino *pública*. Es el caso, por ejemplo, de un texto literario que aun cuando generalmente se lea en una clase de lengua materna o literatura, originalmente “fue escrito (se supone) para la apreciación y el disfrute personal” (OECD, 2009: 26), es decir, ese fue su propósito original. De la misma manera, el caso de los textos relacionados con los juegos infantiles, que a pesar de realizarse en la escuela, son considerados en la categoría de lectura *pública*.

Situación profesional. Esta situación corresponde a los textos que fueron creados para la vida laboral. Una tarea de lectura característica de esta categoría es aquella que implica el logro de una meta inmediata. Puede incluir la lectura de textos como los anuncios clasificados donde se ofrece un empleo (en 2009 se agrega que esta búsqueda puede ser en línea para la lectura digital). En el marco de 1999 se justifica esta situación porque “también es importante evaluar la preparación de los jóvenes de 15 años para ingresar al mundo laboral, puesto que más del 50 por ciento de ellos, en la mayoría de los países, pasarán a formar parte de la población activa en uno o dos años” (OECD, 1999: 23).

Las tareas incluidas en esta situación se denominan típicamente como *lectura para hacer* (OECD, 1999: 23) y se cita a un autor, Thomas G. Sticht, que edita una antología de *functional literacy* titulada *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology* (1975). Este autor incluye textos relacionados con la lectura para el trabajo o de *literacy* y el mundo laboral, y cómo reducir las brechas entre las habilidades de lectura personales y las que se necesitan en el mundo laboral. Es importante notar que la fecha de edición de dicho texto empata muy bien con la corriente de *functional literacy* en boga

en esos años y de la que, como se ha revisado, PISA se deslinda constantemente.

Situación educativa. En el marco de 1999, esta situación se vincula con los textos que usualmente fueron diseñados para propósitos de enseñanza. Los libros de texto son ejemplos característicos de material generado para esta situación (o el *software* educativo en términos de lectura en línea). Los textos no son escogidos por el lector, pues a menudo son asignados por un profesor. Y su contenido está diseñado específicamente para objetivos de enseñanza. En 2009 se aclara que un libro de texto que puede ser leído tanto en las escuelas como en los hogares será considerado dentro de la situación educativa, ya que los propósitos de aprendizaje no cambian o “sólo difieren un poco de un contexto a otro” (OECD, 2009: 26).

En el marco de 2009 se realiza una importante aclaración respecto a las situaciones. Por ejemplo, subraya que éstas están vinculadas entre sí:

En la práctica, por ejemplo, un texto puede ser destinado tanto a deleitar como a instruir (personal y educativo); o para proporcionar un consejo profesional, que es también información general (profesional y público). Mientras que el contenido no es una variable específicamente manipulada en este estudio, la muestra de textos considera la variedad de situaciones, la intención es llevar al máximo la diversidad de contenido que será incluido en el estudio de *reading literacy* de PISA (OECD, 2009: 26).

Se debe recordar que esta dimensión, a diferencia de las dos anteriores, no tiene trascendencia en los puntajes del desempeño lector, pues sólo busca organizar los ítems de manera equilibrada con el propósito de abarcar la mayor cantidad de actividades lectoras.



Conclusiones

Uno de los rasgos que se han podido apreciar a lo largo de esta investigación sobre las principales fuentes conceptuales en las que se apoyó PISA, tanto para conformar su marco teórico como para organizar las distintas dimensiones en su evaluación de lectura, es precisamente que la prueba presenta una importante síntesis del estado del arte de los distintos enfoques que conforman el área de lectura.

Es cierto que los resultados de PISA, sus proyecciones y recomendaciones han permitido sustentar buena parte de los programas y planes de estudio de los países evaluados, además de, por supuesto, sus metas en términos de política educativa. No obstante, en términos de los objetivos de este cuaderno de investigación, PISA también logró integrar todo un marco de trabajo producto de una ardua indagación que resulta imprescindible a la hora de comenzar algún estudio sobre las distintas características y perspectivas de la actividad lectora.

Muchas veces se asume que la definición de lectura de la prueba PISA no tiene mayor relación con otras pruebas internacionales, sin embargo, si se desea comprender cuáles han sido las innovaciones que PISA presenta en su concepción de lectura, es indispensable conocer las definiciones de otras pruebas internacionales que le han antecedido. Contar con tal información permite poner en perspectiva las influencias, innovaciones y perspectivas que posee esta prueba.

De la misma forma, al haber explorado la concepción interactiva de la lectura y la visión constructiva de la comprensión, se pudo entender cuáles son los mecanismos o procesos que la prueba está evaluando. Esta circunstancia no es desdeñable, pues en anteriores pruebas no se tenían identificadas de manera tan precisa cuáles eran los distintos procesos o variables que se deseaban evaluar.

La conformación y organización de las dimensiones en que se estructura la competencia lectora también fue un reto para PISA. Es obvio que muchas aristas no han logrado ser incluidas dentro del marco de evaluación. Son los dimes y diretes de toda prueba de medición. Sin embargo, sí se puede decir que buena parte de los procesos que se llevan a cabo cuando un lector se acerca a su texto han sido medidos con todo cuidado. Las tres dimensiones son prueba de ello: los distintos aspectos que representan los caminos que sigue un lector, la amplia clasificación de textos que se incluye y la amplia concepción que abarcan las situaciones de lectura.

Si la pretensión de PISA en el área de lectura fue alimentarse de la mayor cantidad de pruebas, teorías y perspectivas acerca de la lectura, se puede decir que su objetivo fue alcanzado en buena medida. La prueba ha marcado una diferencia no sólo en su búsqueda por profundizar en los avances de la disciplina en cuestión, sino en su intento por dejarlas plasmadas en sus instrumentos de evaluación.

Además, la propia prueba ha ido ajustando a lo largo de sus ciclos los distintos factores que inciden en ese concepto tan complejo que es la lectura. La integración de un amplio estudio acerca de la lectura digital (una tarea pendiente para la investigación nacional), que en 2009 alcanzó una solidez destacable, es una muestra de ello. No obstante, el trabajo para PISA no está terminado.

Aun cuando en la definición de PISA se consideran distintas implicaciones sociales y se indaga en los conceptos de comunidades y sociedades letradas, la perspectiva sociocultural es todavía un reto para la prueba. Quizá todavía no ha surgido un instrumento adecuado que pueda medir de buena manera estas variables o quizás es indispensable ampliar una vez más la perspectiva del concepto *literacy*.

En su texto "Understanding and Defining Literacy", preparado como antecedente del reporte de 2006 del programa *Educación para todos* de la UNESCO, Brian Street asume, antes que nada, que una vez que se ha mirado de cerca el concepto, es innegable que el enfoque de *literacy* sólo como lectura "marginaliza otros significados del término" (2005: 4), por lo que sugiere cuatro principales tradiciones o áreas de investigación que, a pesar de sus inevitables superposiciones, permitirían comprender mejor el concepto de *literacy*: la vinculada al aprendizaje, la que se relaciona con los aspectos cognitivos, la que tiene trascendencias socioculturales y la que se enfoca a los mecanismos textuales.

Como se ha podido revisar, PISA aprovecha en mayor medida, dentro de sus supuestos teóricos, las tradiciones vinculadas con los aspectos cognitivos y con los mecanismos textuales. Respecto a la primera tradición, la relacionada con los aspectos del aprendizaje inicial de la lectura, la prueba se deslinda desde un principio, pues como su evaluación está dirigida a los estudiantes de 15 años de edad, parte de la premisa de que dichos estudiantes ya poseen las habilidades básicas en lectura. En relación con la tradición sociocultural, PISA realiza un recorrido sensato sobre las trascendencias e implicaciones sociales de la lectura; empero, la tradición sociocultural posee características con alcances sumamente interesantes.

Por ejemplo, Lauren B. Resnick, en "Literacy in School and Out", propone comprender el concepto de *literacy*: "como un conjunto de prácticas culturales en las que las personas se involucran en actividades de lectura y escritura" (1990: 170). Asimismo, cuestiona ciertos enfoques cognitivos al precisar que si sólo nos esforzamos por saber cuáles son las habilidades y conocimientos que debería poseer una persona letrada, entonces sólo obtendremos una lista de habilidades y conocimientos que pueden o no poseer los individuos.

Desde esta perspectiva, la competencia lectora es sólo responsabilidad del que lee o del que no lee, pues se asume "que las habilidades letradas se encuentran en la cabeza de los individuos" y, más aún, si concebimos *literacy* como una agrupación de habilidades, entonces la intervención educativa se organizará en una serie de lecciones efectivas que se enfoquen en la enseñanza de estas habilidades: "se diagnostican las habilidades fuertes y

las deficitarias; se proveen ejercicios apropiados, desarrollados en afortunadas secuencias; se motiva a los estudiantes para comprometerse con estos ejercicios, y se otorgan explicaciones y direcciones claras".

Por otra parte, si analizamos a la lectura como parte de este concepto de *literacy*, definido como un conjunto de prácticas culturales, entonces la educación será vista con más naturalidad "como un proceso de socialización y de inducción para adentrarse en una comunidad de practicantes de esa cultura escrita" (1990: 171).

Por supuesto que esta perspectiva no se opone a que los individuos tengan que contar con conocimientos y habilidades particulares y fortalecerlas, pero cuando se enfoca a la lectura como una actividad dentro de distintas prácticas culturales, las posibles respuestas cambian, por ejemplo, para la llamada "crisis de lectura" por la que atraviesa el país.

En un país de "no lectores" se tendría que precisar en cuál o en cuáles comunidades de lectores y escritores se han presentado las supuestas crisis. También se debe analizar si la práctica de lectura que se considera en declive es la *práctica dominante* y si es la que el mismo grupo, o quizá los otros grupos culturales han aceptado como suya. De igual modo, si concebimos la lectura como parte de ciertas prácticas culturales propias de determinadas comunidades, ¿por qué habríamos de estigmatizar lecturas no canónicas o "poco prestigiadas" como las que se llevan a cabo en nuestro país?

Un ejemplo de ello son las nuevas prácticas de lectura que los jóvenes establecen en los medios electrónicos (*chats, blogs, msn*). Son prácticas socialmente aceptadas por el grupo, reconocidas y valoradas, aunque no son consideradas institucionalmente como "aceptables". El reto será aprovecharlas y buscar integrarlas a las prácticas educativas y de evaluación.

Una de las principales razones por las que no se ha enfrentado de manera adecuada esta idea generalizada acerca de los supuestos problemas de lectura es precisamente porque no se han diversificado las distintas miradas con que se puede analizar el fenómeno. Ese es el reto que enfrenta la prueba PISA y, de igual modo, es el reto para los estudios que se desprenden de ella.

Referencias bibliográficas

- Applebee, A.N., J.A. Langer e I.V.S. Mullis (1987). *Learning to be Literate in America: Reading, Writing and Reasoning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Birkerts, S. (1994). The reading Wars. Introducción a *The Gutenberg elegies: the fate of reading in a electronic age*. (pp. 3-7). New York: Faber and Faber.
- Campbell, J.R., D.L. Kelly, I.V.S. Mullis, O.M. Martin y M. Sainsbury (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. 2a ed. Chestnut Hill, MA, USA: IEA/PIRLS International Study. Recuperado el 30 de marzo de 2011 desde: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/pirls_frame2.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Consejo de Europa/MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya.
- Cunningham, A. E. y K. E. Stanovich (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. En *Developmental Psychology*. Vol. 33, pp. 934-945.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dole, J., G. Duffy, L. Roehler, y P. Pearson (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. En *Review of Educational Research*. 16 (2), pp. 239-264.
- Elley, W.B. (1992). *How in the World do Students Read?* The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elwert, G. (2001). Societal literacy: Writing Culture and Development. En *The making of literate societies*. Edición de D. Olson y N. Torrance. Oxford: Blackwell, pp. 54-67.
- European Commission (2001). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado el 30 marzo de 2011 desde: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Graesser, A., K. Millis y R. Zwaan (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*. Vol. 48, pp. 163-189.
- Guthrie, J. T. y A. Wigfield (2000). Engagement and Motivation in Reading. En *Handbook of reading research*. Edición de M.L. Kamil y P.B. Mosenthal. Erlbaum, Mahwah, NJ. Vol. 3, pp. 403-422.
- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. En *Educational Leadership*. 57(2). Vol. 57, núm. 2, pp. 80-82. Recuperado el 31 de marzo de 2011 desde: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct99/vol57/num02/_Improving_the_Reading_Skills_of_Adolescents.aspx
- INEE (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- Kintsch W. y Van Dijk T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. En *Psychol. Rev.* pp. 363-94. Recuperado desde: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1993/A1993LR55300001.pdf>
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Recuperado el 30 de marzo de 2011 desde: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf>
- Kirsch, I. S. y P.B. Mosenthal (1989-1991). *Understanding documents. A monthly column appearing in the Journal of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kirsch, I. y P. B. Mosenthal (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. En *Reading Research Quarterly*. 25(1), pp. 5-30.

- Lafontaine, D. (1999). From comprehension to literacy. Thirty years of reading assessment. En *The INES Compendium. Contributions from the INES Networks and Working Groups*. Tokyo: Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme, pp. 43-59. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/oeed_GA4.pdf
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Loureda Lamas, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco libros (Cuadernos de Lengua Española, 78).
- Mullis, I.V.S, M.O. Martin, E.J. Gonzalez y A.M. Kennedy (2003). *PIRLS 2001 International Report. IEA'S Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. MA, USA: IEA. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf
- Murray, T., I. Kirsch y L. Jenkins (1998). *Adult Literacy in oecd Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Murray, T., Y. Clermont y M. Binkley (2005). *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa: STATCAN.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. OECD Publishing: Paris. [Versión en francés: OECD (1999). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Éditions OCDE: Paris] [Versión en español: OCDE (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid: INCE]. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>
- OECD (2000a). *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD Publishing: Paris. [Versión en francés: OECD (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science. L'évaluation PISA 2000*. Éditions OCDE: Paris] [Versión en español: OCDE (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*. Madrid: INCE]. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/63/33692793.pdf>
- OECD (2000b). *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. OECD Publishing: Paris. [Versión en francés: OECD (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. Éditions OCDE: Paris] [Versión en español: OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana]. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/32/33691620.pdf>
- OECD (2002a). *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD. [OECD (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre - Résultats de PISA 2000*. Paris: OECD.] Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
- OECD (2002b). *PISA 2000 Technical Report*. Ed. de R. Adams y M. Wu. Paris: OECD. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/20/1841899.pdf>
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD. Recuperado el 30 de septiembre desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do—Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. (Volume I). Paris: OECD.

- OECD-STATCAN (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Ottawa-Paris: OECD-STATCAN. Recuperado el 30 de septiembre desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf>
- OECD-STATCAN (2005). *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa-Paris: OECD-STATCAN. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf>
- Olson, D. R. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. En *Harvard Educational Review*, 47, pp. 257-281.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reimers, F. y J. E. Jacobs (2009). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. Documento básico. En *La lectura en la sociedad de la información. Madrid: XXIII Semana Monográfica de la Educación*. Fundación Santillana, pp. 11-61. Recuperado el 12 de octubre de 2009 desde: <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>
- Resnick, L. B. (1990). Literacy In School and Out. En *Daedalus. Literacy in America*. Vol. 119, núm. 2, pp. 169-185.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an Interactive Model of Reading. En *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5a ed. R.B. Ruddell y N.J. Unrau (eds.). Newark, USA: International Reading Association, pp. 1149-1179.
- Saulés, S. (2010). *El sentido de leer, escribir y narrar. Diversos caminos para integrarse en la cultura escrita*. Tesis de maestría. México: UNAM.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. 16a ed. Barcelona: Graó (Colección MIE, 137).
- Sticht, T. G. (ed.). (1975), *Reading for working: A functional literacy anthology*. Virginia, USA: Human Resources Research Organization.
- Street, B. V. (2006). Understanding and Defining Literacy. *Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006*. London: King's College London.
- UNDP (2002), *Human Development Report 2002: Deepening democracy in a fragmented world*. New York, Oxford: Oxford University Press. Recuperado el 22 de marzo de 2011 desde: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2002_EN_Complete.pdf
- UNESCO (2005). *Literacy for Life. Education for All Global Monitoring Report 2006*. Paris: Unesco Publishing. Recuperado el 22 de marzo de 2011 desde: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>
- UNESCO (2009). *The next generation of literacy statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. Recuperado el 22 de marzo de 2011 desde: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf>
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.



LA COMPETENCIA LECTORA EN PISA.
INFLUENCIAS, INNOVACIONES Y DESARROLLO
Se terminó de imprimir en mayo de 2012
en los talleres de IEPSA. En su formación se utilizaron
las familias tipográficas: Frutiger Lt, Museo.
Tiraje: mil 500 ejemplares.