

PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY

PIRLS



PIRLS 2016

Marco de la evaluación

2.ª Edición



Ina V.S. Mullis
Michael O. Martin, Editores



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE



TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education, Boston College

PIRLS 2016

Marco de la evaluación

2.ª Edición

Ina V.S. Mullis
Michael O. Martin, Editores



TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education, Boston College

Copyright © 2015 Agencia Internacional para la Evaluación
del Rendimiento Educativo (IEA)
PIRLS 2016 Marco de Evaluación, 2.ª Edición
Ina V.S Mullis y Michael O. Martin, Editores

Publicado por: TIMSS & PIRLS Centro de Estudios Internacionales,
Lynch School of Education, Boston College y Agencia Internacional para la
Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

Library of Congress Catalog Card Number: 2015931452
ISBN: 978-1-889938-28-8

Para más información sobre PIRLS puede contactar:
TIMSS & PIRLS Centro de Estudios Internacionales
Lynch School of Education
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467
Estados Unidos

tel: +1-617-552-1600
fax: +1-617-552-1203
e-mail: pirls@bc.edu
pirls.bc.edu



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
mecd.gob.es/inee

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2016
NIPO en línea: 030-16-524-6
NIPO Ibd: 030-16-525-1
ISBN Ibd: 978-84-369-5743-3

INTRODUCCIÓN	3
PIRLS 2016—Seguimiento de tendencias en la adquisición de la competencia lectora	3
Historia de las evaluaciones internacionales: PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS	4
Actualización del marco PIRLS 2016 para la evaluación de la competencia lectora	6
Datos relevantes para las políticas sobre los contextos de aprendizaje de la lectura	7
Utilización de los datos de PIRLS para la puesta en marcha de mejoras educativas	8
Capítulo 1	
MARCO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE PIRLS 2016	11
<i>Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin y Marian Sainsbury</i>	
Definición de la comprensión lectora.	12
Visión general del marco PIRLS para evaluar el rendimiento de la lectura.	13
Énfasis del marco PIRLS en PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS	14
Propósitos de lectura	15
Procesos de comprensión lectora	18
Presentación de ePIRLS: una evaluación de lecturas de textos informativos en línea	22
ePIRLS: evaluación de PIRLS de los procesos de comprensión en el contexto de la lectura de textos informativos en línea.	24
Seleccionar los textos para PIRLS y PIRLS Literacy, y los textos en línea ePIRLS	28

Capítulo 2

MARCO DE LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO

DE PIRLS 2016 31

Martin Hooper, Ina V.S. Mullis y Michael O. Martin

Contexto familiar 37

Contexto escolar 41

Contexto del aula 46

Actitudes y características del alumnado hacia el aprendizaje . . 53

Capítulo 3

DISEÑO DE LAS EVALUACIONES PIRLS, PIRLS LITERACY Y

ePIRLS EN 2016 57

Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, and Pierre Foy

Alumnos evaluados 57

Informe del rendimiento del alumnado 58

Diseño de los cuadernillos de PIRLS y PIRLS Literacy 60

Tipos de preguntas y procedimientos de codificación 65

Hacer públicos los materiales de la evaluación 67

Diseño de ePIRLS 2016 67

Cuestionarios de contexto y Enciclopedia PIRLS 2016 69

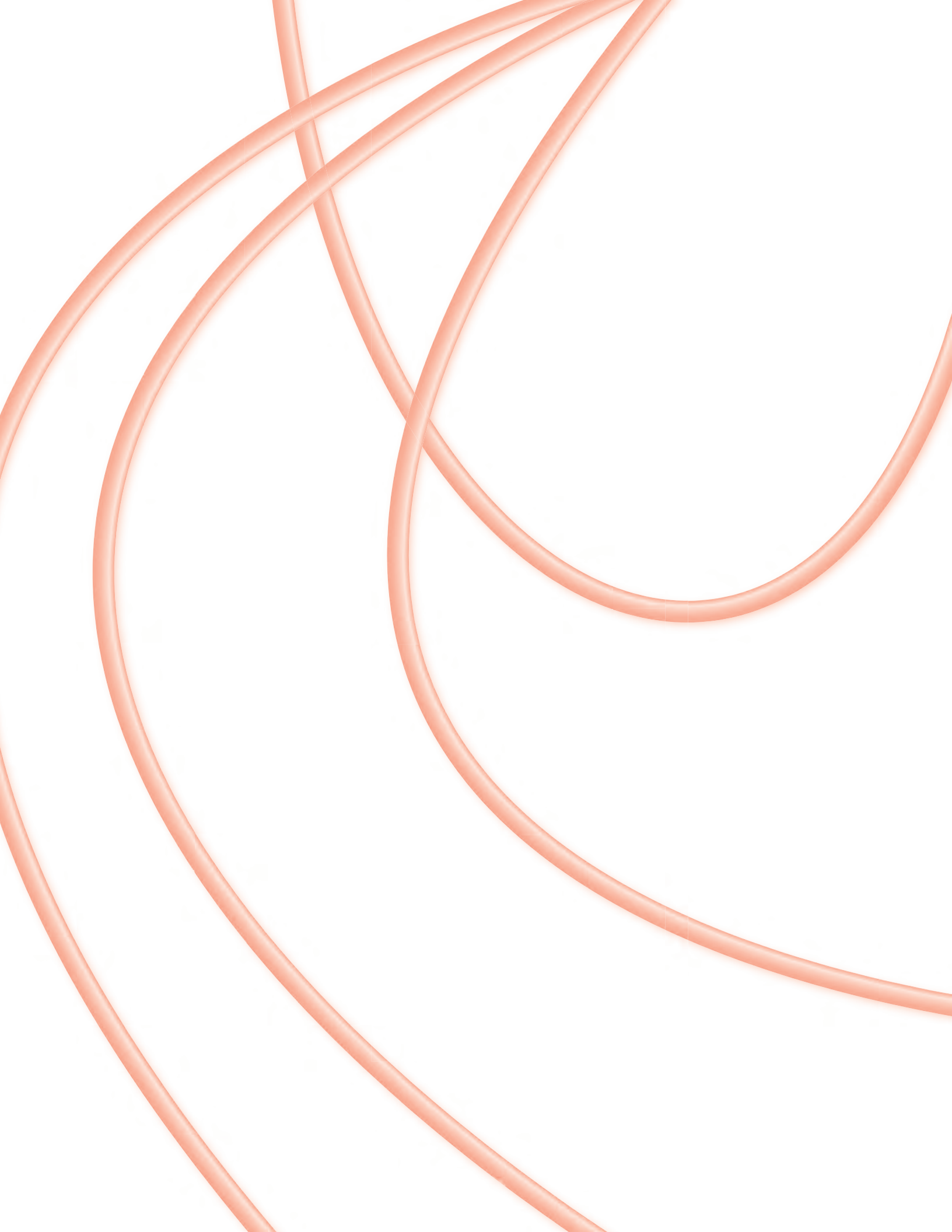
BIBLIOGRAFÍA 73

Apéndice A

AGRADECIMIENTOS 91

Apéndice B
TEXTOS DE EJEMPLO, PREGUNTAS Y
GUÍAS DE PUNTUACIÓN **101**

Apéndice C
TEXTOS DE EJEMPLO, PREGUNTAS Y
GUÍAS DE PUNTUACIÓN **143**



Introducción

PIRLS 2016—Seguimiento de tendencias en la adquisición de la competencia lectora

El desarrollo de la habilidad de la competencia lectora es esencial en los procesos de crecimiento y madurez de todos los alumnos. Desde hace más de 50 años la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, más conocida por sus siglas en inglés IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), viene realizando con regularidad evaluaciones internacionales de la competencia lectora así como de los factores asociados con su adquisición en países de todo el mundo.

La IEA es una asociación internacional independiente formada por agencias gubernamentales e instituciones de investigación que lleva a cabo estudios sobre el rendimiento educativo desde el año 1959. En la década de los 60, fue la precursora de evaluaciones comparativas internacionales que tratan de alcanzar una comprensión más profunda del efecto de las políticas de los diferentes sistemas educativos.

En 2001 se inauguró PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) como continuación del Estudio sobre la Competencia Lectora de 1991. PIRLS se lleva a cabo cada 5 años, evalúa el rendimiento de lectura de los alumnos de 4.º curso de Educación Primaria, momento clave de transición en el desarrollo de los niños como lectores. Normalmente, es en este momento de la escolarización cuando el alumnado ha aprendido a leer y ahora lee para aprender. PIRLS está diseñado para completar las evaluaciones de Ciencias y Matemáticas (TIMSS) en 4.º curso.

PIRLS 2016 es el cuarto ciclo, después de PIRLS 2001, 2006 y 2011. En PIRLS 2016 participan más de 60 países y organismos de evaluación educativa. Algunos de estos países participaron ya en el año 2001, por lo que obtendrán la cuarta serie de medidas de tendencias recopiladas en los últimos 15 años, y tendrán la oportunidad de evaluar el progreso del rendimiento de lectura en cuatro momentos distintos: 2001, 2006, 2011 y 2016.

Desde su creación, PIRLS ha sido un esfuerzo colaborativo entre los países participantes y la IEA. PIRLS se dirige desde el Centro Internacional TIMSS-

PIRLS en la Universidad de Boston, cooperando estrechamente con la Secretaría de la IEA en Ámsterdam y el Centro de procesamiento de datos e investigación de la IEA en Hamburgo. Statistics Canada supervisa e implementa las actividades de muestreo, la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER) en Inglaterra y el Australian Council for Educational Research (ACER) proporcionan asistencia para el desarrollo de las preguntas, y el Educational Testing Service asesora sobre psicometría.

Historia de las evaluaciones internacionales: PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS

El número de países que participan en PIRLS ha aumentado en cada ciclo. Todos los países, instituciones y agencias involucradas en las sucesivas evaluaciones de PIRLS han colaborado para mejorar PIRLS y conseguir la medición más completa e innovadora posible de la comprensión lectora.

Todos los participantes han trabajado duro para proporcionar información sobre los contextos educativos para aprender a leer de cada país, con lo que los datos de PIRLS son un recurso sumamente útil para obtener información relacionada con las políticas para mejorar el rendimiento de la lectura. PIRLS siempre ha incluido cuestionarios del centro escolar, del profesorado y del alumnado, y PIRLS 2001 fue pionero con la encuesta sobre el aprendizaje de la lectura, que tienen que completar tanto el alumnado como sus padres o tutores, así como la *Enciclopedia PIRLS*, que se compone de capítulos escritos por cada país participante para describir la enseñanza y el currículo de lectura del país.

En 2006, se amplió PIRLS para incluir resultados sobre los procesos de comprensión, además de los procesos de lectura literario e informativo. Dando mayor énfasis al cuestionario del currículo de PIRLS que tienen que completar todos los países participantes.

En 2011 coincidieron las evaluaciones de PIRLS y TIMSS, ello supuso una oportunidad única para que los países recopilaran información sobre el rendimiento del alumnado de 4.º curso de Educación Primaria tanto en el progreso de la comprensión lectora como en la tendencia en Matemáticas y Ciencias. Ese mismo año y teniendo en cuenta las necesidades de los países en los que la mayoría de los niños de 4.º curso de Educación Primaria se encuentran en proceso de desarrollo de las destrezas básicas de lectura, la IEA amplió su estudio PIRLS. Fomentó que estos países realizaran la evaluación en los cursos de quinto o sexto si es más probable que este alumnado hubiese desarrollado las competencias de comprensión lectora necesarias para completar PIRLS con

éxito. Además, la IEA proporcionó una versión menos difícil de la evaluación de lectura PIRLS para el alumnado de 4.º curso de Educación Primaria (denominada prePIRLS). Los resultados internacionales de las evaluaciones PIRLS de 2011 fueron publicados en dos informes: *PIRLS 2011 International Results in Reading* (Mullis, Martin, Foy y Drucker, 2013) y *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications For Early Learning* (Martin y Mullis, 2013).

PIRLS 2016 representa el cambio más significativo producido en PIRLS hasta la fecha, engloba dos nuevas evaluaciones de la comprensión lectora, PIRLS Literacy y ePIRLS, que se describen en las siguientes secciones.

PIRLS Literacy

PIRLS Literacy y PIRLS son equivalentes tanto en el diseño como en la concepción de la evaluación de la comprensión lectora. PIRLS Literacy 2016 contiene algunos de los textos y preguntas de PIRLS 2016, si bien, la mayor parte de la evaluación está basada en preguntas de extracción directa de conclusiones y los textos son menos extensos.

Su objetivo es el de proporcionar una mejor evaluación para la parte inferior de la escala. Los países cuyos alumnos de 4.º curso de Educación Primaria todavía están desarrollando destrezas básicas de la competencia lectora pueden participar en la evaluación PIRLS Literacy y sus resultados se medirán con la escala de rendimiento de PIRLS. Los textos y las preguntas comunes de ambos estudios permitirán vincular las dos evaluaciones, se informará de los resultados conjuntamente y estos podrán ser comparados directamente (para más detalles, véase el capítulo 3).

En función del desarrollo educativo del país y del nivel de lectura del alumnado, los países podrán participar en una o ambas evaluaciones (PIRLS y PIRLS Literacy). Una posibilidad sería participar en 4.º curso de Educación Primaria con PIRLS Literacy y en 6.º curso con PIRLS. El objetivo es el de proporcionar información relevante sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura así como el de ayudar a los alumnos a que se conviertan en lectores autónomos y competentes.

ePIRLS

ePIRLS es una evaluación innovadora de la lectura en línea, diseñada para dar respuesta a las necesidades de la era de la información y proporcionar información significativa sobre hasta qué punto los alumnos desarrollan las destrezas del siglo XXI. La lectura en Internet es cada vez mayor y se ha convertido en una de las principales vías con las que los alumnos adquieren

información (Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2013; Leu, O’Byrne, Zawilinski, McVerry y Everett-Cacopardo, 2009; Murnane, Sawhill y Snow, 2012). También se está convirtiendo en la fuente principal con la que el alumnado recopila información adicional para las asignaturas de la escuela, como ciencias naturales y sociales. Teniendo en cuenta que los alumnos comienzan ya a depender de Internet, los currículos (planes de estudio) de lectura de los países están dando una gran importancia al desarrollo de las habilidades y destrezas de la lectura en línea tales como leer para encontrar información (véase la *Enciclopedia PIRLS 2011*).

ePIRLS , para todos los países participantes en PIRLS 2016, se amplía incluyendo una evaluación de lectura basada en ordenador. Usa un entorno de Internet atractivo que presenta al alumnado de 4.º curso de Educación Primaria tareas escolares que simulan situaciones reales relacionadas con temas de ciencias y sociales. Desde una ventana del navegador de Internet se proporciona a los alumnos sitios web que contienen información sobre sus tareas, estos tienen que navegar a través de diferentes páginas que contienen una variedad de elementos como fotografías, gráficos, numerosas fichas y enlaces. En la ventana de evaluación el profesor avatar guía a los alumnos a través de la tarea de ePIRLS formulándoles preguntas sobre la información en línea. El desarrollo del enfoque de ePIRLS se ha beneficiado en gran medida del trabajo de ORCA (Online Reading Comprehension Assessment) en el que los alumnos realizan investigaciones sobre temas científicos en un entorno en línea (véase Leu, Kulikowich, Sedansk y Coiro, 2008).

Actualización del marco PIRLS 2016 para la evaluación de la competencia lectora

El marco de PIRLS proporciona la base para las evaluaciones PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS que miden el rendimiento en lectura del alumnado a través de la participación en una serie de procesos de comprensión. La evaluación se centra en la lectura como medio para alcanzar los dos propósitos de lectura presentes en la mayor parte de los textos que leen los alumnos dentro y fuera del colegio:

- Tener una experiencia literaria
- Adquirir y usar la información.

Dentro de cada propósito de lectura se integran cuatro procesos diferentes de comprensión:

- Localización y obtención de información explícita
- Extracción de conclusiones directas
- Interpretar e integrar las ideas y la información
- Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales

La actualización del marco de PIRLS en cada ciclo proporciona a los países participantes la oportunidad de introducir nuevas ideas e información actual sobre los currículos, los estándares, los marcos y la educación. Esto hace que los marcos sigan siendo relevantes a nivel educativo, se cree coherencia de una evaluación a otra y permite que los instrumentos y los procedimientos evolucionen gradualmente.

El marco de PIRLS 2016 ha sido actualizado con la información proporcionada por los Coordinadores Nacionales de Investigación (NRCs) de los países participantes en la enciclopedia de PIRLS 2011 (Mullis, Martin, Minnich, Drucker y Ragan, 2012). Además, contó con la dirección del comité de expertos en la lectura de PIRLS 2016 (Grupo de desarrollo de la lectura). Usando un proceso iterativo, los Coordinadores nacionales de investigación volvieron a revisar el marco, bajo la dirección del comité, y se actualizó una vez más antes de publicarlo.

Datos relevantes para las políticas sobre los contextos de aprendizaje de la lectura

Con el fin de proporcionar un contexto significativo para la interpretación de los resultados del rendimiento de la lectura, PIRLS recopila una amplia información sobre cómo se presentan al alumnado las oportunidades educativas así como los factores que influyen en cómo el alumnado hace uso de ellas. Estos datos incluyen información sobre los siguientes elementos: las políticas de los planes de estudios relativas a la lectura y cómo se organiza el sistema educativo para facilitar el aprendizaje; el entorno familiar en el aprendizaje del alumnado; el ambiente escolar y los recursos del colegio; y cómo se imparte la docencia en el aula (véase Capítulo 2).

Desde el año 2001 se publica la *Enciclopedia PIRLS* en cada ciclo de evaluación. Cada país prepara un capítulo que resume la estructura de su sistema educativo, el currículo de lectura y lengua en los cursos de Primaria y las políticas generales relacionadas con la docencia de la lectura (p. ej., los estudios del profesorado, los materiales de docencia y la evaluación). La *Enciclopedia*

PIRLS 2011 es un compendio valioso de información sobre cómo se enseña la lectura alrededor del mundo y supone un recurso indispensable para las políticas y la investigación en la educación comparativa.

Junto con los resultados de rendimiento de PIRLS se solicita información general al alumnado, a las familias, al profesorado y a la dirección de los centros quienes cumplimentan cuestionarios de contexto acerca del aprendizaje de la lectura. Proporciona información valiosa sobre el apoyo familiar del alumnado en sus experiencias tempranas de aprendizaje y de lectura. Además, el cuestionario del alumnado contiene una serie de preguntas sobre el comportamiento del alumnado y sus actitudes hacia la competencia lectora, estas son una parte importante de la lectura a lo largo de toda la vida y contribuyen al pleno desarrollo del potencial de cada individuo en una sociedad alfabetizada (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 1995; 1997; 2000; 2005; 2010).

La próxima evaluación de PIRLS 2016 recopilará y proporcionará información sobre datos de varias actividades y experiencias para aprender a leer en los siguientes contextos:

- nacional y comunitario
- familiar
- escolar
- del aula
- del alumnado

Como resultado, las evaluaciones proporcionarán una visión dinámica de las políticas y prácticas educativas relacionadas con la lectura en los países participantes, planteándose cuestiones de interés e indicando nuevas vías relevantes respecto a los esfuerzos de mejora de la educación.

Utilización de los datos de PIRLS para la puesta en marcha de mejoras educativas

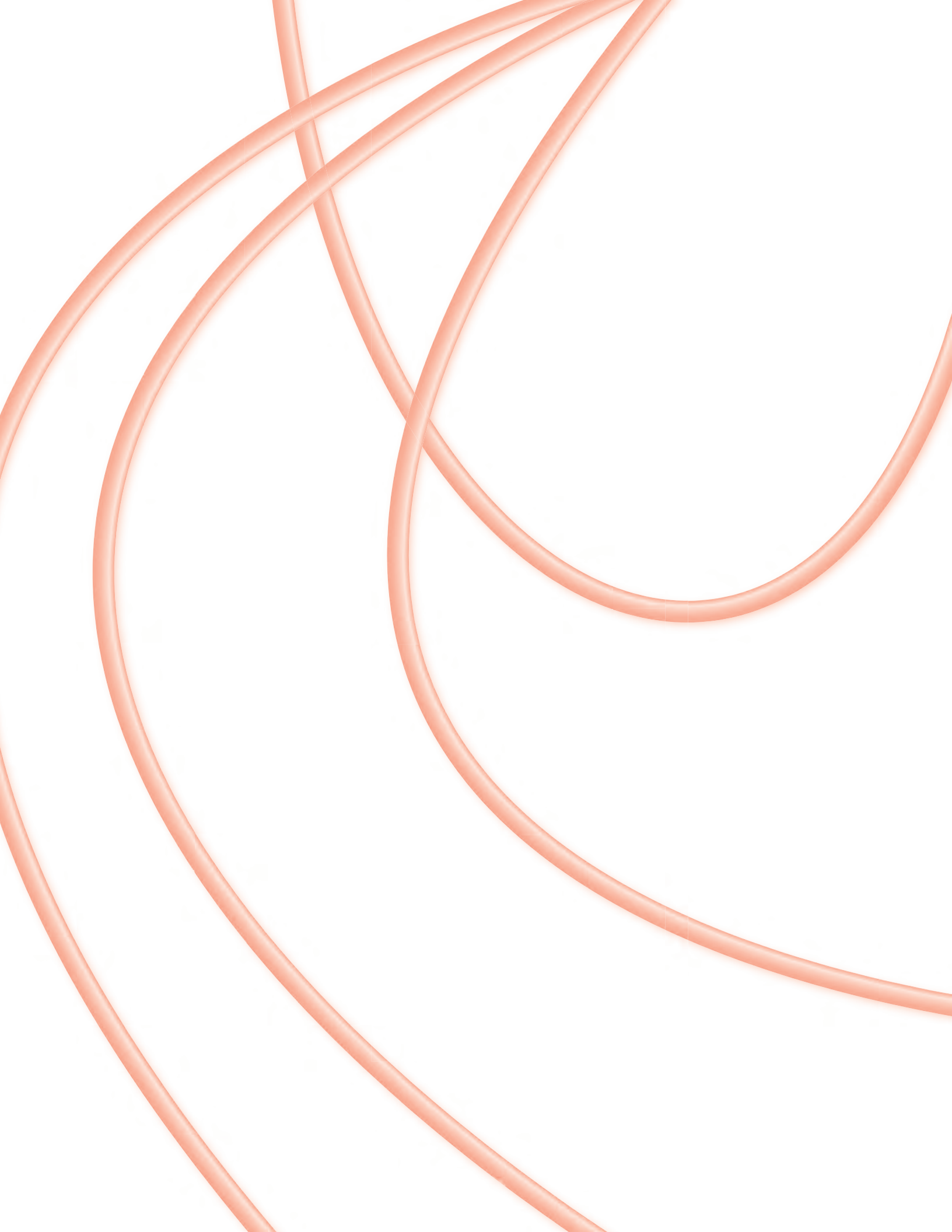
Tal y como se indicó en la *Enciclopedia PIRLS 2011*, los países utilizan los datos de PIRLS para hacer un control del rendimiento del sistema educativo en un contexto global. Comparan sus niveles de rendimiento de lectura y sus contextos de aprendizaje con los de otros países y, hacen un seguimiento del proceso en el rendimiento de la lectura a lo largo del tiempo. Muchos países iniciaron reformas educativas cuando los resultados de rendimiento de PIRLS fueron

bajos en comparación con otros países o inferiores a lo que esperaban. Es decir, muchos países también observan los resultados de PIRLS en el contexto de los objetivos nacionales.

Trabajar para alcanzar la igualdad proporcionó otro impulso en las reformas y una serie de países informaron de los esfuerzos específicos llevados a cabo para reducir las desigualdades de rendimiento en grupos étnicos, sociales o regionales. Los países que han implementado cambios educativos suelen usar los siguientes ciclos de PIRLS para hacer un seguimiento de sus progresos.

Los datos de PIRLS, el marco, las preguntas liberadas y las guías de puntuación suelen usarse como base para actualizar el currículo y los libros de texto así como para mejorar la docencia en el aula, sobre todo a través de talleres para profesores y programas de formación. Muchos países informaron del incremento en la inversión de actividades de investigación sobre el aprendizaje de la lectura, incluyendo la investigación a partir de los datos de PIRLS y, varios países han establecido centros nacionales de lectura.

TIMSS 2015 también incluye una nueva evaluación de las Matemáticas menos difícil, denominada TIMSS Numeracy. La combinación de PIRLS Literacy y TIMSS Numeracy se espera que atienda a las necesidades de la comunidad educativa mundial y que dé apoyo a los esfuerzos en el avance hacia una Educación Primaria universal. Dado que el foco del debate está dejando de estar en el *acceso* para todos a favor del *aprendizaje* para todos, ambas evaluaciones pueden proporcionar unos medios muy necesarios para que los países y las organizaciones internacionales puedan medir de forma eficaz los resultados de lectura y matemáticas entre los alumnos jóvenes de todo el mundo y, de este modo mejorarlos.



CAPÍTULO 1

Marco de comprensión lectora de PIRLS 2016

Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin y Marian Sainsbury

Tanto el marco de comprensión lectora de PIRLS 2016 como los instrumentos desarrollados para su evaluación reflejan el compromiso de la IEA de estar en vanguardia e integrar los últimos enfoques para medir el rendimiento en la lectura de los alumnos de 4.º de Educación Primaria. PIRLS se basa en el concepto amplio de lo que significa la capacidad para la lectura, un concepto que incluye la capacidad de reflexionar sobre textos escritos y utilizarlos como herramientas para lograr metas individuales y sociales, también conocido como “leer para actuar” (Stiggins, 1982). Este punto de vista es cada vez más importante en la sociedad actual donde se sigue poniendo un mayor énfasis en las habilidades del alumnado para usar la información que obtienen a través de la lectura (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 1995; 1997; 2000; 2001; 2005; 2010). El énfasis está cambiando a favor de demostrar la habilidad para aplicar lo que se lee a situaciones o proyectos nuevos, en lugar de demostrar la fluidez y la comprensión básica (Coulombe, Trembly y Marchand, 2004; Smith, Mikulecky, Kibby y Dreher, 2000; véase también la *Enciclopedia PIRLS 2011*).

El marco de PIRLS para evaluar el rendimiento de lectura fue inicialmente desarrollado en 2001 para las primeras evaluaciones, usando el estudio sobre la competencia lectora de la IEA de 1991 (Elley, 1992; 1994; Wolf, 1995) como base para definir la comprensión lectora de PIRLS y para establecer los aspectos de la comprensión lectora que había que evaluar. Desde entonces, el marco de evaluación de PIRLS se ha actualizado para todos los ciclos de evaluaciones posteriores (Campbell, Kelly, Mullis, Martin y Sainsbury, 2001; Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006; Mullis, Martin, Kennedy, Trong y Sainsbury, 2009).

Definición de la comprensión lectora

La definición de la comprensión lectora de PIRLS se fundamenta en un estudio de 1991 de la IEA, en este se define como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”. Esta definición, tras las sucesivas evaluaciones, se ha revisado de tal forma que se puede aplicar a lectores de todas las edades y a una gran variedad de relatos. Aunque hace referencia explícita a aspectos de la experiencia lectora de los alumnos a medida que estos se convierten en lectores competentes, destaca la importancia de leer tanto en el colegio como en la vida cotidiana, y reconoce la cada vez mayor variedad de textos que se encuentran en el mundo tecnológico de hoy en día. Actualmente, la definición de la comprensión lectora de PIRLS es la siguiente:

La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal.

Esta visión de la lectura refleja las numerosas teorías que analizan la competencia lectora como un proceso constructivo e interactivo (Anderson y Pearson, 1984; Chall, 1983; Kintsch, 1998; 2012; 2013; Ruddell y Unrau, 2004; Rumelhart, 1985). El significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto en el contexto de una experiencia lectora concreta (Britt, Goldman y Rouet, 2012; Snow, 2002). Se considera que los lectores construyen significados de forma activa, conocen estrategias de lectura efectivas y ser capaces de reflexionar sobre lo que han leído (Afflerbach y Cho, 2009; Langer, 2011).

Antes, durante y después de la lectura los lectores usan un repertorio de destrezas lingüísticas y estrategias cognitivas y metacognitivas así como sus conocimientos previos para generar significado (Baker y Beall, 2009; Kintsch, 2012; 2013; Pressley y Gaskins, 2006; Rapp y Van den Broek, 2005). Además, el contexto en el que se desarrolla la lectura puede ayudar a construir significado promoviendo la participación y la motivación para leer, pero el contexto también puede suponer exigencias concretas que no ayudarán a construir significado (Christianson y Luke, 2011; Lorch, Lemarie, y Grant, 2011; Miller y Faircloth, 2009; Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009).

A lo largo del marco, se hace referencia a varias fuentes que han proporcionado una base de investigación y académica para el marco. Estas referencias son sólo una muestra de los volúmenes de libros y de investigación que han informado al marco PIRLS, incluidas considerables investigaciones de los países que participan en PIRLS.

Para adquirir conocimientos del mundo y de ellos mismos, los lectores pueden aprender de una multitud de tipos de texto. Cualquier tipo de texto dado puede presentarse en diferentes formatos o combinaciones de formatos. Estos incluyen las formas escritas tradicionales como libros, revistas, documentos y periódicos así como las presentaciones electrónicas como correos electrónicos, mensajes de texto y webs de Internet, donde el texto suele integrarse con formatos multimedia (Leu, Kinzer, Coiro y Cammack, 2004; Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2013; Rosell y Pahl, 2010; Reuda, 2013).

Debatir sobre lo que han leído con diferentes grupos permite a los alumnos construir el significado de un texto en una variedad de contextos (Almasi y Garas-York, 2009; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey y Alexander, 2009). Las interacciones sociales relacionadas con la lectura en una o más comunidades de lectores pueden ser clave para ayudar a los alumnos a entender y valorar mejor los textos (Galda y Beach, 2001; Kucer, 2005). Los entornos construidos socialmente en un aula o en una biblioteca escolar pueden darles oportunidades formales e informales para ampliar su visión de los textos y entender la lectura como una experiencia compartida con sus compañeros y sus profesores (Alvermann y Moje, 2013; Guthrie, 1996). También se podría extender a comunidades de fuera del colegio ya que los alumnos hablan con sus familiares y sus amigos sobre las ideas y la información que han obtenido leyendo.

Visión general del marco PIRLS para evaluar el rendimiento de la lectura

El marco PIRLS, desarrollado a partir de los propósitos de lectura y de los procesos de comprensión, proporciona una base para PIRLS (evaluación del rendimiento de la lectura del alumnado de 4.º de Educación Primaria), PIRLS Literacy (evaluación literaria que más sencilla que PIRLS) y para ePIRLS (amplía PIRLS evaluando la lectura en línea). Como se muestra en la Tabla 1, los dos propósitos de lectura en los que se basa el marco equivalen a la mayoría de lecturas que los alumnos hacen tanto dentro como fuera del colegio: la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquirir y usar información. Además, la evaluación PIRLS incorpora cuatro procesos de comprensión lectora de amplia base dentro de cada uno de los propósitos de lectura: localización y obtención de información explícita, extracción de conclusiones directas, interpretación e integración de ideas e informaciones y análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales.

Tabla 1: Los propósitos de lectura y los procesos de comprensión de PIRLS

Propósitos de lectura
Tener una experiencia literaria
Adquirir y usar la información
Procesos de comprensión
Localización y obtención de información explícita
Extracción de conclusiones directas
Interpretación e integración de ideas e informaciones
Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

Se debe señalar que los propósitos de lectura y los procesos de comprensión no funcionan de manera independiente entre ellos ni en relación con el contexto en el que el alumnado vive y aprende.

Énfasis del marco PIRLS en PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS

A pesar de que los dos propósitos de lectura y los cuatro procesos de comprensión conforman la base para evaluar tanto PIRLS como PIRLS Literacy y ePIRLS, existen algunas diferencias en los énfasis dados a través de las evaluaciones. La Tabla 2 muestra los propósitos de lectura y los procesos de comprensión que se evalúan y los porcentajes que se dedican a cada uno de ellos en PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS.

Tabla 2: Porcentajes que se dedican a cada propósito de lectura y proceso de comprensión

	PIRLS	PIRLS Literacy	ePIRLS
Propósitos de lectura			
Tener una experiencia literaria	50%	50%	0%
Adquirir y usar la información	50%	50%	100%
Procesos de comprensión			
Localización y obtención de información explícita	20%	50%	20%
Extracción de conclusiones directas	30%	25%	30%

Interpretación e integración de ideas e informaciones	30%	25%	30%
Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales	20%		20%

PIRLS y PIRLS Literacy destinan la mitad de los textos de evaluación a cada uno de los propósitos de lectura mientras que ePIRLS se centra exclusivamente en uno de ellos, el de la lectura para la adquisición y el uso de información. El planteamiento de ePIRLS se basa en la simulación de páginas web por las que los alumnos navegan y realizan proyectos o tareas de investigación para clase. PIRLS Literacy está diseñado para alumnos que se encuentran en la etapa inicial del proceso de aprendizaje de la lectura, un gran porcentaje de las preguntas (50 por ciento de la evaluación) está destinado a medir los procesos de comprensión lectora básicos, es decir, la habilidad para localizar y obtener información explícita. PIRLS Literacy tiene lecturas más cortas y un vocabulario y una sintaxis más fáciles.

Propósitos de lectura

A nivel mundial la competencia lectora está directamente relacionada con las razones por las que las personas leen de manera general, estas razones incluyen la lectura para el uso y disfrute personal, la lectura para el aprendizaje y la lectura para participar en sociedad. Para la mayoría de los alumnos las lecturas iniciales que realizan se centran en las dos primeras razones, por ello normalmente se incluye la lectura de textos narrativos que cuentan una historia (p. ej., libros de cuentos o álbumes ilustrados) o de textos informativos que les explican cosas sobre el mundo que les rodea y deben responder a las preguntas planteadas. A medida que los alumnos desarrollan las competencias lectoras y tienen que leer cada vez más con el objetivo de aprender los contenidos del currículo, el propósito de la lectura para adquirir información gana importancia (Duke, 2004; Duke y Carlisle, 2011; Palincsar y Duke, 2004; Wharton-McDonald y Swiger, 2009).

Los textos de las pruebas PIRLS y PIRLS Literacy se clasifican según sus propósitos principales y las preguntas que los acompañan están enfocadas a estos propósitos de lectura. Así pues, los textos literarios tienen preguntas sobre el tema, los acontecimientos del argumento, los personajes y la ambientación, mientras que los textos informativos están acompañados de preguntas sobre la información contenida en los mismos. Aunque los textos se diferencian entre los propósitos de lectura, los procesos de comprensión que el lector usa para

ambos tienen más similitudes que diferencias; así pues, se evalúan los procesos de comprensión en todos los textos, incluyendo los de ePIRLS.

Todos los propósitos de lectura están asociados a algún tipo de texto concreto. Por ejemplo, la lectura como experiencia literaria se suele llevar a cabo leyendo ficción mientras que la lectura para la adquisición y el uso de información se asocia con artículos informativos y textos didácticos. Sin embargo, los propósitos de lectura no se identifican estrictamente con tipos de texto. Por ejemplo, las biografías o las autobiografías son principalmente informativas o literarias, pero incluyen características de ambos propósitos.

En los textos, a menudo, difiere la manera en la que se presentan y estructuran las ideas obteniéndose así una gran variedad de formas de construir significado (Goldman y Rakestraw, 2000; Kobayashi, 2002). La estructura y el formato de un texto también pueden variar mucho, desde el uso de materiales escritos en orden lineal a fragmentos de pocas palabras o frases dispuestos en tablas o gráficos. El contenido, la estructura y el estilo típicos de un género concreto tienen consecuencias en cómo el lector se aproxima a un texto para entenderlo (Alexander y Jetton, 2000; Graesser, Golding y Long, 1996; Lorch, Lemarie y Grant, 2011; Weaver y Kintsch, 1996).

Como ya se ha señalado, mediante la interacción entre lector y texto se construyen significados y se logran los propósitos. Al seleccionar los textos para las pruebas PIRLS el objetivo es, presentar una gran variedad de tipos de texto para cada propósito de lectura. La finalidad es crear una experiencia de lectura que permite a los alumnos que participen que esta sea lo más parecida posible a las experiencias que hayan experimentado dentro y fuera del colegio.

La lectura como experiencia literaria

Durante la lectura, el lector se vale del texto para implicarse en acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, sentimientos, ideas y para disfrutar del lenguaje en sí. Para entender y valorar la literatura, cada lector tiene que aportar al texto sus propias experiencias, sentimientos, estima por el lenguaje y conocimientos de las formas literarias. A los jóvenes lectores, la literatura puede ofrecerles la oportunidad de explorar situaciones y sentimientos que todavía no han experimentado.

Los acontecimientos, las acciones y las consecuencias que se describen en la ficción literaria permiten al lector experimentar indirectamente situaciones que, aunque sean imaginarias, reflejan la vida real y reflexionar sobre ellas. El texto puede presentar el punto de vista del narrador o de un protagonista y

un texto más complejo puede llegar a presentar distintos puntos de vista. Las informaciones y las ideas pueden describirse directamente o a través de diálogos y acontecimientos. En ocasiones, las historias cortas y las novelas narran los acontecimientos cronológicamente, si bien, otras veces hacen un uso más complejo del tiempo con escenas retrospectivas o saltos en el tiempo.

El tipo de texto literario que se usa principalmente en PIRLS y PIRLS Literacy es el de la ficción literaria. Las diferencias culturales y de currículos de los países participantes en PIRLS dificultan la inclusión de algunos tipos de textos literarios. Por ejemplo, la poesía es difícil de traducir y las obras teatrales no se enseñan tanto en los cursos de Primaria.

La lectura para la adquisición y el uso de información

Se escriben y leen textos informativos con diferentes funcionalidades. Si bien la función principal de un texto informativo es la de transmitir información, los escritores, a menudo, enfocan el tema en cuestión con distintas finalidades. Muchos textos informativos son representaciones directas de datos, como pueden ser los detalles biográficos o los pasos necesarios para completar una tarea; sin embargo, podemos encontrar algunos textos informativos subjetivos. Por ejemplo, el autor puede optar por transmitir datos y explicaciones a través de un resumen explicativo, un trabajo convincente o un razonamiento equilibrado. El lector tiene que abordar estos textos con una visión crítica para formarse una opinión.

Con el objetivo de atender las distintas funciones de los textos, la información puede presentarse de distintas maneras, como por ejemplo, modificando el contenido, la estructura o el formato. Los alumnos pueden leer textos informativos que abarquen un contenido variado: textos científicos, históricos, geográficos o sociales. En estos textos, la estructura de la información presentada también podrá variar. Por ejemplo, se pueden organizar los datos históricos de manera cronológica, las instrucciones y los procedimientos con una lista de pasos que se tienen que seguir y, se puede presentar un razonamiento de manera lógica (p. ej., causa y efecto o comparar y contrastar información).

La información se puede presentar en formatos diferentes. Incluso las informaciones presentadas mediante texto pueden incluir tablas que documenten los datos o imágenes que ilustren las descripciones. Tanto los materiales impresos (p. ej., manuales y periódicos) como las páginas web presentan una cantidad considerable de información en listas, tablas, gráficos y diagramas. Además, las palabras no tienen que estar necesariamente en forma de texto continuo, puede incluirse información ad como definiciones, listas o cronogramas en notas

o en las columnas laterales. Así pues, el lector tendrá que aplicar procesos de comprensión distintos en función de cómo se haya presentado la información. Por último, conviene subrayar que los textos informativos, a menudo, incluyen uno o más métodos para presentar información.

Los textos informativos usados en las pruebas PIRLS reflejan la realidad de la lectura que realizan los alumnos dentro y fuera del colegio. Normalmente, estos textos, al igual que parte de los sitios web ePIRLS, son obra de autores que entienden lo que es escribir para un público juvenil, y son los países participantes quienes proporcionan, como representativo de lo que sus alumnos leen, estos materiales.

Procesos de comprensión lectora

Los lectores construyen significado de maneras diferentes. Como ya se ha indicado, PIRLS evalúa cuatro procesos de comprensión lectora: localización y obtención de información explícita, extracción de conclusiones directas, interpretación e integración de ideas e informaciones, y análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales. Más allá de estos procesos, se encuentran las estrategias y los procesos de tipo metacognitivo que permiten al lector comprobar su grado de comprensión y ajustar cómo se enfrenta al texto (Baker y Beall, 2009; Kintsch y Kintsch, 2005; Paris, Wasik y Turner, 1996; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005; Pressley, 2002; VanDijk y Kintsch, 1983). Además, los conocimientos y las experiencias previas con los que cuentan los lectores les proporcionan un entendimiento del lenguaje, de los textos y del mundo mediante el cual filtran su comprensión del material (Alexander y Jetton, 2000; Beach y Hynds, 1996; Galda y Beach, 2001; Kintsch, 2012; 2013; Wolfe y Goldman, 2005).

En las pruebas PIRLS, se usan los cuatro procesos de comprensión como base para desarrollar las preguntas de comprensión de cada texto (o grupo de textos). Con cada evaluación, la variedad de preguntas que miden la gama de procesos de comprensión permiten al alumnado demostrar una serie de habilidades y destrezas para construir significado a partir de los textos escritos. Diferentes tipos de preguntas son utilizados con cada procedimiento y sus componentes para evaluar este proceso.

Al reflexionar sobre las preguntas de la prueba, existe una interacción sustancial entre la extensión y la complejidad del texto y la sofisticación del proceso de comprensión requerido. Inicialmente, puede parecer que localizar y obtener información explícita resultaría menos difícil que, por ejemplo, realizar interpretaciones a partir de un texto completo e integrar ideas y experiencias

externas. Sin embargo, no todos los textos son iguales y pueden variar en características como la extensión, la complejidad sintáctica, la abstracción de ideas y la estructura organizativa. De este modo, la naturaleza del texto puede afectar en la dificultad de la pregunta, tanto para cada uno de los tipos de procesos como entre ellos.

Localización y obtención de información explícita

Los lectores varían la atención que prestan a la información explícita del texto (Flavell y Wellman, 1977; Schneider y Pressley, 1997). Para algunas ideas del texto necesitarán más concentración y para otras menos. Por ejemplo, el lector puede que se centre en ideas que confirmen o contradigan las predicciones que había hecho sobre el significado del texto o que están relacionadas con su objetivo de lectura general. Además, los lectores a menudo, tienen que obtener información explícita en el texto para responder a una pregunta de la tarea de la lectura o para comprobar que la comprensión que están desarrollando sobre el significado de un aspecto del texto es correcta.

Al localizar y obtener informaciones explícitas, los lectores emplean diversos métodos para hallar y comprender el contenido relevante de la pregunta planteada. Normalmente, este tipo de proceso requiere que el lector se concentre en las palabras, las frases o las oraciones del texto con el fin de construir significado (Perfetti, 2007; Perfetti y Adolf, 2012). Este proceso también puede requerir que el lector localice y obtenga información de diferentes apartados.

Obtener información con éxito supone entender el texto de manera prácticamente inmediata o automática (West y Stanovich, 2000). Para este proceso se necesita muy poca o ninguna deducción o interpretación ya que el significado es evidente y está explícito en el texto. Sin embargo, el lector tiene que identificar la relevancia de la búsqueda o de la idea en relación a la información solicitada:

- Identificar información relevante para el propósito específico de la lectura.
- Buscar ideas específicas.
- Buscar definiciones de palabras o frases.
- Identificar el escenario de una historia (p. ej., el tiempo y el espacio).
- Encontrar la idea principal (cuando está indicada expresamente).

Extracción de conclusiones directas

Como los lectores construyen el significado a partir del texto, extraen conclusiones directas sobre ideas o informaciones que no están explícitas (Zwaan y Singer, 2003). Realizar inferencias permite a los lectores ir más allá del texto y resolver las lagunas de significado que puedan producirse. Algunas de estas inferencias son directas en el sentido de que están basadas principalmente en la información que se encuentra en el texto; será suficiente con que el lector conecte dos o más ideas o informaciones. Estas ideas en sí mismas pueden ser explícitas pero no así la conexión entre ellas que deberá ser inferida. Por otra parte, aunque la inferencia no esté explícita, el significado del texto sigue siendo relativamente claro.

Los lectores con más destrezas suelen realizar estas inferencias automáticamente (West y Stanovich, 2000). Pueden conectar dos o más informaciones directamente, viendo la relación entre ellas aunque no esté explícita en el texto. En muchos casos, el autor ha construido un texto que lleva al lector a una inferencia obvia o directa. Por ejemplo, las acciones de un personaje a lo largo de la historia pueden señalar claramente un rasgo concreto del personaje y, la mayoría de lectores llegarían a la misma conclusión sobre la personalidad o el punto de vista del personaje.

Con este tipo de procesos, los lectores suelen concentrarse en algo más que el significado que hay en una palabra, frase u oración. Se pueden centrar, o bien, en un significado concreto localizado en una parte específica del texto, o bien, en un significado más global que representa la totalidad del texto. Además, algunas conclusiones directas pueden requerir que los lectores conecten significados tanto concretos como globales.

Algunas de las tareas de lectura en este proceso de comprensión son:

- Inferir que un acontecimiento da pie a otro acontecimiento.
- Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos.
- Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.
- Describir la relación entre dos personajes.

Interpretación e integración de ideas e informaciones

Igual que con la extracción de conclusiones directas, los lectores que estén interpretando e integrando ideas e información en el texto pueden centrarse tanto en los significados específicos como en los globales, o bien pueden relacionar detalles con temas e ideas generales. En cualquier caso, estos lectores

están entendiendo la intención del autor y están desarrollando una comprensión más completa de todo el texto.

A medida que los lectores interpretan e integran, tratan de construir una comprensión más específica o más completa del texto, incorporando experiencias y conocimientos personales al significado del texto. Por ejemplo, el lector puede usar sus experiencias para deducir las motivaciones ocultas de un personaje o para construir una imagen mental de la información presentada. En ocasiones, tendrán que recurrir a su comprensión del mundo y a sus experiencias y conocimientos previos más que a la extracción de conclusiones directas.

A medida que los lectores se involucran en este proceso interpretativo hacen conexiones que no están únicamente implícitas sino que pueden estar basadas parcialmente en su propia perspectiva. Debido a esto, el significado que se construye a través de la interpretación e integración de ideas e informaciones, probablemente, variará entre los lectores en función de las experiencias y los conocimientos que aporten a la lectura.

Algunas de las tareas de lectura en este proceso de comprensión son:

- Discernir el mensaje o tema general de un texto.
- Considerar una alternativa a las acciones de los personajes.
- Comparar y contrastar información del texto.
- Inferir el ambiente o tono de una historia.
- Interpretar una aplicación en el mundo real de la información del texto.

Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

Cuando los lectores evalúan el contenido y los elementos de un texto el enfoque ya no se centra en la construcción de significado sino en el análisis crítico del mismo. Los lectores que participan en este proceso se abstraen del texto con la finalidad de poder examinarlo y evaluarlo.

El contenido del texto o su significado pueden analizarse y evaluarse desde un punto de vista subjetivo o desde uno objetivo. Este proceso, requiere que los lectores desarrollen una opinión justificada basada en sus interpretaciones y que contrasten su comprensión del texto con su comprensión del mundo, rechazando, aceptando o manteniéndose neutrales a la representación del texto. Por ejemplo, los lectores pueden rebatir o confirmar las afirmaciones expuestas en el texto o hacer comparaciones con ideas e informaciones de otras fuentes.

Para el análisis y la evaluación de los elementos textuales, los lectores se basan en sus conocimientos del uso del lenguaje, los elementos de presentación y las características del texto generales o típicas de ese género. El texto es considerado como el modo de transmitir ideas, sentimientos e información.

Los lectores pueden reflexionar y juzgar la idoneidad acerca de la elección del lenguaje del autor así como de los métodos empleados para transmitir significados. Basándose en su conocimiento de las convenciones del lenguaje, los lectores pueden detectar debilidades sobre cómo se ha escrito el texto o pueden reconocer un uso positivo por parte del autor. Además, también pueden evaluar el método usado para proporcionar la información, ya sea visual o textual y, explicar sus funciones (p. ej., cuadros de texto, imágenes o tablas). Al evaluar cómo se organiza un texto, los lectores usan sus conocimientos del género y estructura. La magnitud de sus experiencias lectoras anteriores y la familiaridad con el lenguaje son esenciales en cada una de las partes de este proceso.

Algunas de las tareas de lectura en este proceso de comprensión son:

- Juzgar si la información del texto es clara y completa.
- Evaluar la posibilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.
- Evaluar la posibilidad de que el argumento del autor cambie la manera de pensar y de hacer de la gente.
- Juzgar si el título del texto refleja correctamente el tema principal.
- Describir las características del lenguaje como las metáforas o el tono.
- Determinar el punto de vista del autor sobre el tema principal.

Presentación de ePIRLS: una evaluación de lecturas de textos informativos en línea

Por primera vez en 2016 se desarrolla ePIRLS, como una extensión de PIRLS, se trata de una evaluación innovadora de las lecturas en línea que surge como respuesta al auge de información disponible en Internet. Como se ha descrito previamente, ePIRLS es una evaluación por ordenador que se centra en el propósito de lectura de la información. Ha sido diseñada para evaluar las habilidades del alumnado de 4.º curso de Educación Primaria en el uso de Internet en el ámbito escolar.

La lectura en Internet se está convirtiendo en un elemento clave de los currículos y una de las principales vías mediante las cuales el alumnado adquiere información (Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2013; Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry y Everett-Cacopardo, 2009; Murnane, Sawhill y Snow, 2012; Pew Research Center, 2012; 2013a; 2013b; Rowsell, Kress, Pahl y Street, 2013; Tondeur, van Braak, y Valcke, 2007). Las nuevas competencias digitales son necesarias para llevar a cabo lecturas eficaces en Internet, donde un lector con éxito es alguien que puede lograr los propósitos de lectura, encontrando y entendiendo de manera eficaz la información deseada (Afflerbach y Cho, 2009; Bawden, 2008; Coiro y Kennedy, 2011; Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2013; Leu, Kulikowich, Sedansk y Coiro, 2008).

En esencia, leer en Internet con propósitos informativos requiere todas las destrezas y estrategias que PIRLS evalúa, pero en un entorno distinto que contiene mucha más información. Dada la complejidad de Internet, leer en línea supone ser capaz de usar destrezas y estrategias de comprensión lectora en contextos muy distintos a los que se experimentan al leer los materiales de lectura impresos de manera tradicional (Britt y Rouet, 2012; Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2013).

ePIRLS se centra en las destrezas y estrategias de lectura necesarias para entender el significado de una variedad de distintos tipos de textos en línea. Por ejemplo, las páginas web tienen una apariencia distinta a la que presentan las páginas impresas tradicionales. Aunque gran parte de Internet se dedica a proporcionar información de algún tipo, las presentaciones en línea, a menudo, usan el texto de manera moderada. Al igual que con los textos impresos, las páginas web pueden presentar información en distintos formatos, como fotografías, ilustraciones, gráficos, diagramas, tablas, mapas y cronogramas. Sin embargo, las páginas web también suelen presentar información de distintos modos y contienen elementos interactivos y experienciales que no se pueden reproducir en formato impreso. Por ejemplo, las presentaciones en línea para llamar la atención visualmente o para ilustrar los textos, normalmente, incorporan alguno de los siguientes elementos dinámicos: archivos de vídeos y audio, gráficos animados, ventanas emergentes con información que solo aparece al hacer clic o al posicionar el cursor encima, y una variedad de funciones basadas en códigos como la información que aparece y desaparece, gira o cambia de color.

Internet es también una red de textos que se distribuyen de una manera no lineal a través de múltiples páginas web. Buscar información y aprender desde Internet supone una comprensión de la información organizada en un entorno

de lectura complejo. Mientras que los textos impresos de forma tradicional se suelen leer de manera lineal, la lectura en Internet supone buscar en una red con múltiples textos en la que los lectores son los responsables de crear sus propias rutas. Primero tienen que acceder al sitio web adecuado y desde allí utilizar estrategias de navegación (p. ej., múltiples menús de navegación, de subnavegación, pestañas y enlaces) para moverse con eficacia dentro de un sitio o página web y desplazarse al siguiente.

Por lo tanto, un componente fundamental para tener éxito en la búsqueda y comprensión de la información en Internet es la capacidad de localizar la información que cubra las necesidades del usuario. Los lectores tienen que poder encontrar y seleccionar las páginas web que les proporcionen la información deseada, navegar en las páginas web relevantes y, también, seguir los enlaces a nuevos sitios web. Esto puede conllevar procesos de autorregulación que permitan seguir concentrados en la tarea que se está llevando a cabo y así, evitar distracciones con otros temas de interés o con anuncios publicitarios.

Además, las búsquedas de información en Internet requieren unas exigencias de comprensión para deducir si un texto que todavía no se ha visto podría ser útil (p. ej., al evaluar los resultados de un motor de búsqueda o unos enlaces). Para empezar la búsqueda de información, los lectores en línea, tienen que escoger el sitio web que más se adecúe a la información deseada. Una vez localizado, los lectores tienen que seguir deduciendo la relevancia de los distintos tipos de textos e informaciones presentadas, haciendo caso omiso a la gran cantidad de publicidad que aparece mientras se navega.

ePIRLS: evaluación de PIRLS de los procesos de comprensión en el contexto de la lectura de textos informativos en línea

ePIRLS reconoce que las tareas de comprensión lectora en línea requieren una mezcla de las nuevas competencias digitales con los procesos de comprensión lectora tradicionales, es decir de textos impresos, que es como PIRLS los define y evalúa actualmente. En general, las destrezas y estrategias de comprensión lectora que ePIRLS evalúa serán paralelas a las que evalúa PIRLS, con la diferencia de que las tareas de lectura de ePIRLS están situadas en un entorno de Internet simulado.

El objetivo de ePIRLS es evaluar el rendimiento de lectura como lo hace PIRLS pero ampliando el concepto de los textos, estos incluyen una serie de páginas web interconectadas con diferentes tipos de información como

vídeos, animaciones, enlaces y páginas emergentes. Estos sitios web tienen una apariencia muy distinta a la de los textos típicos de PIRLS e incorporan la navegación entre páginas y sitios web.

Este enfoque parte de sitios web reales de Internet que sirven como base para crear un entorno de Internet cerrado, mediante el cual el alumnado podrá llevar a cabo un estudio en línea de un tema de ciencias o de ciencias sociales, parecido al tipo de proyectos o de trabajos que tendrían que hacer para clase. En cada tarea, el alumnado tendrá que trabajar con, aproximadamente, tres sitios web distintos y con un total de entre cinco y diez páginas web, cada una con varias presentaciones textuales y visuales que incluyen una variedad de estrategias de navegación en la web.

En este entorno simulado, ePIRLS incorpora una serie de destrezas y estrategias de navegación requeridas específicamente para localizar y encontrar información en Internet. Incluyen las siguientes:

- Seleccionar sitios web que cubran unas necesidades de información concretas.
- Usar funciones en línea para localizar información dentro de los sitios web (p. ej., pestañas con contenido, barras de navegación, iconos gráficos, enlaces y barras de desplazamiento).

Sin embargo, a pesar de que ePIRLS se ha diseñado para simular una experiencia de lectura en línea real, se lleva a cabo en un entorno informático apto para los niveles de lectura del alumnado de 4.º Primaria y con una evaluación cronometrada. Además, aunque está pensado para que refleje los tipos de lectura en línea que el alumnado tiene que hacer como parte de los trabajos escolares y de investigación, este entorno en línea está muy limitado si se compara con la totalidad de Internet.

Si bien se reconoce que la búsqueda de información en Internet es inherente a todos los procesos de lectura, ePIRLS se centra en evaluar la comprensión lectora más que las destrezas de la búsqueda. Como la experiencia del alumnado en Internet es variada, ePIRLS comienza con una serie de instrucciones que explican desde cómo acceder a las pestañas y a los enlaces hasta cómo desplazarse por Internet cuando sea necesario. Además, a lo largo de la prueba, el avatar del profesor señala al alumnado algunos sitios web concretos y les proporciona ayuda adicional en caso de que se tenga problemas para encontrar determinadas páginas web. Si el alumnado, transcurrido un determinado período de tiempo, tiene dificultades para encontrar las páginas web determinadas, será dirigido a

ellas de manera automática por el avatar del profesor y el sistema informático de conservará esta información. Al usar el icono del profesor el alumnado es desplazado a través de las páginas web teniendo así la oportunidad de completar las tareas de lectura en el tiempo asignado.

Localización y obtención de información explícita

Al leer textos impresos y lineales para obtener informaciones específicas, lo más probable, es que primero se lea el texto y se procese a nivel microtextual, concentrándose el lector en frases u oraciones individuales. En comparación, el uso de recursos en línea y estrategias de búsqueda puede suponer un proceso inicial macrotextual. Los lectores necesitan estrategias para identificar qué parte de la página web contiene la información relevante antes de poder concentrarse en la oración, frase o elemento gráfico que tenga dicha información.

Algunas de las tareas de lectura en línea que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos son:

- Identificar qué parte de la página web contiene la información.
- Identificar la información específica relacionada con un objetivo de lectura concreto.
- Identificar información específica en una imagen (por ejemplo: un gráfico, una tabla o un mapa).

Extracción de conclusiones directas

Como se ha explicado anteriormente, a medida que los lectores construyen significado de un texto están realizando inferencias sobre ideas e informaciones no explícitas. La lectura en línea requiere una gran cantidad de inferencias, empezando por identificar las páginas web en las que es más probable que esté la información deseada. Posteriormente, los lectores tienen que procesar la información en una página web haciendo conexiones y deduciendo ideas o información no explícita. Los lectores también podrían tener que inferir si es necesario o útil seguir un enlace a otra página.

Algunas de las tareas de lectura en línea que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos son:

- Escoger entre los sitios web disponibles para identificar el más apropiado o útil.
- Filtrar el contenido de una página web según la relevancia del tema.
- Resumir la principal finalidad de una página web.

- Describir la relación entre el texto y los elementos gráficos.
- Inferir la posible utilidad de los enlaces..

Interpretación e integración de ideas e informaciones

El uso de Internet requiere la habilidad de leer y asimilar la información disponible en múltiples recursos en línea. Integrar y sintetizar la información de varios textos es un gran reto, incluso fuera de línea, porque los lectores no tienen que entender sólo un texto sino que tienen que entender información consolidada de dos o más textos. En el entorno de Internet esto incluye información que se ha presentado a través de animaciones o vídeos así como ventanas emergentes, textos que aparecen al poner el cursor encima de un elemento y gráficos.

Algunas de las tareas de lectura en línea que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos son:

- Comparar y contrastar la información presentada en los sitios web.
- Relacionar la información de una página web con la información de otra página web.
- Generalizar la información presentada en las páginas web.
- Relacionar detalles de varias páginas web con un tema general.
- Llegar a conclusiones a partir de la información presentada en múltiples sitios web.

Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

Las destrezas necesarias para analizar y criticar los textos en línea de ePIRLS son muy parecidas a las que se necesitan para los textos impresos de PIRLS. Sin embargo, como cualquiera puede publicar cualquier cosa en Internet, los lectores también tienen que juzgar la credibilidad de la fuente de información así como determinar el enfoque, el punto de vista y la parcialidad del texto. Además, los elementos visuales y textuales de Internet tienden a ser mucho más variados.

Algunas de las tareas de lectura en línea que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos son:

- Criticar la facilidad de búsqueda de información en un sitio web.
- Evaluar la probabilidad de que la información haga cambiar de opinión a la gente.

- Describir el efecto de los elementos gráficos del sitio web.
- Determinar el punto de vista o la parcialidad del sitio web.
- Juzgar la credibilidad de la información del sitio web..

Seleccionar los textos para PIRLS y PIRLS Literacy, y los textos en línea para ePIRLS

Tanto los textos para PIRLS y PIRLS Literacy como los textos en línea para ePIRLS son sometidos a una revisión exhaustiva del Grupo de Desarrollo de la Lectura (*Reading Development Group*) y los Coordinadores Nacionales de Investigación (*National Research Coordinators*). Son numerosos los esfuerzos realizados para asegurar que los textos tengan las siguientes características:

- Claridad y coherencia.
- Contenido adecuado en todos los países y culturas.
- Contenido interesante y atractivo para una gran diversidad de alumnos.
- Una base suficiente para evaluar toda la gama de procesos de comprensión lectora.

Con el objetivo de reflejar una experiencia lectora real en la prueba, los textos y los materiales en línea que se presentan al alumnado tienen que parecerse a los que leerían en sus experiencias cotidianas y tienen que mostrar sus experiencias lectoras reales tanto dentro como fuera del colegio. Teniendo en cuenta este objetivo, los textos proporcionados por los países participantes son una representación de los recursos literarios e informativos que el alumnado lee. Es más probable que los textos preparados para leer en clase y fuera de clase reflejen mejor las actividades y los retos de lectura que los textos redactados para un examen.

La restricción del tiempo de la prueba implica la limitación de la extensión de los textos ya que el alumnado necesita tiempo para leer el texto entero y contestar a las preguntas. Teniendo en cuenta la diferencia en el grado de dificultad entre PIRLS y PIRLS Literacy, los textos de PIRLS, normalmente, tienen una media de 800 palabras y los de PIRLS Literacy unas 400. No obstante, la extensión puede variar un poco debido a otras características textuales que también afectan a la velocidad de la lectura.

Como característica adicional y para ayudar al alumnado a encontrar la información en el texto las preguntas de los cuadernillos de PIRLS Literacy se

intercalan a lo largo del texto. Cuando sea posible, las preguntas que requieran que el alumnado se centre en una página concreta se colocarán en la página opuesta, de esta manera, el alumnado podrá visualizar al mismo tiempo las preguntas y el texto relevante. Esta distribución asegura que, incluso si no se completa el texto entero, el alumnado pueda proporcionar respuesta a alguna de las preguntas.

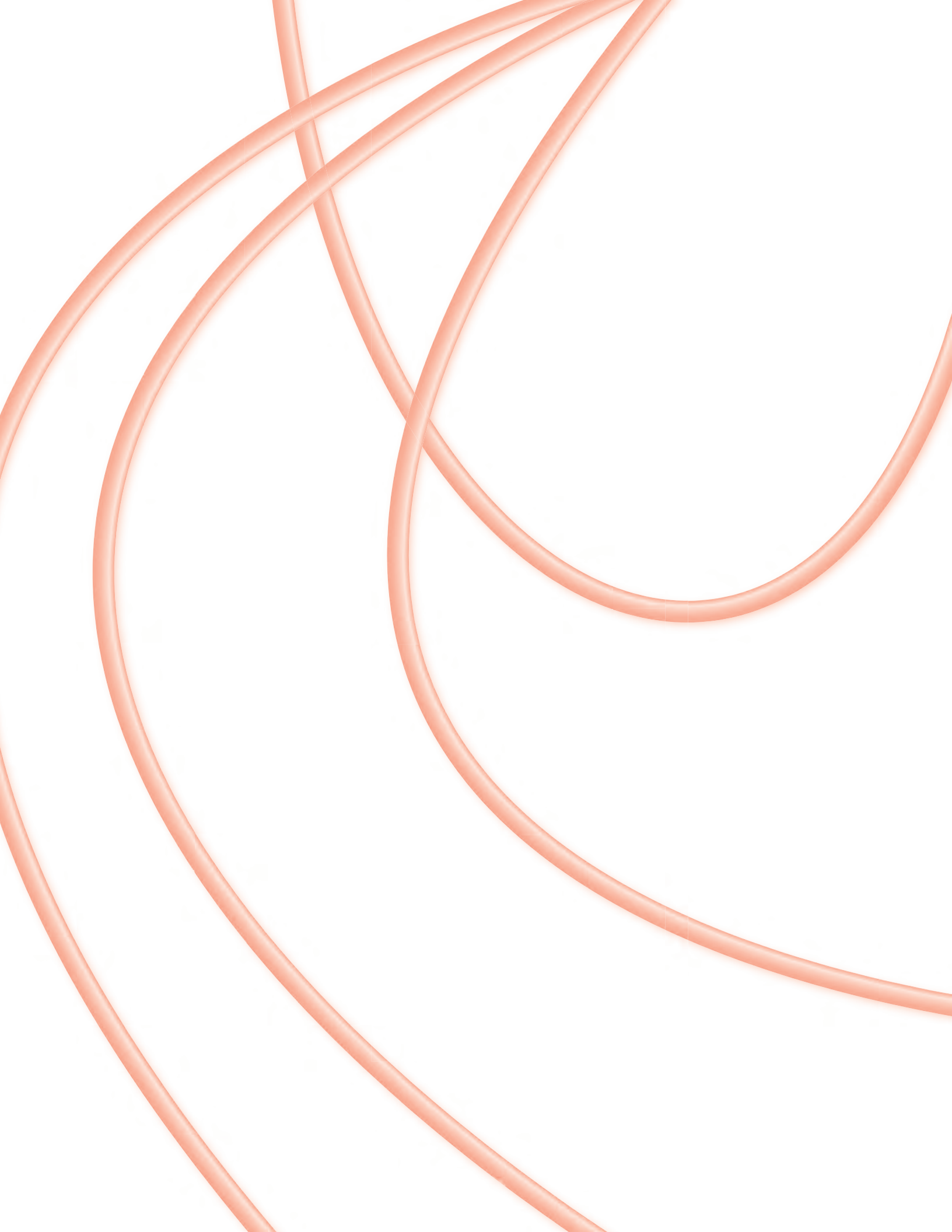
Las tareas de lectura de los textos informativos sobre ciencias o ciencias sociales de ePIRLS están adaptadas de páginas de Internet. A menudo, la lectura en línea supone tener que clasificar más información de la que realmente se necesita para alcanzar una meta, en este caso los textos tienen una media de 1000 palabras.

La claridad y la coherencia son criterios fundamentales en los textos de PIRLS. Normalmente, los textos y los sitios web los escriben autores que entienden qué es lo que hay que escribir para un público joven, por lo tanto los textos tienen un nivel adecuado de elementos lingüísticos y de cantidad de información. En el contexto de un estudio internacional, conseguir que la experiencia lectora sea veraz en la evaluación puede estar un tanto limitada por la necesidad de traducir los textos a diferentes idiomas. De esta manera, se presta especial atención para que los textos seleccionados se puedan traducir sin que se produzcan pérdidas en la claridad del significado o en la participación de los alumnos.

En la selección de textos para pruebas de lectura internacionales es fundamental prestar mucha atención a los posibles prejuicios culturales. Se excluyen automáticamente los textos que dependan en gran medida de conocimientos culturales. Así pues, seleccionar textos implica recopilar y analizar tantos textos como sea posible de los países participantes. El objetivo es que los textos estén vigentes y se puedan aplicar de manera global en cualquier cultura o nación, de manera que ninguna de ellas tenga una mayor representación.

La adecuación y la facilidad de lectura de los textos de las evaluaciones PIRLS se determina principalmente a través de reiteradas revisiones del profesorado y de especialistas en los currículos de los países que participan en las evaluaciones. Se hacen todos los esfuerzos posibles para seleccionar textos que traten temas y materias apropiados para el nivel al que se dirige y que representen todos los procesos de comprensión lectora, teniendo en cuenta la imparcialidad y la sensibilidad ante consideraciones de género, raza, ética y religión.

Por último, es de gran importancia que los textos sean interesantes para el mayor número posible de alumnos. Como parte de la prueba de campo, al alumnado se le pregunta con frecuencia cuánto les ha gustado cada texto, es esencial que haya un alto nivel de respuestas positivas para que un texto sea seleccionado para PIRLS.



CAPÍTULO 2

Marco de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2016

Martin Hooper, Ina V.S. Mullis y Michael O. Martin

En relación con el aprendizaje de la lectura, PIRLS recopila información exhaustiva acerca de los contextos escolares y familiares proporcionando así, a los encargados de las políticas educativas, informaciones relevantes sobre qué mejorar en los sistemas educativos para fomentar el progreso en la lectura. El marco de los cuestionarios de contexto establece las bases para la recogida de datos a través de los cuestionarios de contexto y de la *Enciclopedia PIRLS 2016*.

Para recopilar la información contextual de PIRLS, el alumnado que participe en PIRLS/PIRLS Literacy, sus padres, sus profesores y la dirección del centro cumplimentarán cuestionarios que proporcionarán datos acerca del contexto familiar y escolar en los que el alumnado aprende a leer. Además, el alumnado que participe en ePIRLS completará un breve cuestionario que se centra en su uso de los ordenadores. Asimismo, los representantes de los países participantes completarán un cuestionario sobre el currículo y redactarán un capítulo para la *Enciclopedia PIRLS 2016*. Tanto el cuestionario sobre el currículo como las aportaciones de la *Enciclopedia PIRLS 2016* proporcionan información relevante acerca de las políticas educativas de cada país, su currículo de lengua y otros contextos nacionales que dan forma a la enseñanza de la lectura y al aprendizaje del alumnado. El capítulo 3 proporciona una visión general de los procedimientos utilizados para recopilar esta información.

Los cuestionarios de contexto que acompañan a la evaluación de la lectura son un componente esencial en la recopilación de datos para PIRLS. Estos abarcan una amplia categoría de políticas con información relevante en cuanto a los diversos contextos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en cada país. La información sobre el apoyo familiar para el aprendizaje así como, la estructura del sistema educativo, la organización escolar, los currículos, la formación del

profesorado y las prácticas en el aula son consideradas en relación a los logros del alumnado y en comparación con otros países. Esta información puede proporcionar una visión que permita el desarrollo de estrategias educativas o la puesta en marcha de mejoras.

El alumnado de 4.º curso de Educación Primaria normalmente adquiere la mayor parte de sus competencias lectoras en el colegio o en el hogar. Los entornos comunitarios, escolares, del aula y familiares que se apoyan mutuamente pueden crear un clima muy eficaz para el aprendizaje. Para reflejar esta situación, el marco de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2016 abarca cinco áreas generales:

- El entorno nacional y local.
- El entorno familiar.
- El entorno escolar.
- El entorno del aula.
- Las características y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje.

Contexto nacional y contexto local

Los parámetros de carácter cultural, social, político y económico contribuyen en el desarrollo de la adquisición de la competencia lectora del alumnado. Partiendo de estos parámetros, a nivel nacional y local, se toman decisiones políticas clave sobre la mejor manera de aplicar los currículos. El éxito de que un país proporcione una educación de lectura eficaz depende de un gran número de características y decisiones nacionales relacionadas entre ellas:

- La/s lengua/s y el énfasis en la competencia lectora.
- Los recursos económicos, la demografía de la población y las características geográficas.
- La organización y estructura del sistema educativo.
- El flujo del alumnado.
- Los currículos de lectura en Primaria.
- El profesorado y su formación.
- El control de la aplicación del currículo.

La/s lengua/s y el énfasis en la competencia lectora

El contexto histórico de la lengua y la competencia lectora de un país pueden influir en los retos y las prácticas docentes a la hora de enseñar a leer al alumnado. Por ejemplo, en algunos países se habla un único idioma mientras que en otros existe una tradición plurilingüe. La inmigración también puede aumentar la diversidad de idiomas. Los países plurilingües aplican políticas distintas en la educación de su población. Así pues, puede resultar complicado la toma de decisiones sobre la lengua (o las lenguas) vehiculares en la docencia y sobre cómo aplicarlas. Numerosos estudios demuestran que hay una laguna en el aprendizaje del alumnado que no habla en casa la misma lengua que se utiliza para la docencia en su centro escolar (Entorf y Minoiu, 2005; Schnepf, 2007; Trong, 2009).

Los recursos económicos, la demografía de la población y las características geográficas

Los recursos económicos de un país así como sus características demográficas y geográficas pueden tener un gran impacto en la relativa facilidad o dificultad para promover las competencias lectoras.

- **Recursos económicos:** Los países tienen niveles de riqueza distintos y varía en cómo esta es distribuida. A nivel nacional, los recursos económicos y la igualdad socioeconómica suelen estar relacionados con contextos favorables que fomentan el rendimiento del alumnado. Poseer recursos económicos permite disponer de mejores centros educativos y a un mayor número de administradores y profesores bien formados. Los recursos económicos también pueden proporcionar la oportunidad de invertir en educación a través de proyectos comunitarios y hacen que los recursos y las tecnologías estén fácilmente disponibles en las aulas.
- **Demografía de la población:** El tamaño y la diversidad de la población de un país pueden aumentar el número de retos a la hora de aplicar los currículos. Algunos países presentan una amplia variedad de grupos étnicos, culturas y lenguas que junto con los movimientos de inmigración hacen que aumente la diversidad de la población. Los currículos y el sistema educativo tienen que ser lo suficientemente flexibles como para fomentar la adquisición de la competencia lectora en una población heterogénea.
- **Características geográficas:** El tamaño de un país puede suponer retos al aplicar los planes de estudio. Esto se da especialmente cuando parte de la población está aislada en zonas remotas del país.

La organización y estructura del sistema educativo

Algunos países disponen de sistemas educativos altamente centralizados, en los que la mayoría de las decisiones relacionadas con la política educativa se toman a escala nacional o regional y a menudo existe una notable uniformidad educativa en términos de currículos, libros de texto y medidas políticas de carácter general. Otros países cuentan con sistemas mucho más descentralizados en los que las decisiones importantes se toman a nivel local y escolar, lo cual tiene como resultado una mayor variabilidad en el funcionamiento de los centros docentes y la manera en la que se imparte la enseñanza al alumnado. Las investigaciones realizadas muestran que el grado de centralización de las pruebas estandarizadas suele estar relacionado con una mayor igualdad educativa (Van de Werfhorst y Mijs, 2010) y con mejores resultados por parte del alumnado (Bishop y Wößmann, 2004; Jürges, Schneider y Büchel, 2005).

El recorrido escolar de los alumnos

Este apartado hace referencia a cómo el alumnado de un sistema educativo progresa a lo largo de su etapa educativa. Para PIRLS 2016, los temas de recorrido escolar que son especialmente relevantes incluyen la educación preescolar, la edad de acceso a la educación, la frecuencia en la repetición de curso y el agrupamiento de los alumnos.

- **Educación preescolar:** incluso antes de iniciar la enseñanza primaria formal, el alumnado puede estar expuesto a las competencias lectoras como parte de su experiencia educativa preescolar. Tal y como se describe en la *Enciclopedia PIRLS 2011* (Mullis, Martin, Minnich, Drucker y Ragan, 2012), las políticas y prácticas relacionadas con la educación preescolar varían considerablemente en función del país. PIRLS 2011 respaldó las investigaciones que señalaban que la educación preescolar puede tener un efecto positivo en los logros académicos durante la Educación Primaria (Berlinski, Galiani y Gertler, 2009; Tucker-Drob, 2012), a mayor período de tiempo en la educación preescolar un mayor rendimiento.
- **Edad de acceso a la educación:** las políticas relativas a la edad en la que se inicia la enseñanza formal (primer año de Educación Primaria, Nivel 1-CINE) son importantes para comprender las variaciones detectadas en las edades del alumnado de 4.º curso de los distintos países (Martin, Mullis y Foy, 2011), igual que las políticas relacionadas con hacer avanzar de curso/repetir curso al alumnado (véase más abajo). Normalmente

el alumnado de los países participantes en PIRLS comienza el colegio entre los 5 y los 7 años. El alumnado que ingresa en el colegio con edades más avanzadas puede tener una ventaja en 4.º curso por varios motivos. Por ejemplo, han tenido la oportunidad de disfrutar de más años de educación preescolar que el alumnado que inicia Primaria a edad más temprana. Además, pueden haber tenido la oportunidad de aprovechar mejor la enseñanza de la lectura al empezar el 1.º curso de Educación Primaria, son más maduros y pueden enfrentarse a las exigencias cognitivas complejas de la enseñanza de la lectura.

- **Repetición de curso:** las prácticas de repetición de curso varía según el país. Esta variación se ha explicado como un efecto de las distintas políticas educativas, normas sociales y perspectivas discrepantes sobre las ventajas de hacer repetir curso al alumnado (Goos *et al.*, 2013). Como PIRLS es un estudio que se basa en 4º de Primaria, el número de repetidores puede ser un factor importante al valorar los resultados de rendimiento. Las investigaciones han demostrado que repetir curso no tiene una relación positiva ni con el rendimiento del alumno ni con su bienestar emocional (Hattie, 2009; Jimerson, 2001).
- **Agrupamiento del alumnado para la enseñanza de la lectura:** normalmente, la docencia en grupos reducidos puede mejorar las competencias lectoras (Lou, Abrami y Spence, 2000; Puzio y Colby, 2010). Por ejemplo, con el enfoque de lecturas guiadas en grupos reducidos durante la enseñanza de la lectura, el profesorado forma grupos reducidos que se centran en una estrategia o destreza concreta en lugar de hacerlo sólo en la competencia para leer. Este tipo de agrupaciones flexibles dentro del aula permite hacer distinguir y abordar las necesidades de cada alumno de manera individual. Se piensa que la agrupación homogénea según la capacidad del alumnado les ayuda a aprender a un ritmo que refleja sus destrezas en la materia. Sin embargo, se ha demostrado que agrupar al alumnado según sus habilidades para leer en Primaria es beneficioso para los alumnos de alto rendimiento, pero tiene consecuencias negativas para los de bajo rendimiento (Catsambis y Buttaro, 2012; Lleras y Rangel, 2009). Por el contrario, el alumnado con menos habilidades puede funcionar mejor en grupos heterogéneos (Lou *et al.*, 1996).

Los currículos de lectura en Primaria

Elaborados ya sea a nivel nacional, comunitario o escolar, los currículos definen y comunican unas expectativas sobre el alumnado en términos de conocimientos, destrezas y actitudes que tienen que desarrollar u obtener mediante la enseñanza formal de la lectura. Las políticas van desde las que rigen el curso en el que comienza la instrucción formal de la lectura hasta las que prescriben los tipos de materiales y métodos que se utilizan en la enseñanza de la lectura.

Algunos de los aspectos curriculares y las políticas gubernamentales de especial relevancia para la adquisición de la competencia lectora incluyen los estándares o puntos de referencia establecidos para el desarrollo lector, el predominio de las bibliotecas escolares o del aula, el tiempo de instrucción, los métodos y materiales, y las vías para identificar a los alumnos que necesitan medidas de refuerzo. Muchas investigaciones indican que los logros académicos del alumnado están estrechamente ligados al rigor del currículo. Esto supone una progresión coherente de la enseñanza y los materiales a lo largo de los cursos, incluido el énfasis en las estrategias de comprensión e interpretación y el acceso a varios materiales de lectura. Contar con métodos eficaces para hacer llegar el currículo al profesorado, a los padres y al público en general es importante, ya que es una manera de asegurarse de que los exámenes y controles se integran en la enseñanza.

Para ePIRLS es especialmente importante saber hasta qué punto el currículo de un país se centra en las lecturas en línea o en formato digital y en los conocimientos informáticos. Algunos países han modificado sus estándares y su currículo para abordar estos nuevos medios e incluyen la enseñanza de conocimientos informáticos básicos, como por ejemplo, el uso de un ratón, cómo escribir en el ordenador, cómo recopilar información de Internet y cómo usar un ordenador para aprender. Otros países dan menos importancia a la enseñanza de estos conocimientos a los niños.

El profesorado y su formación

Las políticas sobre la preparación del profesorado pueden facilitar que se aplique con éxito el currículo previsto, para ello PIRLS recopila información sobre cómo los países forman al profesorado en los contenidos y enfoques pedagógicos que se especifican en el currículo. Como se describe en la *Enciclopedia PIRLS 2011*, tal preparación y formación puede ser una parte esencial del currículo en la formación de profesorado o puede estar incluida en programas de desarrollo profesional para los profesores que ya ejercen. Los requisitos para convertirse en

profesor de primaria pueden incluir diversos tipos de preparación académica, aprobar una oposición o cumplir unos determinados criterios de certificación. Algunos países también tienen programas de mentores o de iniciación para profesores que están comenzando su ejercicio en la profesión y una serie de oportunidades para el desarrollo profesional que permite mantener al profesorado al día con los desarrollos actuales.

El control de la aplicación del currículo

Muchos países tienen en marcha sistemas de control y evaluación de la aplicación de los currículos y del progreso del alumnado. Algunos de los métodos más usados son las pruebas estandarizadas nacionales o regionales, las inspecciones escolares, las auditorías, los comentarios de los padres y del alumnado y las observaciones del profesorado.

Contexto familiar

Son muchas las investigaciones que han proporcionado información sobre la importancia del entorno familiar en el desarrollo de la competencia lectora. Para entender mejor los efectos de la transmisión de competencias entre generaciones y en casa, PIRLS recopila datos mediante el cuestionario del alumnado así como de la encuesta sobre el aprendizaje de la lectura que tienen que rellenar los padres o tutores. A través de estos dos cuestionarios se recopila información acerca de los siguientes temas:

- Los recursos educativos del hogar.
- La/s lengua/s hablada/s en casa.
- Las expectativas educativas de los padres y la socialización académica.
- Las actividades tempranas de lectura y Matemáticas.
- El apoyo familiar a la lectura.

Los recursos educativos del hogar

Los recursos educativos del hogar abarcan características socioeconómicas relevantes acerca de los padres, tales como su nivel educativo, los apoyos familiares al aprendizaje y el énfasis en las actividades educativas. En la investigación aplicada a la educación, los factores subyacentes más influyentes sobre los logros del alumnado suelen ser los que miden el estatus

socioeconómico de los padres o tutores, que a menudo se indican con variables sustitutivas como su nivel educativo, sus ingresos, su categoría profesional y, de un modo más general, los recursos del hogar tales como, el acceso a la tecnología, Internet y libros, incluyendo libros infantiles (Bradley y Corwyn, 2002; Dahl y Lochner, 2012; Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005; Willms, 2006).

PIRLS ha confirmado que hay una relación considerable entre los recursos familiares del alumnado para el aprendizaje y su rendimiento en lectura. En PIRLS 2011, la escala de los recursos familiares para el aprendizaje estaba formada por los siguientes indicadores: la educación de los padres, su profesión, el número de libros en el hogar, el número de libros infantiles en el hogar y, las ayudas al aprendizaje que incluyen una conexión a Internet y que el alumno tenga un cuarto propio (Mullis *et al.*, 2012).

Los alumnos tienen cada vez más acceso a los medios digitales, como son los libros electrónicos, las tabletas o los teléfonos inteligentes (Gutnick, Robb, Takeuchi y Kotler, 2011; Rideout, Foehr y Roberts, 2010). Se ha demostrado que los padres por lo general aceptan que sus hijos pasen el rato jugando con los nuevos medios digitales, incluyendo algunos tipos de videojuegos, porque creen que estas actividades llevan a mejorar la competencia en el uso de los ordenadores y la tecnología, destrezas importantes para el éxito académico y profesional (Takeuchi, 2011).

Todavía se está investigando la relación entre el acceso a las nuevas tecnologías en casa y los logros académicos en general así como el crecimiento de la competencia lectora en particular. Se ha demostrado que un uso generalizado de los ordenadores está relacionado con el rendimiento en lectura (Lee, Brescia y Kissinger, 2009). Se cree que, usadas correctamente, las aplicaciones (*apps*) educativas para el móvil y otros dispositivos tecnológicos también pueden ser herramientas efectivas y complementarias para los niños pequeños (Chiong y Shuler, 2010; Lieberman, Bates y So, 2009). Así pues, preocupa que el alumnado con menos acceso en casa a estos recursos costosos tenga más desventajas en el entorno del aula, lo que llevaría a una mayor desigualdad en los sistemas educativos (Leu *et al.*, 2009).

La/s lengua/s hablada/s en casa

Debido a que el aprendizaje de la lectura depende en gran medida de la experiencia temprana de los niños con el lenguaje, la lengua o lenguas habladas en casa y la manera de utilizarlas son factores importantes en el desarrollo de la competencia lectora (Bialystok, 2006; Hoff y Elledge, 2005). Si el alumnado no habla con

fluidez la lengua en la que se les enseña en el colegio, suele producirse una laguna inicial ya que el alumnado tiene que aprender los conceptos y el contenido de los currículos a través de una lengua nueva (Entorf y Minoiu, 2005; Schnepf, 2007; Trong, 2009), con lo que tendrá más desventajas en materias que requieran más conocimientos lingüísticos, como son las clases de lectura (Abedi, 2002).

Las expectativas educativas de los padres y la socialización académica

Los padres transmiten sus expectativas a los hijos y les proporcionan metas educativas (Hong y Ho, 2005; Jeynes, 2005). La socialización académica es el proceso que hace hincapié en la importancia de la educación, e incluye a padres e hijos hablando sobre el valor de la educación, debatiendo sobre su futuro educativo y las expectativas profesionales para el hijo, y ayudando a que los hijos vean la relación entre el colegio y sus aplicaciones en la vida real (Hill y Tyson, 2009; Taylor, Clayton y Rowley, 2004).

La socialización académica también puede ser sobre un área concreta. Los estudios han demostrado que la socialización parental en cuanto a la lectura es especialmente importante para fomentar los logros estudiantiles en la lectura (Kloosterman, Notten, Tolsma y Kraaykamp, 2010). Los padres transmiten sus propias convicciones sobre la lectura y dan forma a las motivaciones de los hijos para leer (Baker y Scher, 2002). La socialización puede llevarse a cabo de manera sutil (p. ej., niños que ven a los adultos leer o usar textos de distintas maneras con las que aprender a valorar y utilizar los materiales impresos) y este proceso puede tener efectos a largo plazo en el rendimiento académico del alumnado (Kloosterman *et al.*, 2010).

Actividades tempranas de lectura

Además de la socialización académica, que los padres se involucren desde un inicio en las actividades de lectura de los hijos puede tener una repercusión en el desarrollo lector temprano y puede tener efectos prolongados en la capacidad lectora de los hijos a medida que crecen (Melhuish *et al.*, 2008; Sénéchal y LeFevre, 2002). Quizá, la actividad temprana de lectura más frecuente e importante es que los adultos lean en voz alta a los niños pequeños (*Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*, 2013; Raikes *et al.*, 2006). Al leer con los niños, estos tienen que involucrarse en el texto y en las imágenes de los libros; aprenden que el texto impreso transmite significado y que poder leer un texto tiene valor y es útil, y esta experiencia puede aumentar la motivación del alumno por la lectura (*Federal Interagency Forum on Child and Family*

Statistics, 2013; Raikes *et al.*, 2006). Además, es importante para la adquisición de las competencias lectoras que los niños estén expuestos al lenguaje oral (Hart y Risley, 2003). A medida que los niños desarrollan la capacidad del lenguaje oral aprenden las normas del uso del lenguaje y esto, puede facilitar el desarrollo de las destrezas de la competencia lectora.

PIRLS ha encontrado una relación positiva entre las actividades tempranas de lectura en casa y los resultados del alumnado de 4.º curso. Habitualmente, PIRLS pregunta a los padres con qué frecuencia hacen participar a sus hijos en actividades tempranas de lectura, incluyendo la lectura de libros, contar historias, cantar canciones, jugar con juguetes educativos de letras, hablar sobre qué han hecho o qué han leído, jugar a juegos de palabras, escribir letras y palabras y, leer en voz alta letreros y etiquetas. Por ejemplo, la escala de actividades tempranas de lectura de PIRLS, basada en los elementos de PIRLS 2011, se relacionó positivamente con los resultados lectores en prácticamente todos los países (Mullis *et al.*, 2012).

Un estudio reciente, basado en datos de TIMSS y PIRLS 2011 de 34 países, medidos con la escala de actividades tempranas de lectura de PIRLS (Gustafsson, Hansen y Rosén, 2013), también demostró que hacer participar a los niños en actividades de lectura es un enlace explicativo importante en la relación entre la educación parental y el rendimiento del alumnado después de 4.º curso.

Apoyo familiar a la lectura

Cuando los niños comienzan la educación formal, se puede complementar lo que aprenden en el colegio con las actividades de lectura realizadas en casa (Darling y Westberg, 2004; Kim y Quinn, 2013). Se ha demostrado que la participación de los padres en la lectura es especialmente eficaz cuando el profesorado les prepara para la realización de actividades concretas con los hijos que promuevan la adquisición de la competencia lectora (Darling y Westberg, 2004; Sénéchal y Young, 2008; Van Steensel, McElvany, Kurvers y Herppich, 2011). Los padres también pueden ayudar a sus hijos en el desarrollo lector escuchándolos mientras leen libros en voz alta (Sénéchal y Young, 2008).

En algunos países, también es común que los padres matriculen a sus hijos en programas educativos paralelos como clases particulares o clases fuera de la educación formal que actúan como complemento de la enseñanza académica que reciben en el colegio (Bray, 1999; Stevenson y Baker, 1992). El objetivo de matricular al alumnado en este tipo de enseñanza adicional varía. Algunos padres lo hacen como refuerzo para que el alumno pueda ir al mismo ritmo que

sus compañeros de clase. Otros padres esperan que esta enseñanza adicional supla las carencias de la educación que le proporciona su colegio (Baker, Akiba, LeTendre y Wiseman, 2001). Cada vez más, los padres matriculan a sus hijos en programas educativos paralelos para que estos alcancen los objetivos del currículo y obtengan una buena nota en un examen importante (Baker y LeTendre, 2005; Buchman, Condron y Roscigno, 2010), sobre todo cuando el alumnado compite por oportunidades educativas limitadas para un programa concreto (Baker y LeTendre, 2005).

Contexto escolar

El ambiente y la organización del centro escolar pueden influir en la facilidad y la eficacia para alcanzar las metas curriculares. PIRLS se centra en una serie de indicadores de la calidad escolar bien documentados, aceptando que un centro escolar eficaz no es una simple recopilación de cualidades discretas, sino un sistema integrado y bien administrado donde cada acción o política afecta directamente al resto de partes:

- La ubicación del centro escolar.
- La composición del centro escolar según el contexto socioeconómico del alumnado.
- La carencia de recursos afecta a la enseñanza.
- Las condiciones laborales del profesorado y la satisfacción laboral.
- La dirección del centro escolar.
- El énfasis del centro escolar en el éxito académico.
- Un centro escolar seguro, metódico y disciplinado.

La ubicación del centro escolar

Según el país, los centros escolares de las zonas urbanas pueden tener acceso a más recursos (p. ej., museos, bibliotecas, librerías) que los de las zonas rurales. En algunos países, los centros escolares de las zonas urbanas pueden proporcionar un entorno más favorable debido a las mejores condiciones laborales del personal y de que existan contextos más favorecidos económicamente (Erberber, 2009; Johansone, 2009). Sin embargo, en otros países, los centros escolares de las zonas urbanas se encuentran en barrios con mayor pobreza, con pocas ayudas comunitarias e incluso con elevados niveles de criminalidad y violencia (Milam, Furr-Holden y Leaf, 2010).

La composición del centro escolar según el contexto socioeconómico de los alumnos

A partir de la publicación del informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966) se ha dado una mayor importancia al nivel socioeconómico del colectivo de alumnos de un centro escolar y a cómo puede afectar en los resultados de cada alumno (Martin, Foy, Mullis, y O'Dwyer, 2013; Rumberger y Palardy, 2005; Sirin, 2005). La correlación entre un nivel socioeconómico inferior y un rendimiento más bajo podría explicarse, en parte, por otros factores del centro. Por ejemplo, en algunos países, en los colegios con alumnos de nivel socioeconómico más bajo trabajan profesores menos cualificados (Akiba, LeTendre y Scribner, 2007; Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010). Otra teoría afirma que los centros con alumnos con muchas desventajas socioeconómicas pueden sentirse desbordados por la “cultura de la futilidad o la poca importancia”, en la que la educación y la escolarización son vistas como un ejercicio antagónico con poco o ningún valor futuro (Agirdag, Van Houtte y Van Avermaet, 2012).

Cómo afecta la escasez de recursos a la enseñanza

El alcance y la calidad de los recursos del colegio también son esenciales para una enseñanza de calidad (Greenwald, Hedges y Laine, 1996; Lee y Barro, 2001; Lee y Zuze, 2011), incluyendo recursos tan básicos como un profesorado bien formado o aulas e instalaciones apropiadas (Schneider, 2002). Los resultados de PIRLS indican que los alumnos de colegios con buenos recursos suelen obtener resultados más elevados que los de colegios en los que tienen escasez de recursos, esto afecta a la capacidad de aplicar el currículo. Hay dos tipos de recursos que afectan a la aplicación del currículo, los generales y los específicos. Los recursos generales incluyen el material pedagógico; los materiales escolares; las infraestructuras y los terrenos del colegio; la calefacción, el aire acondicionado y los sistemas de iluminación; el espacio de las aulas; los materiales audiovisuales como pizarras electrónicas y proyectores; y los ordenadores incluyendo tabletas como los iPad. Los recursos específicos de una asignatura destinados a aprender a leer, incluyen materiales de lectura como libros y libros electrónicos, revistas, periódicos y, recursos digitales como programas o aplicaciones (apps) educativas y suscripciones a sitios web educativos. Dada la importancia de las lecturas en línea con fines informativos, el alumnado accede a ordenadores y a Internet, y es cada vez más importante para expandir sus competencias lectoras que reciban ayuda al buscar información en línea para el colegio.

Una biblioteca escolar o un centro multimedia con muchos recursos estimula al alumnado la lectura. La variedad y la riqueza de los materiales de lectura a los

que el alumnado tiene acceso son fundamentales para la experiencia lectora en la escuela. Se ha comprobado que los alumnos usan la biblioteca porque hay libros que les interesan; así pues, para promover el rendimiento en la lectura es esencial asegurar que haya una variedad de materiales que interesen al alumnado de todos los cursos (Clark, 2010). Las bibliotecas también se están convirtiendo en centros multimedia y proporcionan libros electrónicos, acceso a publicaciones digitales y recursos en línea que permiten al alumnado buscar información sobre temas que les interesen. Aunque las bibliotecas escolares son frecuentes en la mayoría de países, en algunos se ha optado por disponer de bibliotecas en el aula tal y como se explica en la sección “Contexto del aula” de este capítulo. Independientemente de dónde esté la biblioteca, algunos trabajos de investigación han señalado que el hecho de que el alumnado disponga de una variedad de libros está relacionado positivamente con el rendimiento en la lectura (Allington *et al.*, 2010).

Las condiciones laborales del profesorado y la satisfacción laboral

Los resultados de PIRLS 2011 demostraron que hay mejores resultados en los colegios que proporcionan buenas condiciones laborales al profesorado. Una carga de trabajo razonable, instalaciones apropiadas y la disponibilidad de materiales de enseñanza son ingredientes importantes para favorecer la actividad productiva y la satisfacción del profesorado (Johnson, 2006; Johnson, Kraft y Papay, 2012).

Además, un entorno escolar favorable puede suponer una mayor satisfacción laboral y una autoeficacia del profesorado, que a su vez puede transformarse en un aumento del aprendizaje del alumnado (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006). Los centros pueden ayudar a los docentes e incrementar su permanencia proporcionándoles sueldos competitivos, un número razonable de horas de clase, un espacio de trabajo adecuado y una buena equipación. Aunque las condiciones técnicas del centro son importantes, sus condiciones sociales pueden ser esenciales para retener al profesorado y fomentar el rendimiento del alumnado. Algunos factores sociales importantes en un centro escolar incluyen una cultura escolar favorable, la colaboración entre los docentes y el liderazgo de la dirección del centro (Johnson *et al.*, 2012).

La transición de estudiar en la universidad a trabajar como profesor puede ser difícil. Es uno de los motivos por los que, en muchos países, hay un gran porcentaje de profesores nuevos que dejan la profesión pocos años después de haberla iniciado (APPA, 2007; Guarino, Santibañez y Daley, 2006; Hancock y

Scherff, 2010). En la medida en que los centros participan activamente en la aculturación y en la transición de los nuevos profesores se puede lograr una plantilla estable de profesores. Para ayudar a un profesor principiante, sería buena idea participar en programas de mentores o programas de orientación diseñados por profesores con experiencia en el centro o imitar las buenas prácticas docentes de los compañeros (Moskowitz y Stephens, 1997; Tillmann, 2005).

La dirección del centro escolar

Trabajos de investigación han demostrado que la dirección del centro escolar puede afectar a los resultados del alumnado. Una característica de un director con éxito es que sea capaz de señalar la misión del centro (Witziers, Bosker y Krüger, 2003). Así, un director eficaz aporta coherencia a las “complejidades de la enseñanza” al poner al mismo nivel la estructura y la cultura del colegio con su propósito base (DuFour, Eaker y DuFour, 2005). Esto incluye guiar al centro fijando un rumbo y buscando nuevas oportunidades de futuro, comprobando que se logran los objetivos del colegio así como construyendo y manteniendo un entorno de aprendizaje eficaz y un clima escolar positivo.

Los directores con éxito suelen involucrarse como líderes de la enseñanza en guiar el proceso de docencia y se aseguran de que el profesorado reciba la formación y el desarrollo necesarios para que el alumnado obtenga buenos resultados (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Dentro de las limitaciones del sistema educativo, es responsabilidad del director asegurar que el tiempo de enseñanza, sobre todo el tiempo que se dedica a la lectura, sea el suficiente para lograr los objetivos del currículo. También es responsabilidad suya supervisar las políticas de enseñanza del centro así como la distribución de los grupos.

El énfasis del centro escolar en los logros académicos

En general, el éxito de un centro escolar también puede atribuirse al énfasis que se da a los logros académicos o a sus expectativas de excelencia académica. Los resultados de PIRLS 2011, así como un estudio de TIMSS y PIRLS 2011 sobre la eficiencia escolar (Martin, Foy, Mullis y O’Dwyer, 2013), han demostrado que existe una relación entre los logros académicos y el énfasis del centro en el éxito académico, estos están en estudios bibliográficos sobre el optimismo académico (Hoy, Tarter y Hoy, 2006; McGuigan y Hoy, 2006; Wu, Hoy y Tarter, 2013). Algunos de los indicadores del énfasis que un centro escolar da a los logros académicos son las expectativas de la administración y el profesorado de un colegio en la aplicación del currículo con éxito, en los resultados del alumnado,

en la ayuda de los padres para obtener mejores resultados y en los deseos del alumnado de obtenerlos.

También se ha demostrado que la colaboración entre los profesores puede aumentar el aprendizaje del alumnado (Goddard, Goddard y Tschannen-Moran, 2007; Wheelan y Kesselring, 2005). Los profesores que comentan su trabajo con los compañeros y se ayudan en la planificación y la aplicación de las clases suelen sentirse menos aislados y la probabilidad de que dejen la profesión es menor (Johnson, Berg y Donaldson, 2005). La educación colectiva del profesorado de un centro escolar también puede ser esencial para que tenga éxito. Ya desde el primer curso, se ha relacionado la educación colectiva del profesorado de un centro con los logros de los alumnos (Croninger, Rice, Rathbun y Nishio, 2007), lo que sugiere que la colaboración entre profesores con buena formación educativa puede poner el énfasis en el éxito académico del centro y facilitar que se aplique el currículo.

La eficacia colectiva entre el profesorado del centro y la confianza general que los miembros del profesorado tienen hacia los padres y el alumnado son características adicionales de un colegio que funciona bien (Hoy *et al.*, 2006; McGuigan y Hoy, 2006; Wu *et al.*, 2013). Los colegios que fomentan y dan la bienvenida a la participación de los padres es más probable que cuenten con padres que se involucren en el colegio que los que no hacen ningún esfuerzo para que los padres estén informados y sigan participando (Jeynes, 2005). Los altos niveles de participación de los padres pueden mejorar el rendimiento del alumnado así como su actitud general hacia el colegio (Dearing, Kreider y Weiss, 2008; Jeynes, 2005; Jeynes, 2007; Taylor, Pearson, Clark y Walpole, 2000).

En los centros escolares eficientes, la dirección y el profesorado colaboran entre ellos para asegurarse de que el currículo se aplica correctamente en las aulas. Además de los modelos de prueba y los modelos con valor añadido se ha demostrado que las observaciones en el aula y las encuestas al alumnado pueden proporcionar información importante sobre la eficacia de las prácticas docentes (Bill y Melinda Gates Foundation, 2013).

Un centro escolar seguro, metódico y disciplinado

El respeto hacia alumnos y profesores, un entorno seguro y ordenado y las interacciones constructivas entre administradores, profesores, padres y alumnos contribuyen a que en el centro escolar haya un clima positivo y que mejoren los resultados por parte del alumnado (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; Greenberg, Skidmore, y Rhodes, 2004; Konishi, Hymel, Zumbo y Li, 2010; Martin, Foy, Mullis y O'Dwyer, 2013). La sensación de seguridad

que proporciona el tener pocos conflictos de comportamiento y de no tener que preocuparse, o preocuparse poco, por la seguridad del alumnado o del profesorado del centro fomenta que haya un entorno de aprendizaje estable. Una falta generalizada de disciplina no facilita el aprendizaje, sobre todo si el alumnado y el profesorado temen por su seguridad, y se asocia con resultados académicos inferiores (Milam *et al.*, 2010; Stanco, 2012). Las escuelas en las que hay una normativa clara y equitativa tienen ambientes de mayor disciplina y seguridad (Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson, 2005).

El acoso entre alumnos supone un riesgo en el entorno del aprendizaje del centro escolar. Se trata de un comportamiento agresivo que tiene como objetivo hacer daño a alumnos que son menos fuertes física o psicológicamente y adopta diversas formas que pueden ir desde el uso de motes o insultos hasta daños físicos. El acoso escolar provoca angustia en sus víctimas, hace que tengan un autoestima más baja y que se sientan fuera de lugar (Glew, Fan, Katon y Rivara, 2008), se ha demostrado que los alumnos acosados tienen menos probabilidades de obtener buenos resultados académicos (Glew *et al.*, 2008; Konishi *et al.*, 2010; Rothon, Head, Klineberg y Stansfeld, 2011). Con el predominio de Internet, el ciberacoso es una nueva forma de intimidación que, desgraciadamente, parece ser frecuente entre alumnos; y al igual que los otros tipos de acoso, este provoca una autoestima baja, angustia y resultados académicos bajos (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk y Solomon, 2010; Tokunaga, 2010). A diferencia del acoso, en el ciberacoso, el acosador cibernético puede mantenerse en el anonimato.

Contexto del aula

Como la mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje del centro escolar se llevan a cabo en el aula, el entorno del aula y las actividades educativas tienen una gran influencia en el éxito del aprendizaje. PIRLS 2016 se centra en las siguientes prácticas con las que se ha comprobado que se mejoran la enseñanza y el aprendizaje:

- La formación y experiencia del profesorado.
- Los recursos del aula.
- El tiempo lectivo.
- La implicación en la enseñanza.

- La enseñanza de la lectura en línea.
- La evaluación en el aula

Esta sección está basada, en gran parte, en el libro de John Hattie (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*.

La formación y experiencia del profesorado

La formación y la competencia del profesorado son esenciales (Darling-Hammond, 2000; Hill, Rowan y Ball, 2005), los futuros profesores necesitan una formación para ampliar los conocimientos de las materias que enseñarán, para entender cómo aprenden los alumnos y para aprender la pedagogía eficaz para enseñar a leer.

Además de los estudios y la formación del profesorado, la experiencia docente es fundamental, los primeros años de experiencia como profesor son especialmente importantes para su desarrollo (Harris y Sass, 2011; Leigh, 2010). Sin embargo, las investigaciones también han señalado que los profesores siguen formándose después de cinco años de experiencia y que esta formación puede afectar positivamente en los resultados académicos del alumnado (Harris *et al.*, 2011).

El desarrollo profesional mediante seminarios, talleres, conferencias y publicaciones profesionales pueden ayudar al profesorado a aumentar su eficacia y a ampliar sus conocimientos (Blank y de las Alas, 2009; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss y Shapley, 2007). Es especialmente importante en la formación de los profesores sobre cómo incorporar las lecturas en línea en las prácticas docentes (Coiro, 2012)

Con estudios, formación y experiencia el profesorado tendría que sentirse preparado y con confianza para enseñar las competencias lectoras. Estudios de investigación indican que la confianza del profesorado en sus capacidades de enseñanza se asocia no sólo con su comportamiento profesional sino también con el rendimiento y la motivación del alumnado (Bandura, 1997; Henson, 2002).

Los recursos del aula

Otro aspecto del aula que es relevante en la competencia lectora incluye la variedad y riqueza de los materiales de lectura disponibles para el alumnado. Los materiales de lectura y la tecnología que el profesorado utiliza para enseñar a leer son el núcleo de las vivencias del alumnado con la lectura en el colegio.

Los alumnos con fácil acceso a materiales de lectura es más probable que lean. Esta es la razón por la que muchos países han empezado a crear bibliotecas en el aula que proporcionen una gran variedad y tipos de textos, entre ellos

recursos digitales o lugares específicos para leer de manera independiente. Se cree que tener una biblioteca en el aula ayuda al profesorado a incorporar la literatura en la formación y a fomentar actitudes y hábitos de lectura favorables (Morrow, 2003; Routman, 2003; Young y Moss, 2006).

En la era digital, un aspecto cada vez mayor en la enseñanza de la lectura es cómo incorporar los nuevos medios; así pues, usar la tecnología en el aula y que los padres se familiaricen y se sientan cómodos con la tecnología es cada vez más importante. La decisión de los profesores de usar la tecnología en el aula puede provenir de sus creencias, actitudes y niveles de comodidad así como del acceso a formación y materiales (Mueller, Wood, Willoughby, Ross y Specht, 2008; Russell, Bebell, O'Dwyer y O'Connor, 2003). Tener acceso a la tecnología también es un factor importante (Hsu, Wang y Runco, 2013).

El tiempo lectivo

A nivel escolar, el relativo énfasis y tiempo lectivo establecidos para la enseñanza de la lectura pueden tener una gran influencia en las oportunidades para aprender. Los resultados de PIRLS indican que el tiempo lectivo estipulado en el currículo y el tiempo real del aula varía según el país. Sin embargo, de media, hay una gran concordancia entre las pautas del currículo y los informes del profesorado sobre la implementación del currículo. Se ha demostrado que es especialmente importante que el tiempo lectivo se use de manera eficiente con la finalidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje y de que no se use en actividades secundarias no relacionadas con el contenido didáctico.

Una de las formas en las que el profesorado puede ampliar la enseñanza y evaluar el aprendizaje del alumnado es a través de los deberes. Los tipos de deberes que se mandan en las clases de lectura suelen incluir lecturas independientes, preguntas de comprensión sobre lo que han leído o una combinación de ambas. La cantidad de deberes para leer puede variar según el país e incluso dentro de un mismo país. En algunos países, los deberes se mandan a los alumnos que necesitan más práctica. En otros, el alumnado tiene deberes con el objetivo de enriquecer sus conocimientos. Los mejores alumnos dedicarían menos tiempo a los deberes porque usan el tiempo más eficientemente (Trautwein, 2007; Won y Han, 2010). Todas estas razones argumentan que el efecto de los deberes se describe mejor en función de la frecuencia de los deberes en lugar del tiempo que se le tiene que dedicar (Trautwein, 2007). Además, hay indicios de que los deberes son más eficaces en los alumnos de más edad y en los que obtienen mejores resultados (Hattie, 2009).

La implicación de los alumnos en su educación

El estudio de TIMSS y PIRLS 2011 sobre la eficacia escolar ha confirmado la importancia de la implicación del alumnado con la institución como factor importante para predecir el rendimiento en la lectura (Martin, Foy, Mullis y O'Dwyer, 2013). Según McLaughlin *et al.* (2005), la implicación de los alumnos hace que estos se centren en las interacciones cognitivas del contenido “en ese momento”. “El aprendizaje sucede mediante la implicación cognitiva del alumno con el tema de conocimiento apropiado” (McLaughlin *et al.*, 2005, p. 5). La implicación puede darse cuando un alumno escucha al profesor, comenta textos con los compañeros o lee de manera independiente. Se ha definido la implicación como la idea de que los pensamientos del alumno “en ese momento” están divididos entre la implicación con la enseñanza y las distracciones no relacionadas con el tema tratado en clase (Yair, 2002). El reto del profesor es usar métodos eficaces con los que mantenga al alumno implicado en el contenido y así, activarlo a nivel cognitivo (Klieme, Pauli y Reusser; 2009; Lipowsky *et al.*, 2009). Un aula bien gestionada y un entorno de apoyo en el aula pueden facilitar este proceso de implicación (Klieme *et al.*, 2009; Lipowsky *et al.*, 2009).

Una gestión eficaz del aula permite una mayor implicación con la enseñanza y el aprendizaje así como con uno resultados más elevados, esta se centra en la clase y en el tiempo lectivo de la materia (Fauth, Decristan, Rieser, Kleime y Büttner, 2014; Lipowsky *et al.*, 2009; Marzano, Marzano y Pickering, 2003; Wang, Haertel y Walberg, 1993). Los profesores eficaces llevan a cabo una buena gestión del aula, desarrollan una relación de confianza con el alumnado y limitan las interrupciones en clase (Stronge, Ward y Grant, 2011). El profesorado puede hacer una buena gestión del aula asegurándose de que las normas están claras, adoptando medidas disciplinarias efectivas, formando una relación alumno-docente óptima y manteniendo una actitud de alerta y objetiva durante la docencia (Marzano *et al.*, 2003).

Fomentar la motivación del alumnado en la lectura es fundamental en los profesores que enseñan a leer ya que los alumnos que están motivados para leer más, sobre todo a una edad temprana, se convierten en buenos lectores (Lewis y Samuels, 2003). La motivación se puede facilitar, según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), creando un entorno de apoyo que cultive sentimientos de afinidad, competencia y autonomía. Un entorno del aula demasiado controlador puede suprimir la motivación del alumno porque elimina su sentimiento de autonomía (Niemić y Ryan, 2009). Los profesores eficaces pueden crear un entorno óptimo en el aula, proporcionando un objetivo

claro y una “orientación sólida” en el aula a la vez que anima a los alumnos a cooperar entre ellos y fomenta un entorno de respeto entre alumnos y entre los alumnos y el profesor (Marzano *et al.*, 2003). Las relaciones de apoyo entre profesores y alumnos son importantes no sólo para fomentar la motivación del alumnado (Cornelius-White, 2007; Marzano *et al.*, 2003) sino también para incrementar su participación y sus resultados (Cornelius-White, 2007; Fauth *et al.*, 2014). Un aula o un entorno escolar agradable socialmente también pueden proporcionar un sentimiento de afinidad y hacer que los alumnos sientan que pertenecen a un colectivo (Goodenow y Grady, 1993).

Además, los profesores pueden cultivar la motivación del alumnado hacia la lectura creando un entorno que permita a los alumnos trabajar de manera autónoma mientras les proporcionan ayuda y orientación (Ryan y Deci, 2000; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004). Se puede fomentar la autonomía en la enseñanza de la lectura dando a los alumnos la posibilidad de escoger los materiales de lectura (Guthrie, McRae y Klauda, 2007).

Un profesor eficaz se asegura de que los alumnos están activamente involucrados en su propio proceso de aprendizaje. Los alumnos se implican más en el aprendizaje que se centra en ellos cuando trabajan individualmente o con sus compañeros en lugar de cuando escuchan al profesor o miran un vídeo (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff, 2003; Yair, 2000). Algunas estrategias eficaces que promueven la implicación del alumnado y que están relacionadas con los resultados son las tutorías entre compañeros, el trabajo en grupos pequeños y hacer de mentores con compañeros.

Los alumnos también se implican más cuando tienen un reto o tienen que enfrentarse a exigencias cognitivas mayores (Shernoff *et al.*, 2003; Yair, 2000). Sin embargo, el alumnado tiene que ver los retos de las tareas como algo asequible. En este sentido, la docencia efectiva consiste en establecer retos desafiantes pero asequibles para cada alumno y ayudar a que estos los alcancen (Hattie, 2009; Klein, Wesson, Hollenbeck y Alge, 1999). Al establecer un reto, es importante que el alumnado entienda el proceso para alcanzarlo, qué resultado se espera y por qué el objetivo es importante para el proceso de aprendizaje (Hattie, 2009; Martin, 2006). Una manera de ayudar al alumnado a alcanzar los retos es relacionar los materiales y conceptos nuevos con los conocimientos previos (Klieme *et al.*, 2009; McLaughlin *et al.*, 2005). Dos estrategias comprobadas para enlazar los conceptos previos con los nuevos es la elaboración de mapas conceptuales (Nesbit y Adesope, 2006) y organizadores de avance (Hattie, 2009; Stone, 1983).

Se ha demostrado que los enfoques docentes basados en el diálogo son efectivos para implicar y ayudar al alumnado en el desarrollo de la lectura (Applebee, Langer, Nystrand y Gamoran, 2003; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey y Alexander, 2009). Las estrategias específicas, implementadas por el profesor, que están basadas en el diálogo (p. ej., lecturas en conjunto, poner en duda al autor, etc.), pueden tener un efecto claro en el desarrollo de la comprensión lectora del niño y en las habilidades de una reflexión crítica, y por lo tanto el enfoque deberá estar alineado con los objetivos de la lección (Murphy *et al.*, 2009).

El profesorado eficaz también encuentra medias que enfatizan la relevancia de la tarea del aprendizaje (Yair, 2000). El profesorado puede crear un interés por la lectura al proporcionar tareas de lectura estimulantes sobre temas de interés y vivencias del alumnado, aumentando así la motivación y la comprensión lectora (Guthrie *et al.*, 2006).

En general, los estudios de investigación indican que existen numerosas estrategias para enseñar a leer y mejorar la comprensión. Es responsabilidad del profesor entender las necesidades de cada alumno e incorporar técnicas de docencia que fomenten la motivación en la lectura y en el rendimiento del alumnado. La enseñanza efectiva de la lectura proporciona un programa equilibrado que integra diversos componentes, entre ellos, múltiples textos, debates encabezados por el profesorado o el alumnado, aprendizaje colaborativo, tiempo para lecturas independientes, y una variedad de técnicas de evaluación (Gambrell, Malloy y Mazzoni, 2011). Otras estrategias docentes contrastadas incluyen la realización de lecturas de manera repetida (Therrien, 2004), la enseñanza de fonética (Ehri *et al.*, 2001) y la de vocabulario (Elleman, Lindo, Morphy y Compton, 2009).

La enseñanza de la lectura en línea

Un aspecto emergente en la enseñanza de la lectura es el de instruir sobre cómo leer en línea. A diferencia de la lectura tradicional, el alumnado que lee en línea tiene que aprender a navegar por los elementos de Internet como los hipertextos, los textos multimodales y los textos interactivos que le permitirán encontrar la información deseada (Coiro, 20013). Las búsquedas de información empiezan con una pregunta, con ella en mente, el alumnado usa un motor de búsqueda que le permita localizar dicha información así como la identificación y evaluación de los resultados fiables y de los sitios visitados (Leu *et al.*, 2007). Además, los lectores en línea a menudo tienen que sintetizar la información de varios sitios web para dar respuesta a una pregunta (Leu *et al.*, 2007). Mientras que leer textos tradicionales impresos, fuera de línea, prepara para la comprensión de las lecturas en línea, las

destrezas necesarias para leer en línea con éxito van más allá de las necesarias para leer textos impresos (Coiro, 2011; Leu *et al.*, 2007). Desde el punto de vista del docente, para que los alumnos sean buenos lectores en línea no sólo tienen que saber leer sino que también tienen que saber localizar, evaluar y sintetizar la información de un entorno en línea (Coiro, 2011; Leu *et al.*, 2007), un proceso que supone tener unos conocimientos informáticos básicos y la capacidad de usar la tecnología como herramienta para encontrar información (Tondeur, Van Braak y Valcke, 2007). Así pues, es cada vez más importante que los profesores adapten sus clases a esta nueva manera de leer (Leu *et al.*, 2007).

En determinadas circunstancias, los lectores con dificultades en la lectura de textos tradicionales pueden tener más habilidades o estar más implicados en la búsqueda interactiva de información a través de los medios en línea, de esta forma compensan sus carencias en la lectura con sus habilidades en línea (Castek, Zawilinski, McVerry, O’Byrne y Leu, 2010; Leu *et al.*, 2007). Por ejemplo, los alumnos que usan la tecnología digital es más probable que también usen recursos que ayudan a la comprensión como los diccionarios (Wright, Fugett y Caputa, 2013). También se ha demostrado que los alumnos con menos conocimientos previos sobre un tema pueden desempeñar bien las tareas relacionadas con Internet porque sus habilidades con Internet les pueden ayudar a superar sus déficits de conocimiento (Coiro, 2011).

La evaluación en el aula

El profesorado tiene varias formas de supervisar el progreso y los logros del alumnado. Los resultados de PIRLS indican que los profesores dedican una buena parte del tiempo a evaluar al alumnado, ya sea evaluando lo que han aprendido o aportando una retroalimentación de mejora a los alumnos, profesores y padres. La frecuencia y el formato de la evaluación son indicadores importantes de la pedagogía y la docencia del centro escolar, se ha demostrado que hacer controles frecuentemente puede ayudar a mejorar los logros del alumnado (Başol y Johanson, 2009). Las evaluaciones informales durante la enseñanza ayudan al profesorado a identificar las necesidades de determinados alumnos, a evaluar el ritmo de la presentación y a realizar adaptaciones. Los exámenes formales, tanto los que hacen los profesores como los estandarizados, suelen usarse para tomar decisiones importantes sobre el alumnado (p. ej., notas) o para que el centro pueda rendir cuentas. El profesorado usa diferentes formatos de evaluación y valora una amplia gama de contenidos y destrezas cognitivas. Los tipos de preguntas que se incluyen en los exámenes o en las pruebas pueden indicar claramente al alumnado qué es lo importante.

Actitudes y características del alumnado hacia el aprendizaje

Un aspecto importante en la investigación educativa es el de la relación entre la actitud del alumnado hacia una materia y su rendimiento académico. En la investigación educativa existen numerosas teorías sobre cómo la confianza y la motivación del alumnado pueden hacer que se impliquen y obtengan mejores resultados académicos. PIRLS 2016 incluye información sobre los siguientes temas:

- La disposición del alumnado para aprender.
- La motivación del alumnado.
- La concepción que los alumnos tienen de sí mismos.
- Los comportamientos del alumnado en relación a la competencia lectora.

La disposición del alumnado para aprender

Para que los alumnos se impliquen en una tarea o en un objetivo, es esencial que estén preparados psicológicamente y que posean los conocimientos previos necesarios para implicarse con el contenido (McLaughlin *et al.*, 2005). Los resultados de PIRLS 2011 indicaron que a muchos alumnos, incluso en los países más desarrollados, les cuesta estar atentos en clase por falta de sueño o porque tienen hambre.

Estudios de investigación han identificado los problemas nutricionales como una barrera para que el alumnado aprenda y se ha propuesto crear programas de desayuno como una posible solución (Taras, 2005). De la misma forma, se ha demostrado que la falta de sueño está relacionada con un rendimiento inferior (Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof y Bögels, 2010) y, podría estar relacionada con las horas de comienzo muy tempranas en algunos centros escolares (Perkinson-Gloor, Lemola y Grob, 2013) así como con el nivel socioeconómico del alumno (Buckhalt, 2011).

Además de la disposición psicológica, el alumnado también debe poseer unos conocimientos previos que son necesarios para implicarse con el contenido, “todas las cosas nuevas que una persona aprende tienen que estar conectadas con lo que la persona ya sabe” (McLaughlin *et al.*, 2005, p. 5). Es decir, para que el alumnado aprenda tiene que poder conectar el contenido con los conocimientos previos.

La motivación del alumnado

Además de la disposición del alumnado para aprender, su motivación es fundamental para tener éxito con la lectura (Anmarkrud y Bråten, 2009; Logan, Medford y Hughes, 2011). Un tema recurrente en la investigación es la fuente de

motivación académica y cómo la escuela, el aula y la familia pueden facilitarla (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1990; Deci y Ryan, 1985). El alumnado tiene distintos tipos de motivación para cada materia y tarea concreta.

La mayor parte de la bibliografía divide la motivación en dos bloques diferenciados: la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca es un “comportamiento energizante” (Deci y Ryan, 1985, p. 32). A los alumnos que tienen motivación intrínseca para leer les parece interesante y placentero (Deci y Ryan, 1985) y tienen una actitud favorable hacia la lectura. Aunque hay teorías que afirman que todos los seres humanos nacen con una motivación intrínseca para aprender, contextos como el familiar y el escolar pueden facilitar o reprimir dicha motivación interna.

La motivación extrínseca se refiere a lo que proviene de recompensas externas como las alabanzas, el éxito profesional, el dinero y otros incentivos. Los estudios de investigación demuestran, sistemáticamente, que la motivación intrínseca está relacionada más estrechamente con los logros de lectura que la motivación extrínseca (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield, 2012; Vansteenkiste, Timmermans, Lens, Soenens y Van den Broeck, 2008). En efecto, algunas investigaciones indican que los incentivos externos amortiguan la motivación intrínseca del alumnado (Deci, Koestner y Ryan, 1999). A pesar de esto, la mayoría de estudiantes no tienen la motivación intrínseca para aprender todas las materias y, así pues, puede que el profesorado o los padres tengan que fomentar la motivación a través de recompensas extrínsecas. En estos casos, se ha demostrado que los alumnos con éxito internalizan sus motivaciones extrínsecas para mejorar su rendimiento en un entorno que cultiva sentimientos de afinidad, competencia y autonomía (Ryan y Deci, 2000; Deci y Moller, 2005).

La concepción que los alumnos tienen de sí mismos

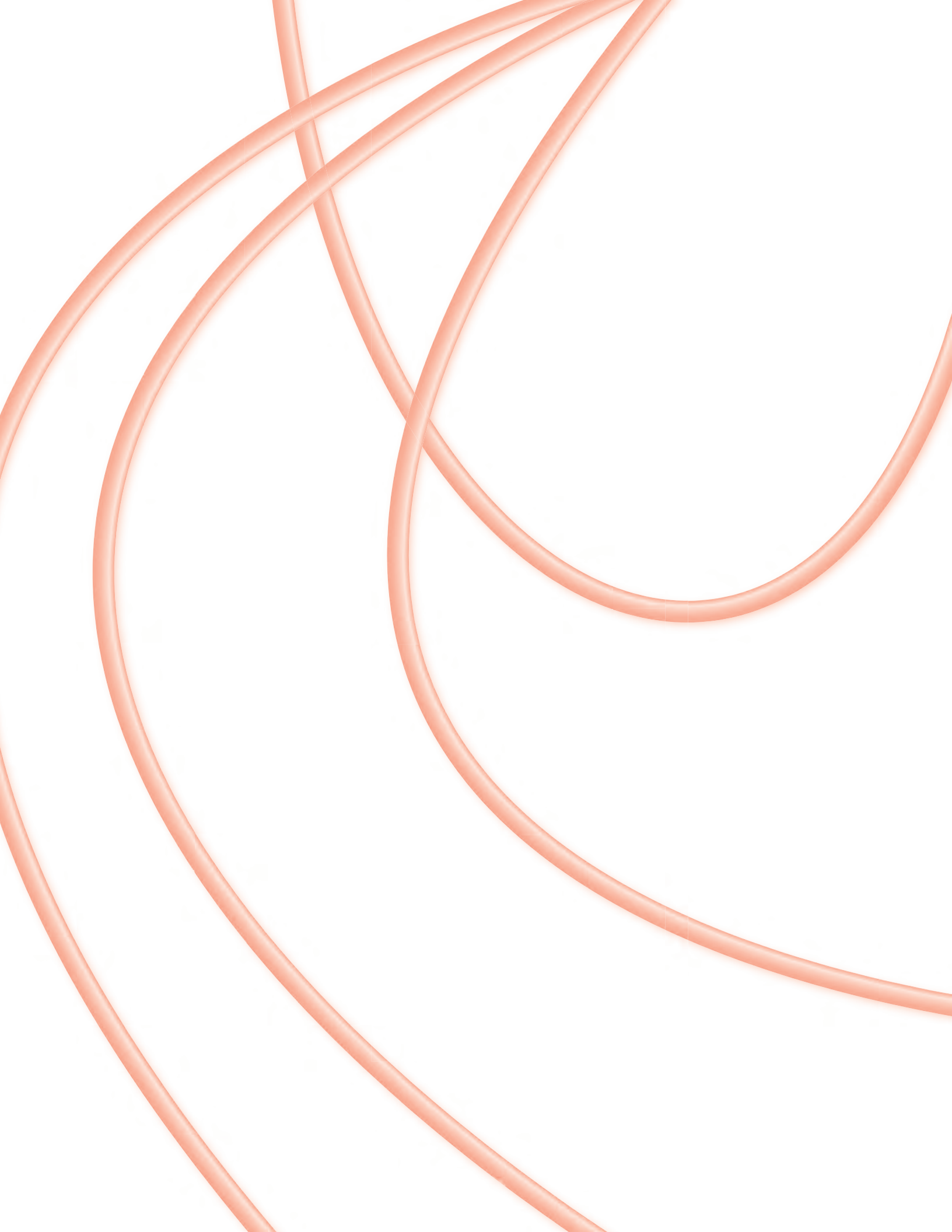
La percepción que los alumnos tienen sobre sus aptitudes en una materia está relacionada con la concepción que tienen de sí mismos en esa materia en concreto. Si creen que las tareas de lectura no entran dentro de lo que ellos podrían hacer con éxito verán el ejercicio como inútil, esto afectará a su motivación. En cambio, si tienen confianza en sí mismos, es más probable que perseveren para completar la tarea escolar con éxito (Brandura, 1997). La concepción que tienen de sí mismos suele estar relacionada con sus compañeros o sus vivencias y se construye de manera multidimensional (Marsh y Craven, 2006); es decir, la concepción que los alumnos tienen de sí mismos en relación

con la lectura es diferente a la concepción que tienen en relación con las Matemáticas o las Ciencias.

Los comportamientos del alumnado relacionados con la competencia lectora

Los alumnos que están motivados para leer y tienen una buena concepción de sí mismos en relación con la lectura suelen leer más que sus compañeros y tienen una mejor comprensión lectora (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste y Rosseel, 2012). El proceso puede ser cíclico, porque los alumnos que son buenos lectores y con buenas destrezas de lectura suelen leer por ocio (Leppänen, Aunola y Nurmi, 2005; Mol y Bus, 2011), lo que ayuda a consolidar su capacidad lectora mejorando el vocabulario y la ortografía entre otros (Mol y Bus, 2011).

Los hábitos de lectura como actividad lúdica suele tener el apoyo de la familia o de los amigos de los lectores; de este modo, un entorno de apoyo en el hogar ayuda a fomentar los hábitos de lectura de los niños. Sin embargo, el apoyo familiar no solamente es importante antes de que los niños inicien la Educación Primaria sino que también es importante que se fomente la lectura durante la escolarización del niño (Baker, 2003; Klauda y Wigfield, 2012).



CAPÍTULO 3

Diseño de las evaluaciones PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS en 2016

Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis y Pierre Foy

PIRLS 2016 consta de tres evaluaciones individuales de la comprensión lectora: PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS. PIRLS es una evaluación exhaustiva del rendimiento de la competencia lectora del alumnado de 4.º curso de Educación Primaria. Se lleva a cabo cada cinco años y cada ciclo está relacionado con los anteriores, lo que conlleva que PIRLS proporcione datos de manera regular de las tendencias en la competencia lectora del alumnado a través de una escala común de rendimiento. Al igual que PIRLS en cuanto al grado de cobertura, pero con textos y preguntas menos difíciles, PIRLS Literacy amplía las mediciones de la comprensión lectora a la parte baja de la escala de rendimiento de PIRLS. Para los países que participan en PIRLS, se incluye ePIRLS, una evaluación de la lectura en línea para la adquisición y el uso de la información. Las evaluaciones de PIRLS incluyen una serie de cuestionarios de contexto que recopilan información de los entornos comunitario, familiar y escolar en los que se desarrolla la competencia lectora.

Alumnos evaluados

PIRLS evalúa la competencia lectora de los niños que están en su cuarto año de escolarización. Se escogió este nivel porque se trata de una etapa de transición importante en el desarrollo de los niños como lectores. Habitualmente, en este momento, el alumnado ha aprendido a leer y a partir de ahora leen para aprender. En muchos países, el alumnado es cuando también comienza a tener clases separadas para cada materia tales como Matemáticas y Ciencias. El alumnado objetivo de PIRLS se define de la siguiente manera:

El curso objeto de PIRLS es el que, partiendo del primer año del nivel 1 de la CINE, correspondería a cuatro años de escolarización.

CINE es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, ha sido desarrollada por el Instituto de Estadística de la UNESCO y proporciona un estándar internacional que describe los niveles de escolarización en varios países (UNESCO, 2012). El sistema CINE describe todos los niveles de escolarización, desde la enseñanza preescolar (Nivel 0) hasta los estudios de doctorado (Nivel 8). El Nivel 1 de la CINE corresponde a la Educación Primaria o al primer nivel de educación básica. El curso objeto de PIRLS es el que se corresponde con el cuarto año después de iniciar el Nivel 1, en la mayoría de países es 4.º curso. Teniendo en cuenta las exigencias lingüísticas y cognitivas de la lectura PIRLS quiere evitar evaluar a niños muy pequeños. Así pues, si la edad media del alumnado de 4.º curso en el momento de la evaluación es inferior a los 9,5 años, PIRLS recomienda que esos países lleven a cabo la evaluación durante el curso siguiente (p. ej., 5.º curso).

Informe del rendimiento del alumnado

PIRLS y PIRLS Literacy están diseñados para proporcionar una imagen completa del rendimiento de la competencia lectora del alumnado participante de cada país. Esto incluye el rendimiento según los propósitos de lectura y los procedimientos de comprensión así como el rendimiento de lectura general. De acuerdo con el objetivo de obtener una visión global de la comprensión lectora, la evaluación completa de PIRLS consta de 12 textos y sus correspondientes preguntas (llamadas ítems); asimismo, la evaluación PIRLS Literacy consta de 12 textos y sus correspondientes preguntas si bien los textos son menos difíciles. En cada evaluación, seis de los textos evalúan la lectura como experiencia literaria y los otros seis evalúan la lectura para la adquisición y el uso de información. Con el objetivo de que la evaluación sea lo menos pesada posible para el alumnado y siguiendo un procedimiento sistemático de montaje y rotación de cuadernillos, como se describe en el apartado siguiente, cada alumno recibe dos textos. Después de recopilar los datos, las respuestas del alumnado de las evaluaciones PIRLS y PIRLS Literacy se miden según la escala de rendimiento de la competencia lectora mediante métodos teóricos de pregunta-respuesta que proporcionan una imagen general de los resultados de la evaluación en cada país.¹

La integración entre PIRLS y PIRLS Literacy se mantiene al incluir dos textos de PIRLS Literacy en la evaluación de PIRLS y dos textos de PIRLS en la

1 Foy, Brossman y Galla (2012) describen con detalle la metodología de la escala de PIRLS.

evaluación de PIRLS Literacy. Esto nos da una base sólida al usar la metodología de la escala y enlace de PIRLS que asegura que se está midiendo el rendimiento de los alumnos en PIRLS Literacy con la escala de PIRLS. Además, incluir dos textos de PIRLS Literacy, que son menos difíciles, beneficia a PIRLS, ya que proporciona más información sobre los logros de lectura de los alumnos que participan en la evaluación PIRLS y obtienen resultados inferiores en la escala. En cambio, incluir textos de PIRLS, más difíciles, en las evaluaciones de PIRLS Literacy proporciona información sobre el logro de los alumnos con mejores resultados que participan en PIRLS Literacy.

Las evaluaciones PIRLS están diseñadas desde un principio para medir las tendencias de la competencia lectora a lo largo del tiempo. De este modo, la escala de rendimiento de la lectura de PIRLS proporciona una medida común con la que los países pueden comparar el progreso en la competencia lectora de su alumnado a lo largo del tiempo según los resultados de otras evaluaciones PIRLS. La escala de rendimiento de la competencia lectora de PIRLS se estableció en 2001, de tal forma que 100 puntos en la escala corresponden a una desviación estándar en todos los países que participaron en 2001, y el punto medio de la escala, el 500, corresponde a la media internacional de dichos países. Al incluir textos que se usaron para las evaluaciones de 2001 y 2006 como base para integrar los resultados de ambas evaluaciones, los datos de PIRLS 2006 también se midieron con esta escala, de tal forma que los países pudieran evaluar los cambios en el rendimiento de lectura de su alumnado desde 2001. Con un procedimiento parecido, los datos de PIRLS 2011 también se midieron con dicha escala y los datos de 2016 también se medirán así. Esto permitirá a los países que han participado en PIRLS desde el inicio tener una información sobre el rendimiento de lectura que se pueda comparar con los datos de 2001, 2006, 2011 y 2016 observando así los cambios en el rendimiento durante este período de 15 años.

La escala de rendimiento de lectura de PIRLS es una medida general del dominio de la lectura que incluye tanto los propósitos de lectura como los procesos de comprensión. Sin embargo, además de la escala general, PIRLS y PIRLS Literacy también proporcionan escalas de rendimiento independientes con la misma medida para los propósitos de lectura y para los procesos de comprensión. Más concretamente, hay dos escalas para los propósitos de lectura:

- La lectura como experiencia literaria.
- La lectura para la adquisición y el uso de la información.

Además, también hay dos escalas para los procesos de comprensión lectora:

- La localización de información y realización de inferencias directas.
- La interpretación, la integración y el análisis.²

Los países que participan en ePIRLS también participan en PIRLS; así, además de los resultados sobre el rendimiento de lectura general y de los resultados de los propósitos de lectura y los procesos de comprensión, los participantes de ePIRLS pueden proporcionar información sobre el rendimiento del alumnado al leer en línea con propósitos informativos. La escala de logros de lectura en línea de ePIRLS permite a los países examinar el rendimiento de su alumnado leyendo en línea en comparación con su rendimiento en la escala de logros de lectura de PIRLS.

Diseño de los cuadernillos de PIRLS y PIRLS Literacy

Dada la amplia cobertura y los objetivos informativos del marco de PIRLS y el énfasis que se da al uso de una selección de textos reales, las especificaciones para el conjunto de preguntas de evaluación incluyen un extenso tiempo de evaluación. El Grupo de Desarrollo de la lectura (*Reading Development Group*) demostró que una evaluación válida de dos propósitos de lectura (la lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y el uso de información) con medidas fiables de dos procesos de comprensión requería cubrir ampliamente la variedad de materiales de lectura que los niños se encuentran en el colegio y en su día a día.

Con un tiempo de evaluación total de ocho horas para los textos de la prueba, pero disponiendo de mucho menos tiempo para evaluar a cada alumno, los materiales de las pruebas de PIRLS se tienen que dividir de alguna forma. Así pues, dadas las dificultades para organizar los horarios de las evaluaciones del alumnado y ya que a los niños pequeños no se les pueden exigir largos tiempos de evaluación sin que pierdan la concentración y se cansen, el tiempo de evaluación está limitado a 80 minutos por alumno, con 15-30 minutos adicionales para cumplimentar el cuestionario del alumnado.

Para abordar este reto, el diseño de las evaluaciones PIRLS usa una técnica de muestreo matricial: a cada texto y sus correspondientes preguntas

² La localización y la realización de inferencias directas combina ítems de los procesos de comprensión Localización y obtención de información explícita y Extracción de conclusiones directas. De manera similar, la interpretación, la integración y la evaluación están basadas en ítems de los procesos Interpretación e integración de las ideas y las informaciones y Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales.

se les asigna un bloque y, posteriormente los bloques son distribuidos sistemáticamente en los cuadernillos individuales del alumnado. Tanto PIRLS como PIRLS Literacy consisten en 12 textos/bloques y cada uno se tendría que completar en 40 minutos del tiempo de evaluación del alumno.

Como se muestra en la Tabla 3, se han desarrollado específicamente para PIRLS cinco bloques de textos, denominados de PRLit1 a PRLit5, y cinco bloques informativos, de PRInf1 a PRInf5. Los dos bloques de PIRLS Literacy se denominan PLLit3 y PLInf3. Seis de los diez bloques de PIRLS se incluyeron en evaluaciones PIRLS anteriores: dos en las tres evaluaciones (2001, 2006 y 2011), dos en PIRLS 2006 y PIRLS 2011, y solo dos en PIRLS 2011. Estos bloques denominados de “tendencias” proporcionan una base para medir tendencias en el rendimiento de la lectura. Además, la evaluación de 2016 incluye cuatro bloques de PIRLS nuevos elaborados para ser usados por primera vez.

Tabla 3: Muestreo matricial de los bloques de PIRLS 2016

Propósito de lectura	Bloque					
Experiencia literaria	PRLit1	PRLit2	PRLit3	PRLit4	PRLit5	PLLit3
Adquisición y uso de la información	PRInf1	PRInf2	PRInf3	PRInf4	PRInf5	PLInf3

En la Tabla 4 se muestran los diez bloques desarrollados específicamente para PIRLS Literacy, con los cinco bloques de textos literarios, denominados de PLLit1 a PLLit5, y los cinco bloques informativos, de PLInf1 a PLInf5. Los dos bloques de PIRLS se denominan PRLit1 y PRInf1. Cuatro de los bloques de textos y preguntas se usaron previamente en 2011 como parte de prePIRLS. Como PIRLS Literacy ha absorbido a prePIRLS para el ciclo de evaluación de 2016, los textos de 2011 proporcionan la base para medir las tendencias de 2016. Los seis bloques restantes de PIRLS Literacy han sido elaborados para las pruebas de 2016.

Tabla 4: Muestreo matricial de los bloques de PIRLS Literacy 2016

Propósito de lectura	Bloque					
Experiencia literaria	PLLit1	PLLit2	PLLit3	PLLit4	PLLit5	PRLit1
Adquisición y uso de la información	PLInf1	PLInf2	PLInf3	PLInf4	PLInf5	PRInf1

El diseño de los cuadernillos de PIRLS 2016 muestra cómo los bloques de textos y las preguntas están recopilados en cuadernillos individuales para cada alumno, cada uno con dos bloques de textos y preguntas de 40 minutos. Cada alumno responde a un cuadernillo de evaluación y a un cuestionario del alumnado.

El diseño de los cuadernillos de PIRLS (véase Tabla 5) incluye los diez bloques de textos y preguntas de PIRLS descritos en la Tabla 3 así como dos de los bloques de PIRLS Literacy de la Tabla 4 (PLLit3 y PLInf3). Estos 12 bloques están distribuidos en 16 cuadernillos. Los cuadernillos del 1 al 15 constan de un texto literario y sus correspondientes preguntas y de un texto informativo y sus correspondientes preguntas. Con el objetivo de mostrar algunos textos de una forma más natural y con un entorno real, se presentan un bloque literario (PRLit5) y un bloque informativo (PRInf5) en un formato de artículo con las preguntas en un cuadernillo separado. Este cuadernillo (16°) se conoce como el de “Lectura” de PIRLS.

Tabla 5: Diseño del cuadernillo del alumnado para PIRLS 2016

Cuadernillo	Parte 1	Parte 2
1	PRInf2	PRLit1
2	PRLit3	PRInf2
3	PLInf3	PRLit3
4	PLInf3	PRLit4
5	PRLit4	PRInf1
6	PRLit2	PRInf1
7	PRInf3	PRLit2
8	PLLit3	PRInf3
9	PLLit3	PRInf4
10	PRInf4	PRLit1
11	PRLit3	PRInf1
12	PLInf3	PRLit2
13	PRInf3	PRLit1
14	PLLit3	PRInf2
15	PRInf4	PRLit4
Lectura	PRLit5	PRInf5

Los 16 cuadernillos se distribuyen entre el alumnado de las aulas que participan, de tal forma que los grupos de alumnos que completan cada cuadernillo sean equivalentes en términos de competencia lectora. A partir de las respuestas combinadas de los distintos cuadernillos asignados a los alumnos, PIRLS usa métodos de escala de teoría pregunta-respuesta para elaborar un

panorama general del rendimiento de lectura de todo el alumnado de 4.º curso de un país. Este enfoque reduce, a proporciones manejables, lo que de lo contrario hubiera sido una carga imposible para el alumnado, si bien a costa de una mayor complejidad en el montaje de los cuadernillos, la recopilación y el análisis de datos.

Con la finalidad de asociar los cuadernillos de PIRLS entre ellos y para conservar la relación entre PIRLS y PIRLS Literacy es conveniente que los cuadernillos del alumnado contengan el mayor número de combinaciones de pares de bloques que sea posible. Sin embargo, si cada bloque se empareja con todos los bloques posibles el número de cuadernillos puede llegar a ser muy grande, por ello hay que escoger adecuadamente la combinación de bloques que se hacen.

Para el diseño de los 16 cuadernillos de PIRLS, cada uno de los cinco bloques literarios (PRLit1-PRLit4 y PLLit3) y cada uno de los cinco bloques informativos (PRInf1-PRInf4 y PLInf3) figuran en tres de los cuadernillos de PIRLS, cada una de las veces emparejados con bloques distintos. Por ejemplo, como se muestra en la Tabla 5, el bloque literario PRLit1 aparece con el bloque informativo PRInf2 en el Cuadernillo 1 y con los bloques informativos PRInf4 y PRInf3 en los Cuadernillos 10 y 13 respectivamente. El bloque informativo PRInf2 aparece no solo con PRLit1 en el Cuadernillo 1, sino que también aparece con el bloque literario PRLit3 en el Cuadernillo 2 y con el bloque literario de PIRLS Literacy PLLit3 en el Cuadernillo 14. Cada uno de los dos bloques de PIRLS Literacy (PLLit3 y PLInf3) figuran en tres cuadernillos de PIRLS. El Los textos de los bloques de PIRLS Literacy se han diseñado para ser menos complicados que los textos de PIRLS. En consecuencia, cuando se empareja un bloque de PIRLS Literacy con uno de PIRLS, el bloque de PIRLS Literacy siempre aparece en primera posición dentro del cuadernillo. Incluir los dos bloques de PIRLS Literacy en el esquema de cuadernillos de PIRLS asegura la relación entre PIRLS y PIRLS Literacy. Esta relación se refuerza aún más incluyendo dos bloques de PIRLS en el esquema de cuadernillos de PIRLS Literacy (véase más abajo).

Los bloques de Lectura de PIRLS (PRLit5 y PRInf5) no están enlazados directamente con ningún otro bloque. Sin embargo, como los cuadernillos se asignan al alumnado de manera aleatoria, el grupo de alumnos que responden al de Lectura es equivalente a los que responden a los otros cuadernillos, teniendo en cuenta el margen de error del proceso de muestreo. Como cada bloque aparece en tres de los cuadernillos del 1 al 15, en el proceso de distribución, el cuadernillo de Lectura se asigna el triple de veces que los otros cuadernillos, de esta forma, la misma proporción de alumnos responde a los bloques PRLit5 y PRInf5 que a cada uno de los otros bloques de los cuadernillos de PIRLS.

El diseño de distribución de los cuadernillos de PIRLS Literacy se realiza de una manera similar al de PIRLS. Consta de los cuadernillos del 1 al 15 y el de Lectura de PIRLS Literacy, cada uno con dos bloques de preguntas y respuestas de 40 minutos. Cada alumno tiene que completar un cuadernillo de evaluación y el cuestionario del alumnado (véase Tabla 6). Cada cuadernillo contiene un texto literario y uno informativo. El diseño de PIRLS Literacy incluye los diez bloques de textos y preguntas de PIRLS Literacy que se muestran en la Tabla 4 (PLLit1-PLLit5 y PLInf1-PLInf5), junto con los dos bloques de PIRLS de la Tabla 3 (PRLit1 y PRInf1). El de Lectura de PIRLS Literacy está compuesto por el bloque literario PLLit5 y el bloque informativo PLInf5.

Tabla 6: Diseño del cuadernillo del alumnado para PIRLS Literacy 2016

Cuadernillo	Parte 1	Parte 2
1	PLInf1	PRLit1
2	PLLit2	PLInf1
3	PLInf3	PLLit2
4	PLInf3	PLLit4
5	PLLit4	PRInf1
6	PLLit1	PRInf1
7	PLInf2	PLLit1
8	PLLit3	PLInf2
9	PLLit3	PLInf4
10	PLInf4	PRLit1
11	PLLit2	PRInf1
12	PLInf3	PLLit1
13	PLInf2	PRLit1
14	PLLit3	PLInf1
15	PLInf4	PLLit4
Lectura	PLLit5	PLInf5

Al igual que en el diseño de PIRLS, cada uno de los cinco bloques literarios (PLLit1-PLLit4 y PRLit1) y cada uno de los cinco bloques informativos (PLInf1-PLInf4 y PRInf1) aparecen en tres de los 15 cuadernillos de PIRLS Literacy, emparejados cada vez con un bloque distinto. Cada uno de los dos bloques de

PIRLS (PRLit1 y PRInf1) aparece en tres cuadernillos de PIRLS Literacy. Como los bloques de PIRLS son más difíciles que los de PIRLS Literacy, aparecen en segunda posición en el cuadernillo cuando están emparejados con un bloque de PIRLS Literacy.

Tipos de preguntas y procedimientos de codificación

La competencia del alumnado para comprender los textos mediante los cuatro procesos de comprensión de PIRLS se evalúa con las preguntas de comprensión que acompañan a cada texto. En las pruebas PIRLS y PIRLS Literacy se usan dos formatos de preguntas: las de elección múltiple y las de respuesta construida o abiertas. Cada pregunta de elección múltiple vale un punto. Las preguntas de respuesta construida valen uno, dos o tres puntos según el grado de comprensión que se requiera. Las preguntas de elección múltiple representan la mitad de la puntuación total. En el desarrollo de las preguntas de comprensión, la decisión de recurrir a preguntas de elección múltiple o de respuesta construida depende del proceso de comprensión que se evalúe y del formato que permita al alumnado demostrar mejor su comprensión lectora.

Preguntas de elección múltiple

Estas preguntas ofrecen cuatro opciones de respuesta de las cuales solo una es correcta. Estas preguntas se pueden usar para evaluar cualquiera de los procesos de comprensión. Sin embargo, como no permiten explicaciones ni justificaciones por parte del alumnado son, quizás, menos apropiadas para evaluar su capacidad a la hora de hacer interpretaciones o valoraciones más complejas.

Al evaluar al alumnado de 4.º curso de Educación Primaria, es importante que las características lingüísticas de las preguntas sean adecuadas para el desarrollo de los niños. Por lo tanto, las preguntas se redactan de manera clara y concisa. Las opciones incorrectas están redactadas de manera que resulten verosímiles y no engañosas. Para el alumnado que no esté familiarizado con este formato de preguntas las instrucciones que aparecen al inicio de la prueba incluyen una muestra de preguntas de opción múltiple que ilustran cómo seleccionar y marcar una respuesta.

Preguntas construidas o abiertas

Las preguntas de respuesta construida o abiertas demandan que el alumnado dé una respuesta por escrito en lugar de seleccionar una respuesta de una serie de opciones. La importancia dada a las preguntas de respuesta construida en

el estudio de PIRLS es coherente con la definición de la competencia lectora que subyace en los marcos teóricos. Refleja la visión interactiva y construida de la lectura según la cual el significado se construye a través de la interacción entre el lector, el texto y el contexto de la tarea de lectura. Estas preguntas se utilizan para evaluar aspectos de dicha comprensión que requieran aportar una justificación por parte del alumnado o que se basen en el resultado de interpretaciones realizadas a partir de su experiencia y conocimientos previos.

En las evaluaciones PIRLS, las preguntas construidas pueden ser de respuesta corta (valen uno o dos puntos) o de respuesta larga (valen tres puntos) según el grado de comprensión o de soporte textual que requieran. Al elaborar estas preguntas es importante proporcionar la información necesaria que ayude al alumnado a entender claramente la naturaleza de la respuesta que se espera.

Cada pregunta está acompañada de una guía de puntuación que describe los elementos esenciales de una respuesta correcta y completa. Las guías de puntuación se centran en la demostración del tipo de comprensión que la pregunta evalúa. Las guías describen los hechos que demuestran si la comprensión ha sido parcial o completa. Además, hay ejemplos de respuestas para cada nivel de comprensión, esto proporciona una mayor orientación a los codificadores.

Al codificar estas respuestas se debe evaluar únicamente la comprensión del texto por parte del alumnado no su expresión escrita. Se debe tener en cuenta que puede haber más de una interpretación aceptable. De este modo, puede que haya una gran variedad de interpretaciones y de respuestas correctas que reciban la puntuación total en cada una de las preguntas.

Puntuación de las respuestas

Al diseñar las pruebas de PIRLS y PIRLS Literacy, el objetivo es el de crear bloques de textos y preguntas que sumen, de media, al menos 15 puntos repartidos de la siguiente manera: unas siete preguntas de opción múltiple (1 punto cada una), dos o tres preguntas de respuesta corta (1 o 2 puntos cada una) y una pregunta de respuesta larga (3 puntos). Las preguntas de cada bloque deberían abarcar todos los procesos de comprensión de PIRLS. El número total de puntos y la distribución exacta de los tipos de preguntas por bloques puede variar ligeramente, ya que los diferentes textos dan lugar a tipos de preguntas distintas.

Al igual que en PIRLS, las preguntas de PIRLS Literacy usan formatos de preguntas de respuesta de opción múltiple y preguntas de respuesta construida, si bien estas últimas suelen valer solo uno o dos puntos. No obstante, hay un porcentaje ligeramente superior de preguntas de respuesta construida en PIRLS

Literacy, suponen hasta el 60 por ciento de la puntuación total. Se tomó esta decisión porque las preguntas de opción múltiple requieren que el alumnado lea y evalúe cuatro opciones de respuesta mientras que las de respuesta construida, al requerir una respuesta corta, suelen ser más fáciles para este tipo de lectores. Además, las de opción múltiple pueden perder parte de su efectividad en los fragmentos cortos que se usan en PIRLS Literacy porque hay menos interpretaciones plausibles que se puedan extraer del texto.

Hacer públicos los materiales de la evaluación

Un aspecto esencial del diseño de PIRLS para medir las tendencias en el rendimiento de la comprensión lectora, es que con el paso del tiempo, en cada ciclo, PIRLS libera un número de textos y preguntas que ayudan a los lectores a entender, en la medida de lo posible, aspectos sobre el contenido y el enfoque de la evaluación. Al mismo tiempo, se conservan otros textos y preguntas preservando su confidencialidad para usarlos como base en la medida de tendencias de futuras evaluaciones. A medida que se hacen públicos dichos textos y preguntas se elaboran nuevos materiales de evaluación que los sustituyen.

Siguiendo el diseño de PIRLS, se liberaron cuatro bloques después de recopilar información de PIRLS 2011, dos elaborados inicialmente para la evaluación de 2006 y dos elaborados para la de 2011. Los textos y las preguntas que se publicaron pueden encontrarse en *PIRLS 2011 International Results in Reading* (Mullis, Martin, Foy y Drucker, 2012). Tras la publicación del informe internacional de PIRLS 2016 serán liberados seis bloques: cuatro que se usaron tanto en 2011 como en 2016 y dos que se elaboraron específicamente para PIRLS 2016. Además, se liberarán los dos textos de PIRLS incluidos en el diseño de los cuadernillos de PIRLS Literacy junto con dos bloques de PIRLS Literacy de 2011 y dos de 2016.

Diseño de ePIRLS 2016

La evaluación informatizada de ePIRLS está diseñada como una ampliación de PIRLS que evalúa la lectura de textos informativos en un entorno en línea. ePIRLS se hace con ordenador y requiere que el alumnado use un ratón (u otro dispositivo que le permita para navegar por la prueba) y un teclado con el que escriba las respuestas a las preguntas de la prueba. Todos los alumnos que participan en ePIRLS también tienen que haber participado en PIRLS.

La evaluación completa de ePIRLS consta de cuatro³ tareas escolares de lectura en línea, cada una de ellas recorre de 2 a 3 sitios web (de un total de 5 a 10 páginas web) junto con una serie de preguntas de comprensión basadas en la tarea. Al igual que con los textos de PIRLS y PIRLS Literacy completar cada tarea y sus correspondientes preguntas supone 40 minutos. Para que la evaluación sea lo menos pesada posible cada alumno completa sólo dos tareas de ePIRLS seguidas de un breve cuestionario en línea de 5 minutos.

La realización de ePIRLS con ordenador ofrece más flexibilidad que la prueba de PIRLS en papel en cuanto a cómo se emparejan las tareas de evaluación que se presentan al alumnado. Cada alumno realiza dos de las cuatro tareas de la evaluación, hay 12 combinaciones posibles de emparejarlas según la clasificación que se muestra en la Tabla 7. ePIRLS usa el programa de muestreo WinW3S de la IEA para distribuir de forma aleatoria las 12 combinaciones de tareas entre el alumnado que participa, de tal manera que aproximadamente un 1/12 de la muestra de alumnos de cada país responda a cada combinación de tareas y que estos grupos de alumnos sean aproximadamente equivalentes en términos de competencias.

Tabla 7: Combinaciones de tareas del alumnado de ePIRLS. 4 tareas

Combinaciones de tareas del alumnado	Primera tarea	Segunda tarea
Combinación de tareas #1	E01	E02
Combinación de tareas #2	E01	E03
Combinación de tareas #3	E01	E04
Combinación de tareas #4	E02	E01
Combinación de tareas #5	E02	E03
Combinación de tareas #6	E02	E04
Combinación de tareas #7	E03	E01
Combinación de tareas #8	E03	E02
Combinación de tareas #9	E03	E04
Combinación de tareas #10	E04	E01
Combinación de tareas #11	E04	E02
Combinación de tareas #12	E04	E03

³ Según los resultados de la prueba de campo de ePIRLS, el número de tareas de evaluación puede aumentar en 5 o 6. En ese caso, se ampliará el diseño de la matriz de la muestra para las combinaciones de tareas. En general, si hay n tareas, el número de combinaciones de tareas es $n^2 - n$.

ePIRLS utiliza métodos de escala de teoría pregunta-respuesta para elaborar un panorama global del rendimiento de lecturas informativas en línea, de todo el alumnado de 4.º curso de un país, poniendo en común las respuestas individuales elaboradas por los alumnos a partir de los cuadernillos asignados.

Al ser 2016 el primer año de ePIRLS todas las tareas son novedad. Tras la evaluación de 2016 dos de las tareas se liberarán y las restantes se conservarán de manera confidencia de forma que sirvan para medir tendencias en los siguientes ciclos.

Cuestionarios de contexto y Enciclopedia PIRLS 2016

Uno de los propósitos importantes de PIRLS 2016 es el de analizar los aspectos del hogar, la comunidad, el centro escolar y el alumnado que están relacionados con la competencia lectora de los niños de 4.º curso. Para cumplir este propósito, se recopilan datos a partir de cuestionarios que tienen que completar los alumnos, sus familias, sus profesores y la dirección del colegio. Además, los Coordinadores Nacionales de Investigación (NRC) dan información sobre los contextos nacionales y regionales a través del cuestionario sobre el currículo y con la participación de su país en la *Enciclopedia PIRLS 2016*. Tanto para PIRLS como para PIRLS Literacy se usan los mismos cuestionarios.

PIRLS se centra en temas de política educativa relevantes que, en general, pueden estar relacionados positivamente con el rendimiento del alumnado. El capítulo 2 proporciona una visión general de estos temas y presenta la base para el desarrollo de las preguntas. Muchos de los temas se miden con escalas, grupos de preguntas que miden el mismo constructo. Para fines informativos, son preferibles las escalas a las preguntas independientes porque en general son más fiables y más apropiadas para medir tendencias. Para PIRLS 2011, se usaron 19 escalas con los datos del cuestionario de contexto, desde los indicadores de la actitud de los padres hacia la lectura hasta los indicadores del clima de la escuela.

Cuestionario sobre el aprendizaje de la lectura (cuestionario del hogar o de las familias)

El cuestionario del hogar o de las familias, titulado Cuestionario sobre el aprendizaje de la lectura, está dirigido a los padres o tutores de cada alumno que participa en la recopilación de datos para PIRLS 2016. Este breve cuestionario solicita información acerca del contexto familiar, como por ejemplo las lenguas que se hablan en la familia, las actividades de lectura de los padres y sus hábitos de lectura, los estudios y empleos de los padres. También se recopila información sobre las actividades educativas del alumnado y sus vivencias fuera del colegio,

incluyendo, la educación preescolar, las actividades tempranas de lectura y Matemáticas y la disposición del niño para leer al inicio de la Educación Primaria. Este cuestionario está diseñado para que se complete entre 10 y 15 minutos.

Cuestionario del profesorado

Se pide a los profesores de lengua que completen un cuestionario diseñado para recopilar información acerca de la enseñanza de la lectura en el aula, como por ejemplo, las características de la clase, el tiempo lectivo dedicado a la lectura y los enfoques docentes. El cuestionario también consulta acerca de las características del profesorado, como por ejemplo, su satisfacción laboral, sus estudios y sus actividades recientes en cuanto a formación profesional. Son necesarios unos 35 minutos para completar este cuestionario.

Cuestionario del centro

Al director de cada colegio se le solicita información acerca de las características del colegio, como por ejemplo, estadísticas sobre los estudiantes, el entorno escolar y el acceso a recursos escolares y tecnológicos. El cuestionario también incluye preguntas relacionadas con las tareas del director, estudios y experiencia. Está diseñado para que complete en unos 30 minutos.

Cuestionario del alumnado

Se entrega a todo el alumnado cuando termina la prueba, recopila información sobre su entorno familiar, como por ejemplo, las lenguas que se hablan en el hogar o los libros y otros recursos para el aprendizaje que hay en el hogar. Este cuestionario también recopila información sobre las vivencias del alumnado en el colegio, como por ejemplo, el vínculo de pertenencia al colegio y si han sido víctimas del acoso escolar. Por último, también recopila datos sobre los hábitos de lectura fuera del colegio y sus actitudes hacia la lectura, incluyendo, si les gusta la lectura, la seguridad que tienen en sí mismos al leer y su participación en las clases de lectura. Se necesitan entre 15 y 30 minutos para completarlo.

Cuestionario del alumnado de ePIRLS

Además de los cuatro cuestionarios enumerados anteriormente, el alumnado que participa en ePIRLS tiene que completar un breve cuestionario como parte de esta evaluación informatizada. El cuestionario solicita al alumnado que indique cuál es su grado de competencia y experiencia en el uso ordenadores y en la búsqueda de información en Internet. Son necesarios 5 minutos para completarlo.

Enciclopedia PIRLS

La *Enciclopedia PIRLS 2016* dibuja un perfil del sistema educativo de cada país centrándose en la enseñanza de la lectura en los niños de Educación Primaria. Cada capítulo proporciona una perspectiva general sobre el currículo de lectura y lengua así como información sobre la enseñanza de la lectura en los cursos de Primaria. En cada uno de ellos se incluye también información acerca de las lenguas de enseñanza, del profesorado y de su formación, de cómo se organiza el sistema educativo y de las políticas de evaluación. Además, en cada capítulo se proporciona información acerca de las repercusiones y el uso de PIRLS en cada país.

Cuestionario del currículo

Este cuestionario complementa la información de la *Enciclopedia PIRLS 2016* recopilando datos de todos los países participantes acerca de las políticas nacionales de los planes de estudios sobre la lectura, los objetivos y estándares en la enseñanza de la lectura, el tiempo establecido para la enseñanza de la lectura, así como información sobre la educación preescolar y las políticas sobre la formación del profesorado.



Bibliografía

- Abedi, J. (2002). Standardized achievement tests and English language learners: Psychometrics issues. *Educational Assessment, 8*(3), 231–257.
- Afflerbach, P. & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). New York: Routledge.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review, 28*(3), 366–378.
- Akiba, M., LeTendre, G.K., & Scribner, J.P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher, 36*(7), 369–387.
- Alexander, P. & Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allington, R.L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C., & Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology, 31*(5), 411–427.
- Almasi, J. & Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470–493). New York: Routledge.
- Alvermann, D. & Moje, E. (2013). Adolescent literacy instruction and the discourse of “every teacher a teacher of reading.” In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1072–1103). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. & Pearson, P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). White Plains, NY: Longman.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252–256.
- Applebee, A.N., Langer, J.A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal, 40*(3), 685–730.
- Australian Primary Principals’ Association (APPA). (2007). *Experiences of beginning teachers*. Canberra: Author.
- Baker, D.P., Akiba, M., LeTendre, G.K., & Wiseman, A.W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(1), 1–17.
- Baker, D.P. & LeTendre, G.K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 87–106.
- Baker, L. & Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York: Routledge.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers’ motivation for reading in relation to parental beliefs and home

- reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239–269.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Başol, G. & Johanson, G. (2009). Effectiveness of frequent testing over achievement: A meta analysis study. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 99–121.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Policies and Practices* (pp. 17–32). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Beach, R. & Hynds, S. (1996). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 453–489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1–2), 219–234.
- Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. In R.E. Tremblay, M. Boivin, & R.D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and the Strategic Knowledge Cluster on ECD. Retrieved from http://child-encyclopedia.com/pages/PDF/BialystokANGxp_rev.pdf
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study*. Retrieved from http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf
- Bishop, J.H. & Wößmann, L. (2004). Institutional effects in a simple model of educational production. *Education Economics*, 12(1), 17–38.
- Blank, R.K. & de las Alas, N. (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement. How meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO, International Institute for Education Planning.
- Britt, M., Goldman, S., & Rouet, J. (Eds.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge.
- Britt, M. & Rouet, J. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. Lawson & J. Kirby (Eds.), *The quality of learning*. Oxford: Cambridge University Press.
- Buchman, C., Condron, D.J., & Roscigno, V.J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435–461.
- Buckhalt, J.A. (2011). Insufficient sleep and the socioeconomic status achievement gap. *Child Development Perspectives*, 5(1), 59–65.
- Campbell, J., Kelly, D., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001, second edition*. Chestnut

- Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Castek, J., Zawilinski, L., McVerry, G., O'Byrne, I., & Leu, D.J. (2010). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 91-110). New York, NY: Springer.
- Catsambis, S. & Buttaro, A. (2012). Revisiting "Kindergarten as academic boot camp: A nationwide study of ability grouping and psycho-social development." *Social Psychology of Education, 15*(4), 483-515.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chiong, C. & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Christianson, K. & Luke, S. (2011). Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Studies of Reading, 15*(2), 136-166.
- Clark, C. (2010). *Linking school libraries and literacy: Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment*. London: National Literacy Trust.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F., & Vigdor, J.L. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *The Journal of Human Resources, 45*(3), 655-681.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the Internet: Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher, 56*(5), 458-464.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills and prior knowledge. *Journal of Literacy Research, 43*(4), 352-392.
- Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum, 76*(4), 412-417.
- Coiro, J. & Kennedy, C. (2011, June). *The online reading comprehension assessment (ORCA) project: Preparing students for common core standards and 21st century literacies*. Unpublished manuscript. Kingston, RI: University of Rhode Island. Retrieved from <http://www.orca.uconn.edu/orca/assets/File/Research%20Reports/CCSS%20ORCA%20Alignment%20June%202011.pdf>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, US Government Printing Office.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143.
- Coulombe, S., Tremblay, J., & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital,*

- and growth across fourteen OECD countries. Ottawa: Statistics Canada.
- Croninger, R.G., Rice, J.K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312–324.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dahl, G.B. & Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, 102(5), 1927–1956.
- Darling, S. & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher*, 57(8), 774–776.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H.B. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage & Family Review*, 43(3–4), 226–254.
- Deci, E.L. & Moller, A.C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579–597). New York: Guilford Publications.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
- Dewald, J.F., Meijer, A.M., Oort, F.J., Kerkhof, G.A., & Bögels, S.M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), 179–189.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 7–29). Bloomington, IN: National Education Service.
- Duke, N. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40–44.
- Duke, N. & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 199–228). New York: Routledge.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Shuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z.,

- & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287.
- Elleman, A.M., Lindo, E.J., Morphy, P., & Compton, D.L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Elley, W. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Entorf, H. & Minoiu, N. (2005). What a difference immigration policy makes: A comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6(3), 355–376.
- Erberber, E. (2009). *Analyzing Turkey's data from TIMSS 2007 to investigate regional disparities in eighth grade science achievement* (Doctoral dissertation, Boston College). Retrieved from http://dcollections.bc.edu/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1383662559807~299
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2013). *America's children in brief: Key national indicators of well-being, 2013*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Flavell, J. & Wellman, H. (Eds.). (1977). *Metamemory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foy, P., Brossman, B., & Galia, J. (2012). *Scaling the TIMSS and PIRLS 2011 achievement data*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP11_Scaling_Achievement.pdf
- Galda, L. & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64–73.
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A., & Mazzoni, S.A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. In L.M. Morrow & L.B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction, fourth edition* (pp. 11–36). New York, NY: Guilford Press.
- Glew, G.M., Fan, M., Katon, W., & Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123–128.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Goldman, S. & Rakestraw, J. Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 311–336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodenow, C. & Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
- Goos, M., Schreier, B.M., Knipprath, H.M.E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-

- country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444.
- Graesser, A., Golding, J., & Long, D. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 171–205). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg, E., Skidmore, D., & Rhodes, D. (2004). *Climates for learning: Mathematics achievement and its relationship to schoolwide student behavior, schoolwide parental involvement, and school morale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, San Diego, CA.
- Greenwald, R., Hedges, L.V., & Laine, R.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396.
- Guarino, C.M., Sanitibañez, L., & Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Gustafsson, J.-E., Hansen, K.Y., & Rosén, M. (2013). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M.O. Martin & I.V.S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Guthrie, J. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49(6), 432–445.
- Guthrie, J.T., McRae, A., & Klauda, S.L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232–245.
- Gutnick, A.L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kotler, J. (2011). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Hancock, C.B. & Sherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 328–338.
- Harris, D.N. & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812.
- Hart, B. & Risley, T.R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Henson, R.K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137–150.
- Hill, H.C., Rowan, B., & Ball, D.L. (2005). Effects of teachers' mathematical

- knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hoff, E. & Elledge, C. (2005). Bilingualism as one of many environmental variables that affect language development. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1041–1044). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hong, S. & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32–42.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Hsu, H.-Y., Wang, S.-K., & Runco, L. (2013). Middle school science teachers' confidence and pedagogical practice of new literacies. *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 314–324.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Johansone, I. (2009). *Managing primary education in Latvia to assure quality and achievement equity* (Doctoral dissertation, University of Latvia).
- Johnson, S.M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention and effectiveness*. Washington, DC: National Education Association.
- Johnson, S.M., Berg, J.H., & Donaldson, M.L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Johnson, S.M., Kraft, M.A., & Papay, J.P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Jürges, H., Schneider, K., & Büchel, F. (2005). The effect of central exit examinations on student achievement: Quasi-experimental evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association*, 3(5), 1134–1155.
- Kim, J.S. & Quinn, D.M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from Kindergarten to Grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386–431.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21–37). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction. In D. Alvermann, N. Unrau,

- & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807–841). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klauda, S.L. & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3–44.
- Klein, H.J., Wesson, M.J., Hollenbeck, J.R., & Alge, B.J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 885–896.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study—Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. (pp. 137–160). Münster: Waxmann.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291–306.
- Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: Text organization and response format. *Language Testing*, 19(2), 193–220.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39.
- Kucer, S. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings, second edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature, second edition*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lee, J.-W. & Barro, R.J. (2001). Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica, New Series*, 68(272), 465–488.
- Lee, S.M., Brescia, W., & Kissinger, D. (2009). Computer use and academic development in secondary schools. *Computers in the Schools*, 26(3), 224–235.
- Lee, V.E. & Zuze, T.L. (2011). School resources and academic performance in Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*, 55(3), 369–397.
- Leigh, A.K. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29(3), 480–488.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1150–1181).

- Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., Kulikowich, J., Sedansk, N., & Coiro, J. (2008). Framework document: The new literacies of online research and comprehension. In *Assessing online reading comprehension: The ORCA project*. A grant proposal to the US Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Leu, D., McVerry, J.G., O'Byrne, W.I., Zawilinski, L., Castek, J., & Hartman, D.K. (2009). The new literacies of online reading comprehension and the irony of No Child Left Behind. In L.M. Morrow, R. Rueda, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on literacy and diversity* (pp. 173–194). New York: The Guilford Press.
- Leu, D., O'Byrne, W., Zawilinski, L., McVerry, J., & Everett-Cacopardo, H. (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264–269.
- Leu, D.J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B.C., Liu, Y., & O'Neil, M. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? In L.S. Rush, A.J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices* (pp. 37–68). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lewis, M. & Samuels, S.J. (2003). *Read more—Read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement*. University of Minnesota, Minneapolis, MN. Retrieved from <http://www.tc.umn.edu/~samueo01/final%20version.pdf>
- Lieberman, D.A., Bates, C.H., & So, J. (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 271–283.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.
- Lleras, C. & Rangel, C. (2009). Ability grouping practices in elementary school and African-American/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, 115(2), 279–304.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128.
- Lorch, R., Lemarie, J., & Grant, R. (2011). Signaling hierarchical and sequential organization in expository prose. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 267–284.
- Lou, Y, Abrami, P.C., & Spence, J.C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101–112.
- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Martin, A.J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 803–825.
- Martin, M.O., Foy, P., Mullis, I.V.S., & O'Dwyer, L.M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M.O. Martin & I.V.S. Mullis (Eds.), *TIMSS and*

- PIRLS 2011: *Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. & Mullis, I.V.S. (Eds.). (2013). *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Foy, P. (2011). Age distribution and reading achievement configurations among fourth-grade students in PIRLS 2006. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-scale Assessments*, 4, 9–33.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- McGuigan, L. & Hoy, W.K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229.
- McLaughlin, M., McGrath, D.J., Burian-Fitzgerald, M.A., Lanahan, L., Scotchmer, M., Enyeart, C., & Salganik, L. (2005, April). *Student content engagement as a construct for the measurement of effective classroom instruction and teacher knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, Montreal, Canada.
- Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.
- Milam, A.J., Furr-Holden, C.D.M., & Leaf, P.J. (2010). Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *The Urban Review*, 42(5), 458–467.
- Miller, S. & Faircloth, B. (2009). Motivation and reading comprehension. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227–239). New York: Routledge.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 363–374.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Morrow, L. (2003). Motivating lifelong voluntary readers. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire, & J.M. Jenson (Eds.), *Handbook of teaching the English language arts, second edition* (pp. 857–867). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moskowitz, J. & Stephens, M. (Eds.). (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific rim*. Washington, DC: US Department of Education.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523–1537.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications, second edition*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A., Trong, K., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K.T., & Ragan, M.A. (Eds.). (2012). *PIRLS 2011 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading (Volume 1 & 2)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murphy, P.K., Wilkinson, I.A., Soter, A.O., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740–764.
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children, 22*(2), 3–15.
- Murphy, P., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M., & Alexander, J. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740–764.
- Nesbit, J.C. & Adesope, O.O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 76*(3), 413–448.
- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133–144.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (1995). *Literacy, economy and society*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (1997). *Literacy skills for knowledge society: Further results from the international adult literacy survey*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2010). *Improving health and social cohesion through education*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, with Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: Author/Statistics Canada.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, with Statistics Canada. (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris and Ottawa: Author/Statistics Canada.
- Palincsar, A. & Duke, N. (2004). The role of text and text-reader interactions in young children's reading development and achievement. *The Elementary School Journal, 105*(2), 183–197.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357–383.

- Perfetti, C. & Adolf, S. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Perkinson-Gloor, N., Lemola, S., & Grob, A. (2013). Sleep duration, positive attitude toward life, and academic achievement: The role of daytime tiredness, behavioral persistence, and school start times. *Journal of Adolescence*, 36(2), 311–318.
- Pew Research Center. (2012). *How teens do research in the digital world*. Washington, DC: Author.
- Pew Research Center. (2013a). *Teens and technology*. Washington, DC: Author.
- Pew Research Center. (2013b). *How teachers are using technology at home and in the classrooms*. Washington, DC: Author.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup & J.S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction, third edition* (pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99–113.
- Puzio, K. & Colby, G. (2010). *The effects of within class grouping on reading achievement: A meta-analytic synthesis*. Evanston, IL: Society for Research on Educational Effectiveness. Retrieved from ERIC database (ED514135).
- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L.B., Raikes, H.A., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924–953.
- Rapp, D. & van den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276–279.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reuda, R. (2013). 21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1241–1268). Newark, DE: International Reading Association.
- Rideout, V.J., Foehr, U.G., & Roberts, D.F. (2010). *Generation M2. Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: The Kaiser Family Foundation.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rosell, J. & Pahl, K. (2010). The materials and the situated: What multimodality and new literacy studies do for literacy research. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts, third edition* (pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse

- outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rowell, J., Kress, G., Pahl, K., & Street, B. (2013). The social practice of multimodal reading: A new literacy studies—multimodal perspective on reading. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1182–1207). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, R. & Unrau, N. (Eds.). (2004). Read as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumberger, R.W. & Palardy, G.J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *The Teachers College Record*, 107(9), 1999–2045.
- Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and the processes of reading, third edition* (pp. 722–750). Newark, DE: International Reading Association.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297–310.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E.C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2002). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the pre-school period* (Technical Paper No. 8a). London: Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- Schneider, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?* Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory development between two and twenty, second edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schnepf, S.V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527–545.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907.
- Shermoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shermoff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow

- theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Smith, M., Mikulecky, L. Kibby, M., & Dreher, M. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378–383.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3) 318–337.
- Springer, L., Stanne, M.E., & Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(21), 21–51.
- Stanco, G. (2012). *Using TIMSS 2007 data to examine STEM school effectiveness in an international context* (Doctoral dissertation, Boston College). Retrieved from http://dcollections.bc.edu/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1383665793911~957
- Stevenson, D.L. & Baker, D.P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.
- Stiggins, R. (1982). An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 21(3), 237–247.
- Stone, C.L. (1983). A meta-analysis of advance organizer studies. *The Journal of Experimental Education*, 51(4), 194–199.
- Stronge, J.H., Ward, T.J., & Grant, L.W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85–106.
- Takeuchi, L.M. (2011). *Families matter: Designing media for a digital age*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Taras, H. (2005). Nutrition and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(6), 199–213.
- Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121–165.
- Taylor, L.C., Clayton, J.D., & Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.
- Tillmann, L.C. (2005). Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 609–629.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.

- Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 197–206.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372–388.
- Trong, K. (2009). *Using PIRLS 2006 to measure equity in reading achievement internationally* (Doctoral dissertation, Boston College). Retrieved from http://dcollections.bc.edu/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1383665979613~368
- Tucker-Drob, E.M. (2012). Preschools reduce early academic-achievement gaps: A longitudinal twin approach. *Psychological Science*, 23(3), 310–319.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal, Canada: United National Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-en.pdf>
- Van de Werfhorst, H.G. & Mijs, J.J.B. (2010). Achievement inequality and the institutional structures of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 407–428.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 387–397.
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69–96.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Weaver, C. & Kintsch, W. (1996). Expository text. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230–245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- West, R. & Stanovich, K. (2000). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. In K. Stanovich (Ed.), *Progress in understanding reading* (pp. 13–20). New York: Guilford. (Adapted from (1978) *Child Development*, 49, 717–727.)
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. (2009). Developing higher order comprehension in the middle grades. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510–530). New York: Routledge.
- Wheelan, S.A. & Kesselring, J. (2005). Link between faculty group development and elementary student performance on standardized tests. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 323–330.
- Willms, J.D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.

- Wolf, R. (Ed.). (1995). *The IEA reading literacy study: Technical report*. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Wolfe, M. & Goldman, S. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467–502.
- Won, S.J. & Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the US and South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 628–661.
- Wright, S., Fugett, A., & Caputa, F. (2013). Using e-readers and Internet resources to support comprehension. *Educational Technology & Society*, 16(1), 367–379.
- Wu, J.H., Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176–193.
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247–269.
- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S.W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K.L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Institute of Education Sciences Report No. REL 2007-No.033). Washington, DC: US Department of Education.
- Young, T.A. & Moss, B. (2006). Nonfiction in the classroom library: A literacy necessity. *Childhood Education*, 82(4), 207–212.
- Zwaan, R. & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. Graesser, M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83–122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



APÉNDICE A

Agradecimientos

PIRLS junto con TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) forman el núcleo del ciclo regular de estudios de la IEA, esta ha delegado la responsabilidad de la dirección general y la gestión de ambos proyectos al Centro Internacional TIMSS-PIRLS en la Universidad de Boston. Dirigido por Ina V. S. Mullis y Michael O. Martin, el Centro Internacional está situado en la Lynch School of Education. Para llevar a cabo estos ambiciosos estudios internacionales, el Centro Internacional TIMSS-PIRLS trabaja en estrecha colaboración con la Secretaría de la IEA en Ámsterdam y con el Centro de procesamiento de datos e investigación de la IEA en Hamburgo. Statistics Canadá supervisa y pone en marcha las actividades de muestreo, la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER) de Inglaterra y el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER) proporcionan apoyo en el desarrollo de preguntas y, el Educational Testing Service es consultado sobre cuestiones de psicometría. Es especialmente importante la estrecha coordinación con los Coordinadores Nacionales de Investigación designados por los países participantes que se encargarán de las diferentes tareas comprendidas en la aplicación de los estudios que se lleven a cabo en sus países. En resumen, el éxito de PIRLS requiere una dedicación extrema por parte de muchas personas en todo el mundo y su trabajo es muy apreciado en todas las actividades que forman el proyecto.

Una de las tareas más importantes en cada nuevo ciclo de evaluación de un estudio es la de la actualización de los marcos de evaluación, para PIRLS 2016 han sido necesarias las aportaciones y los análisis exhaustivos llevados a cabo por parte de las personas del Centro Internacional TIMSS-PIRLS, de la IEA, de los Coordinadores Nacionales de Investigación de PIRLS 2016 y de los dos comités de expertos de PIRLS: el Grupo de Desarrollo de la Lectura PIRLS 2016 y el Grupo de Desarrollo de los Cuestionarios PIRLS 2016. De todas las personas que han permitido el éxito de PIRLS, queremos reconocer especialmente a algunas de las que han tenido una mayor responsabilidad e implicación en el desarrollo y la producción de los *Marcos de Evaluación PIRLS 2016*.

Desarrollo del Marco PIRLS 2016 en el Centro Internacional TIMSS-PIRLS en la Universidad de Boston

Ina V. S. Mullis, Directora ejecutiva, TIMSS y PIRLS

Michael O. Martin, Director ejecutivo, TIMSS y PIRLS

Pierre Foy, Director de Muestreo, Psicometría y Análisis de Datos

Chad Minnich, Director adjunto, Comunicaciones y medios de comunicación

Martin Hooper, Especialista senior de investigación, Informes técnicos

Marian Sainsbury, Consultor jefe sobre la lectura, Fundación Nacional para la Investigación en Educación (NFER), Inglaterra

Grupo de Desarrollo de la Lectura PIRLS 2016

El Grupo de Desarrollo de la Lectura es un comité de expertos reconocidos a nivel internacional en investigación, enseñanza y evaluación de la lectura. Proporciona asesoramiento técnico sobre la evaluación de la lectura en PIRLS 2016, desde la actualización del marco de la evaluación hasta el desarrollo de las pruebas de PIRLS, PIRLS Literacy y ePIRLS.

Julian Fraillon
Australian Council for Educational
Research
Australia

Jan Mejding
Aarhus University
Department of Education
Dinamarca

Ahlam Habeeb Msaiqer
Abu Dhabi Education Council
**Emiratos Árabes Unidos,
Abu Dhabi**

Donald Leu
University of Connecticut
Estados Unidos

Karen Wixson
University of North Carolina,
Greensboro
Estados Unidos

Galina Zuckerman
Russian Academy of Education
Federación Rusa

Elizabeth Pang
Ministry of Education
Singapur

Jenny Wiksten Folkeryd
Uppsala University
Suecia

Grupo de Desarrollo de los Cuestionarios PIRLS 2016

El Grupo de Desarrollo de los Cuestionarios está formado por los Coordinadores Nacionales de Investigación PIRLS 2016, ellos son los responsables de orientar y actualizar los cuestionarios de contexto así como el marco de dichos cuestionarios.

Joanne Latourelle Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Canadá (Quebec)	Maryam A. Al-Ostad National Centre for Education Development Kuwait
Hwa Wei Ko National Central University China Taipei	Megan Chamberlain Ministry of Education Nueva Zelanda
Marc Colmant Ministère de l'Éducation Nationale Francia	Sarah Howie University of Pretoria Sudáfrica

Coordinadores Nacionales de Investigación PIRLS 2016

Los Coordinadores Nacionales de Investigación (NRC) trabajan con el personal del proyecto PIRLS en las distintas áreas, garantizando que el estudio dé respuesta a sus intereses tanto de política educativa como de índole práctica. Son los responsables de aplicar el estudio en sus respectivos países y han participado en las revisiones del marco de evaluación de PIRLS 2016.

Alemania Wilfried Bos Anke Walzebug Center for School Development Research University of Dortmund	Australia Sue Thomson Australian Council for Education Research
Arabia Saudí Mohammed Majre Al-Sobely General Director of Evaluation Ministry of Education	Austria Birgit Suchán Christina Wallner-Paschon Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Azerbaiyán

Narmina Aliyeva
Ministry of Education of the
Republic of Azerbaijan

Bahréin

Huda Al-Awadi
Counselor for Research & Studies
Ministry of Education

Bélgica (flamenco)

Kim Bellens
Centrum voor Onderwijseffectiviteit
en evaluatie

Bélgica (francés)

Geneviève Hindryckx
Anne Matoul
Université de Liège

Botsuana

Chawangwa Mudongo
Council of Ministers
Botswana Examinations Council

Bulgaria

Marina Vasileva Mavrodieva
Center for Control and Assessment
of the Quality in Education
Ministry of Education, Youth
and Science

Canadá

Pierre Brochu
Council of Ministers of Education

Chile

Maria Victoria Martinez Muñoz
Estudios Internacionales Division
de Estudios
Agencia de Calidad de la Educación

Dinamarca

Jan Mejding
Aarhus University
Department of Education

Egipto

Shokry Sayed Ahmed
National Center of Examinations and
Educational Evaluation

Emiratos Árabes Unidos

Nada Abu Baker Husain Ruban
Aljawhara Ali AlBakri Al Sebaiei
Ministry of Education
Assessment Department

Eslovenia

Marjeta Doupona
Educational Research Institute

España

José María Sánchez-Echave
Lidia Beatriz Sanz Sumelzo
Instituto Nacional de Evaluación
Educativa
Ministerio de Educación
Cultura y Deporte

Estados Unidos

Sheila Thompson
National Center for Education
Statistics
US Department of Education

Federación Rusa

Galina Kovaleva
Russian Academy of Education
Institute of Content and Methods
of Education
Center for Evaluating the Quality
of Secondary Education

Finlandia

Inga Carita Arffman
Finnish Institute for Educational
Research
University of Jyväskylä

Francia

Marc Colmant
Ministère de l'Éducation Nationale
Direction de l'Évaluation, de la
Prospective et de la Performance

Georgia

Natia Andguladze
Nutsa Kobakhidze
National Assessment and
Examinations Center

Hong Kong SAR

Shek Kam Tse
Faculty of Education
University of Hong Kong

Hungría

Ildikó Balazsi
Péter Balkányi
Educational Authority
Department of Assessment
and Evaluation

Inglaterra

Kath Thomas
Head of Assessment Design,
Innovation and Standards

República islámica de Irán

Abdol'azim Karimi
Organization for Educational
Research and Planning
National Center of TIMSS & PIRLS
Research Institute for Education

Irlanda

Eemer Eivers
Educational Research Centre
St. Patrick's College, Dublin

Irlanda del Norte

Helen Irwin
Department of Education Statistics
and Research Team

Israel

Inbal Ron-Kaplan
National Authority for Measurement
and Evaluation in Education
(RAMA)
Ministry of Education

Italia

Laura Palmerio
Elisa Caponera (through 2013)
Istituto Nazionale per la Valutazione
del Sistema Educativo di Istruzione e
di Formazione (INVALSI)

Kazajistán

Gulmira Berdibayeva
The National Centre for Assessment
of the Quality of Education
Ministry of Education and Science of
the Republic of Kazakhstan

Kuwait

Maryam A. Al-Ostad
National Centre for Education
Development

Lituania

Irina Mackevičienė
Ministry of Education and Science
National Examinations Center

Malta

Charles Mifsud
University of Malta
Grace Grima (through 2013)
Ministry of Education
Directorate for Quality and Standards
in Education

Marruecos

Mohammed Sassi
Ministère de l'Éducation Nationale
Centre Nationale de l'Évaluation et
des Examens

Noruega

Egil Gabrielsen
National Center for Reading
Education and Research
University of Stavanger

Nueva Zelanda

Megan Chamberlain
Ministry of Education
Comparative Education
Research Unit

Omán

Zuwaina Saleh Al-Maskari
Ministry of Education

Países Bajos

Andrea Netten
Expertisecentrum Nederlands
National Language
Education Center

Polonia

Michał Federowicz
Krzysztof Konarzewski
Educational Research Institute

Portugal

João Maroco
Instituto de Avaliacao Educativa, I.P.
Ana Sousa Ferreira (through 2013)
International Projects for Student
Assessment
Ministry of Education and Science

Qatar

Saada Hassan Alobaidli
Supreme Education Council
Evaluation Institute

República Checa

Zuzana Janotová
Czech School Inspectorate

República Eslovaca

Eva Ladányiová
Soňa Gallová (through 2013)
National Institute for Certified
Educational Measurements
(NUCEM)

Singapur

Ng Huey Bian
Elizabeth Pang
Ministry of Education

Suecia

Agnes Tongur
Tomas Matti
Swedish National Agency for
Education

Sudáfrica

Sarah Howie
Center for Evaluation and
Assessment (CEA)
University of Pretoria

China Taipei

Hwa Wei Ko
Graduate Institute of Learning
and Instruction
National Central University

Trinidad y Tobago

Peter Smith
Ministry of Education
Division of Educational Research
and Evaluation

**Participantes en la evaluación
comparativa****Buenos Aires, Argentina**

Silvia Montoya
Buenos Aires City Government
Ministry of Education

**Emiratos Árabes Unidos
(Abu Dhabi)**

Shaikha Al Zaabi
Ahlam Habeeb Obaid Msaiger
Abu Dhabi Education Council
Assessment Department

Emiratos Árabes Unidos (Dubai)

Mariam Al Ali
Rabaa AlSumaiti
Knowledge and Human
Development Authority (KHDA)

España (Andalucía)

Sebastian Cardenas Zabala
Agencia Andaluza de Evaluación

Ontario, Canadá

Richard Jones
Education Quality and
Accountability Office

Quebec, Canadá

Joanne Latourelle
Ministère de l'Éducation, du Loisir et
du Sport Sanction des études



APÉNDICE B

Textos de ejemplo, preguntas y guías de puntuación PIRLS 2016

La lectura como experiencia literaria

Tarta para enemigos

La lectura para adquisición y uso de información

El misterio del diente gigante

Tarta para enemigos

*Escrito por Derek Munson.
Ilustrado por Tara Calahan King*

Estaba siendo un verano perfecto, hasta que Jeremy Ross se mudó justo al lado de mi mejor amigo Stanley. Jeremy no me gustaba. Hizo una fiesta a la que no me invitó. Pero sí invitó a mi mejor amigo Stanley.

Hasta que Jeremy se mudó al barrio, nunca antes había tenido un enemigo. Mi padre me dijo que cuando tenía mi edad, también tenía enemigos. Pero conocía una forma para deshacerse de ellos.

Mi padre sacó un trozo de papel viejo de un libro de recetas.

—Tarta para enemigos
—dijo satisfecho.

Os estaréis preguntando qué es exactamente una Tarta para enemigos. Mi padre dijo que la receta era tan secreta que no podía ni siquiera contármela a mí. Le rogué que me dijera algo, pero nada.



—Te diré una cosa, Tom —me dijo—. La Tarta para enemigos es el método más rápido que se conoce para deshacerse de los enemigos.

Esto me hizo pensar. ¿Qué clase de ingredientes repugnantes podía poner en la Tarta para enemigos? Le llevé a mi padre lombrices y piedras, pero me las devolvió en seguida.



Salí a jugar. Durante todo ese rato escuchaba el ruido que hacía mi padre en la cocina. Después de todo, aquel iba a ser un verano genial.

Intenté imaginar el horrible olor de la Tarta para enemigos. Pero me llegó un olor muy agradable. Me parecía que provenía de nuestra cocina. Estaba confundido.

Entré para preguntar a mi padre qué pasaba. La Tarta para enemigos no debía oler tan bien. Pero mi padre era inteligente. —Si oliera mal, tu enemigo nunca la comería —dijo. Se notaba que había hecho esa tarta antes.

El timbre del horno sonó. Mi padre se puso unas manoplas y sacó la tarta. ¡Tenía suficiente buen aspecto como para comérsela! Entonces empecé a comprenderlo todo.

Pero aún no estaba seguro de cómo funcionaba esta Tarta para enemigos. ¿Qué hacía exactamente a tus enemigos? Puede que hiciera que se les cayera el pelo o que su aliento apestará. Pregunté a mi padre, pero no fue de ayuda.

Mientras la tarta se enfriaba, mi padre me informó de cuál era mi trabajo.

—Para que funcione, tienes que pasar un día con tu enemigo. Y lo que es aún peor, tienes que ser simpático con él. No es fácil. Pero es la única forma de que la Tarta para enemigos funcione. ¿Estás seguro de que quieres hacer esto? —me susurró.

Por supuesto que lo estaba.

Todo lo que tenía que hacer era pasar un día con Jeremy y, después, estaría fuera de mi vida. Fui en bici hasta su casa y llamé a la puerta.

Cuando Jeremy abrió la puerta, parecía sorprendido.



—¿Puedes salir a jugar? —le pregunté.

Parecía confundido. —Voy a preguntar a mi madre —dijo. Y volvió con sus zapatos en la mano.

Montamos en bici un rato y después almorzamos. Después de comer fuimos a mi casa.

Era extraño, pero me estaba divirtiendo con mi enemigo. No podía contárselo a mi padre, pues había trabajado mucho para hacer la tarta.

Jugamos hasta que mi padre nos llamó para la cena.

Mi padre había preparado mi comida favorita. ¡Resultó que también era la favorita de Jeremy! Quizá Jeremy no era tan malo después de todo. Empecé a pensar que tal vez debíamos olvidarnos de la Tarta para enemigos.

—Papá —dije—, es genial tener un amigo nuevo. Intentaba decirle que Jeremy ya no era mi enemigo. Pero mi padre se limitó a sonreír y asentir. Creo que pensó que estaba fingiendo.

Después de cenar, mi padre trajo la tarta. Sirvió tres platos y nos pasó uno a mí y otro a Jeremy.

—¡Hala! —exclamó Jeremy, mirando a la tarta.

Me asusté. ¡No quería que Jeremy comiera la Tarta para enemigos! ¡Era mi amigo!

—¡No te la comas! —le grité—. ¡Está mala!

El tenedor de Jeremy se detuvo antes de llegar a su boca. Me miró riéndose. Me sentí aliviado. Acababa de salvarle la vida.



—Si está tan mala, ¿por qué se ha comido tu padre ya la mitad? —preguntó Jeremy.

Era cierto, mi padre se estaba comiendo la Tarta para enemigos.

—Qué buena —masculló mi padre. Me quedé sentado viéndoles comer. ¡A ninguno de los dos se le caía el pelo! Parecía que era seguro, así que la probé. ¡Estaba deliciosa!

Después del postre, Jeremy me invitó a ir a su casa la mañana siguiente.

En cuanto a la Tarta para enemigos, sigo sin saber cómo hacerla. Aún me pregunto si los enemigos realmente la odian, si se les cae el pelo o si su aliento se vuelve apestoso. Pero no sé si algún día sabré la respuesta, pues acabo de perder a mi peor enemigo.

Preguntas Tarta para enemigos

1. ¿Quién cuenta la historia?

- A Jeremy.
- B El padre.
- C Stanley.
- D Tom.

2. Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tom que Jeremy era su enemigo?




3. Escribe **un** ingrediente que Tom pensó que llevaría la Tarta para enemigos



1
0
8
9

1
0
8
9

4. Busca la parte del texto junto al dibujo de un pedazo de tarta:  ¿Por qué pensó Tom que después de todo sería un buen verano?

- (A) Le gustaba jugar en la calle.
- (B) Estaba entusiasmado con el plan de su padre.
- (C) Había hecho un nuevo amigo.
- (D) Quería probar la Tarta para enemigos.

5. ¿Cómo se sintió Tom cuando olió por primera vez la Tarta para enemigos? Explica por qué se sintió así.



(2)
(1)
(0)
(8)
(9)

6. ¿Qué pensó Tom que podría pasar cuando su enemigo comiera la Tarta para enemigos? Escribe **un** ejemplo.



(1)
(0)
(8)
(9)

7. ¿Qué **dos** cosas le dijo su padre a Tom que debía hacer para que funcionara la Tarta para enemigos?



2
1
0
8
9

8. ¿Por qué fue Tom a la casa de Jeremy?

- (A) Para invitar a Jeremy a cenar.
- (B) Para pedir a Jeremy que dejara en paz a Stanley.
- (C) Para invitar a Jeremy a jugar.
- (D) Para pedir a Jeremy que fuera su mejor amigo.

9. ¿Qué le sorprendió a Tom del día que pasó con Jeremy?



1
0
8
9

10. Durante la cena, ¿por qué Tom empezó a pensar que él y su padre debían olvidarse de la Tarta para enemigos?
- (A) Tom no quería compartir el postre con Jeremy.
 - (B) Tom creía que la Tarta para enemigos no iba a funcionar.
 - (C) A Tom le empezaba a gustar Jeremy.
 - (D) Tom quería que la Tarta para enemigos fuera un secreto.

11. ¿Cómo se sintió Tom cuando su padre sirvió a Jeremy un pedazo de la Tarta para enemigos?
- (A) Asustado.
 - (B) Satisfecho.
 - (C) Sorprendido.
 - (D) Confundido.

12. ¿Qué mantuvo en secreto el padre sobre la Tarta para enemigos?

- A Se trataba de una tarta normal.
- B Sabía fatal.
- C Era su plato favorito.
- D Estaba envenenada.

13. Lee esta frase del final del cuento:

“Después del postre, Jeremy me invitó a ir a su casa la mañana siguiente”.

¿Qué sugiere esta frase acerca de los niños?

- A Aún son enemigos.
- B No les gusta jugar en casa de Tom.
- C Querían comer más Tarta para enemigos.
- D Podrían ser amigos en el futuro.

14. Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tom hizo realmente la Tarta para enemigos



1
0
8
9

15. ¿Qué clase de persona es el padre de Tom? Da un ejemplo de lo que hizo en el cuento para demostrarlo.



2
1
0
8
9

16. ¿Qué lección podemos aprender de este cuento?



1
0
8
9

Pautas de corrección para preguntas de respuesta abierta

Tarta para enemigos - Pregunta 2

2. Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tom que Jeremy era su enemigo?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Extracción de conclusiones directas

1 - Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de que Tom consideraba a Jeremy su enemigo bien porque Jeremy no le había invitado a su fiesta o porque Jeremy había invitado al mejor amigo de Tom, Stanley, y a él no.

Ejemplos:

No habían invitado a Tom a la fiesta de Jeremy.

Jeremy había invitado al amigo de Tom a su fiesta, pero no a Tom.

O bien, la respuesta demuestra comprensión de que Tom temía que Jeremy ocupara su lugar como el mejor amigo de Stanley.

Ejemplos:

Tom estaba celoso de que se hubiera mudado al lado de Stanley.

Jeremy le había quitado su mejor amigo.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de por qué Tom consideraba a Jeremy su enemigo. La respuesta podría repetir palabras de la pregunta o proporcionar una respuesta vaga que reconoce que Jeremy se había mudado justo a la casa de al lado de Stanley o que había invitado a éste a su fiesta pero sin mostrar que haya comprendido las consecuencias.

Ejemplos:

Jeremy era su enemigo.

Jeremy se había mudado al lado del mejor amigo de Tom (Stanley).

Jeremy invitó a Tom a su fiesta.

Jeremy era nuevo en el vecindario.

Jeremy era su amigo.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 - En blanco

Tarta para enemigos Pregunta 3

3. Escribe un ingrediente que Tom pensó que llevaría la Tarta para enemigos.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 – Respuesta correcta

La respuesta identifica como ingrediente lombrices o piedras.

NOTA PARA LOS CORRECTORES: No se deben admitirse respuestas que incluyan ALGUNA información incorrecta junto con respuestas correctas.

Respuestas:

Lombrices.

Gusanos.

Piedra(s).

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no incluye ninguno de los ingredientes indicados anteriormente. Podría incluir una descripción vaga sin mencionar un ingrediente específico, podría incluir algún ingrediente incorrecto junto otros correctos, o podría describir lo que le pasaría a alguien si comiera la tarta.

Ejemplos:

Piedras y suciedad.

Gusanos y fresas.

Cosas repugnantes.

Ingredientes secretos.

Cosas que hacen que se te caiga el pelo.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

Tarta para enemigos - Pregunta 5

5. ¿Cómo se sintió Tom cuando olió por primera vez la tarta para enemigos? Explica por qué se sintió así.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Extracción de conclusiones directas

2 - Comprensión total

La respuesta demuestra comprensión de que Tom estaba confuso porque suponía que la tarta para enemigos debía oler mal, o de que Tom estaba sorprendido porque la tarta que había hecho su padre oía bien (de hecho).

NOTA PARA LOS CORRECTORES: Los alumnos pueden expresar los sentimientos de confusión o sorpresa de Tom de diversas formas.

Ejemplos:

Confuso, porque creía que estaba hecha de cosas repugnantes.

No comprendía. Debería saber horrible.

Se sintió inseguro. La “Tarta para enemigos” debería oler mal.

Sorprendido, porque olía realmente bien.

1 - Comprensión parcial

La respuesta demuestra comprensión del estado de confusión o sorpresa de Tom cuando olió la “Tarta para enemigos” por primera vez, pero no explica el porqué.

Ejemplos:

Confuso.

Se preguntaba qué pasaba.

O bien, la respuesta explica que la “Tarta para enemigos” no olía como él había pensado, pero no incluye sus sentimientos.

Ejemplos:

La “Tarta para enemigos” no debería oler así de bien.

Pensó que la tarta olería mal.

Pensó que olería fatal, pero no fue así.

0 - Comprensión nula

La respuesta no proporciona ni el sentimiento adecuado ni una explicación.

Ejemplos:

Olía como algo muy bueno. (*Adviértase que esta respuesta no incluye un sentimiento o una explicación clara de por qué Tom estaba confuso*).

Tenía hambre.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 - En blanco

Tarta para enemigos - Pregunta 6

6. ¿Qué pensó Tom que podría pasar cuando su enemigo comiera la Tarta para enemigos? Escribe un ejemplo.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 - Respuesta correcta

La respuesta identifica una de las consecuencias de comer la “Tarta para enemigos” de la lista siguiente.

NOTA PARA LOS CORRECTORES: Deben ignorarse pequeñas variaciones al redactar la respuesta a partir de un texto, siempre y cuando quede clara la intención.

Consecuencias de comer la “Tarta para enemigos”:

Se le caería el pelo.

Le apestaría el aliento.

Se marcharía.

Sucedería algo malo. /Caería enfermo (o moriría).

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no proporciona ninguna de las palabras o frases de la lista anterior. Podría repetir palabras de la pregunta.

Ejemplos:

Es posible que le gustara.

Se convertiría en su amigo.

No pasaría nada.

Se convertiría en su enemigo.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 - En blanco

Tarta para enemigos - Pregunta 7

7. ¿Qué dos cosas le dijo su padre a Tom que debía hacer para que funcionara la Tarta para enemigos?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

2 – Comprensión total

La respuesta identifica las dos acciones que hacen que la “Tarta para enemigos” funcione: 1) pasar un día con su enemigo y 2) ser simpático con él.

NOTA PARA LOS CORRECTORES: No deben admitirse aquellas respuestas que no incluyan una referencia concreta a la cantidad de tiempo que debería pasar (un día).

Ejemplos:

Ser amable con su enemigo durante todo un día.

Pasar todo el día con Jeremy y ser amable.

Ser simpático y jugar con él durante un día.

Jugar todo el día con Jeremy y ser simpático.

1 – Comprensión parcial

La respuesta identifica una de las cosas que su padre le dice a Tom que debe hacer.

Ejemplos:

Ser amable.

Pasar el día con él.

Jugar y ser simpático.

0 – Ninguna nula

La respuesta no identifica correctamente ninguna de las cosas que su padre le dice a Tom que debe hacer.

Ejemplos:

Jugar con él. (Adviértase que esto no es una de las cosas que le dijo el padre de Tom que hiciera y es demasiado vaga para ser considerada una paráfrasis tanto de pasar un día con él como de ser amable).

Dejar de ser enemigos. (Recuerde que el padre de Tom no le dice ni que deje de ser enemigo de Jeremy ni que sea su amigo).

Invitarle a cenar.

Comer “Tarta para enemigos”.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

Tarta para enemigos - Pregunta 9

9. ¿Qué le sorprendió a Tom del día que pasó con Jeremy?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Extracción de conclusiones directas

1 - Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de que Tom disfrutó del tiempo que pasó con Jeremy, de que Jeremy no era tan malo como Tom pensaba o de que ambos se habían convertido en buenos amigos.

Ejemplos:

Realmente se estaba divirtiendo con Jeremy.

Se llevaban bien.

Jeremy no era tan malo después de todo.

Jeremy era simpático.

Se hicieron amigos.

Fue un buen día.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no describe con precisión qué sorprendió a Tom.

Ejemplos:

Tom estaba sorprendido.

Jeremy iba a comer la “Tarta para enemigos”.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 - En blanco

Tarta para enemigos - Pregunta 14

14. Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tom hizo realmente la Tarta para enemigos.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

1- Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de que el plan del padre de Tom para la “Tarta para enemigos” era conseguir que Tom y Jeremy se hicieran amigos.

NOTA PARA LOS CORRECTORES: La respuesta no necesita decir explícitamente que el padre de Tom les hizo pasar tiempo juntos, para conseguir la puntuación.

Ejemplos:

Para que los dos se hicieran amigos y no enemigos.

Quería que se hicieran amigos.

Para conseguir que jugaran juntos y se hicieran amigos.

Quería que fueran amigos, de modo que hizo que jugaran juntos.

Para engañar a Tom y que así comprobara que Jeremy era en realidad simpático. (*Adviértase que esta es una paráfrasis correcta de que los niños se hicieran amigos*).

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no proporciona una explicación adecuada de por qué el padre de Tom hizo en realidad la “Tarta para enemigos”. La respuesta puede explicar que el padre de Tom quería que los niños pasaran el tiempo juntos sin referencia específica a su intención última de que los niños se hicieran amigos. O podría aludir de manera general a que Tom no tiene enemigos, sin mencionar la relación entre Tom y Jeremy.

Ejemplos:

Hizo que Tom jugara con Jeremy.

Para que se conocieran entre sí.

Creyó que funcionaría y haría que Jeremy se fuera.

Hizo la tarta para que la compartieran todos.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 - En blanco

Tarta para enemigos - Pregunta 15

15. ¿Qué clase de persona es el padre de Tom? Da un ejemplo de lo que hizo en el cuento para demostrarlo.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

2 - Comprensión total

La respuesta describe un rasgo verosímil del carácter del padre de Tom que es fundamental para su papel en el cuento (p. ej.: atento, afectuoso, listo, simpático, inteligente, astuto, reservado). Además, la respuesta proporciona un ejemplo de la actuación del padre de Tom que prueba ese rasgo de su personalidad.

NOTA PARA LOS CORRECTORES: Los rasgos de personalidad pueden expresarse con una larga descripción en lugar de una sola palabra.

Ejemplos:

Era afectuoso porque quería ayudar a su hijo a hacer amigos.

Era inteligente por como halló la manera en que los niños se cayeran bien.

Era la clase de persona que sabe guardar secretos. Evitó que Tom descubriera que la “Tarta para enemigos” no era más que una tarta corriente.

Era amable. Quería que Tom y Jeremy se llevaran bien.

El padre de Tom era bueno. Pensó en un plan para que su hijo hiciera amigos.

1 - Comprensión parcial

La respuesta proporciona un rasgo verosímil del carácter del padre de Tom que es fundamental para su papel en la historia (p. ej.: servicial, afectuoso, inteligente, listo, astuto, reservado). Estos rasgos pueden expresarse con una descripción extensa en lugar de con una sola palabra.

Ejemplos:

Era afectuoso.

Era amable.

Era buena persona.

Era buen padre.

Se preocupaba por su hijo.

Quería ayudar a Tom.

Era inteligente. Hizo una tarta. (*Tenga en cuenta que “hizo una tarta” no es un ejemplo apropiado de la inteligencia del padre de Tom*).

0 - Comprensión nula

La respuesta no proporciona una descripción adecuada del carácter del padre de Tom, o bien proporciona una descripción general y vaga que demuestra una comprensión limitada del cuento sin apoyo textual complementario.

Ejemplos:

El padre de Tom era malo.

Estaba confundido. (*Recuerde que esta respuesta describe a Jeremy en el cuento*).

Era cocinero. Cocinó una tarta. (*“Tenga en cuenta que era cocinero” no es una descripción de su carácter*).

O, la respuesta puede ofrecer un ejemplo de las acciones del padre de Tom sin incluir un rasgo de su carácter.

Ejemplos:

Hizo creer a Tom que la “Tarta para enemigos” funcionaría.

Guardó el secreto de la receta.

Le dijo a Tom que jugara con Jeremy.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

Tarta para enemigos - Pregunta 16

16. ¿Qué lección podrías aprender de este cuento?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

1 – Respuesta correcta

La respuesta proporciona una valoración del mensaje o tema principal del cuento que reconoce la importancia de dar a una relación la oportunidad de crecer antes de decidir si alguien es un amigo o no, o bien expresa que es posible cambiar lo que se siente por una persona.

Ejemplos:

No juzgues a nadie antes de conocerlo.

Puedes hacer amigos si les das una oportunidad.

Tu enemigo puede convertirse en tu amigo.

Intenta gustarle a tu enemigo puede que se convierta en tu amigo.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no proporciona una valoración verosímil del mensaje o tema principal del cuento. Por el contrario, hace referencia a un tema secundario o bien simplifica excesivamente el mensaje principal.

Ejemplos:

Sé simpático con todo el mundo.

No deberías tener enemigos. (*Tenga en cuenta que esto es una generalización inapropiada del mensaje general*).

No comas “Tarta para enemigos”.

No está bien excluir a alguien de tu fiesta.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

El misterio del diente GIGANTE

Los fósiles son restos de criaturas o plantas que vivieron en la Tierra hace muchos, muchos años. Durante miles de años se han encontrado fósiles en rocas, acantilados y cerca de lagos. Ahora sabemos que algunos de esos fósiles eran dinosaurios.



Antiguamente, la gente que encontraba fósiles de gran tamaño no sabía lo que eran. Algunos pensaban que esos huesos enormes pertenecían a grandes animales que habían visto o sobre los que habían leído, como hipopótamos o elefantes. Sin embargo, algunos huesos que la gente encontraba eran demasiado grandes incluso para pertenecer al más grande de los hipopótamos o de los elefantes. Esos huesos enormes hicieron que algunas personas creyeran en los gigantes.

Hace cientos de años, en Francia, un hombre llamado Bernard Palissy tuvo otra idea. Era un famoso alfarero. En una ocasión en que se disponía a hacer sus vasijas de barro, encontró muchos fósiles pequeños en la arcilla. Estudió los fósiles y escribió que eran los restos de criaturas vivientes. Esto no era una idea nueva. Sin embargo, Bernard Palissy escribió también que algunas de estas criaturas ya no vivían en el planeta. Habían desaparecido completamente. Se habían extinguido.

¿Obtuvo Bernard Palissy alguna recompensa por este descubrimiento? ¡No! Le metieron en la cárcel por sus ideas.

Con el paso del tiempo, algunas personas estuvieron más preparadas para aceptar nuevas ideas sobre cómo podía haber sido el mundo antiguamente.

Más adelante, en la década de 1820, se encontró un enorme diente fósil en Inglaterra. Se cuenta que Mary Ann Mantell, la esposa del experto en fósiles Gideon Mantell, había salido a pasear cuando vio lo que parecía ser un gran diente de piedra. Mary Ann Mantell supo que ese gran diente era un fósil y lo llevó a casa a su marido.



Cuando Gideon Mantell vio por primera vez el fósil del diente, creyó que había pertenecido a un herbívoro (que come plantas), pues era plano y tenía picos. Estaba desgastado de masticar alimentos. Era casi tan grande como un diente de elefante. Pero no se parecía en nada al diente de un elefante.

El fósil de un diente dibujado a tamaño real

Gideon Mantell se dio cuenta de que los trozos de roca unidos al diente eran muy antiguos. Sabía que era el tipo de roca en la que se habían encontrado fósiles de reptiles. ¿Era posible que el diente hubiera pertenecido a un reptil herbívoro gigante que masticaba los alimentos? ¿Una clase de reptil que ya no existía en la Tierra?

Gideon Mantell estaba confuso sobre el diente gigante. Ningún reptil de los que conocía masticaba alimentos. Los reptiles se tragaban los alimentos sin masticar y, por ello, sus dientes no se desgastaban. Era un misterio.

Gideon Mantell llevó el diente a un museo de Londres y se lo mostró a otros científicos. Ninguno estuvo de acuerdo con Gideon Mantell en que podía tratarse del diente de un reptil gigante.

Gideon Mantell intentó encontrar un reptil que tuviera un diente que se pareciera a aquel diente gigante. Durante mucho tiempo no encontró nada. Entonces, un día se reunió con un científico que estudiaba las iguanas. La iguana es un gran reptil herbívoro que habita en América Central y del Sur. Puede crecer hasta alcanzar más de dos metros de largo. El científico mostró a Gideon Mantell un diente de iguana. ¡Por fin! Ahí estaba el diente de un reptil vivo que se parecía al diente misterioso. Solo que el diente fósil era mucho, mucho mayor.

Iguana

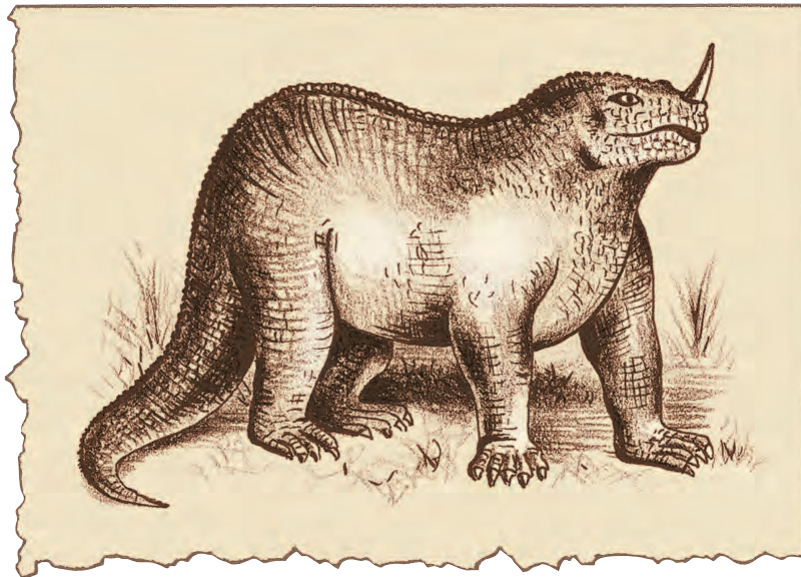


Un dibujo a tamaño real del diente de una iguana del cuaderno de Gideon Mantell



Ahora, Gideon Mantell creía que el fósil había pertenecido a un animal que se parecía a una iguana. Solo que no medía dos metros de largo, ¡Gideon Mantell pensaba que medía 30 metros! Llamó a esta criatura *Iguanodonte*, que significa “diente de iguana”.

Gideon Mantell no tenía un esqueleto completo de *Iguanodonte*. Sin embargo, intentó imaginar el aspecto que tendría a partir de los huesos que había recogido a lo largo de los años. Pensaba que los huesos mostraban que la criatura había andado a cuatro patas. Un hueso puntiagudo creía que era un cuerno. Dibujó un *Iguanodonte* con un cuerno en la nariz.



El aspecto que Gideon Mantell creía que tenía el Iguanodonte

Años más tarde, se encontraron varios esqueletos enteros de *Iguanodonte*. Tenían solo unos nueve metros de largo. Los huesos mostraban que caminaba sobre sus patas traseras parte del tiempo. Lo que Gideon Mantell pensaba que era un cuerno en su nariz, ¡era en realidad un pincho en el “pulgar”! Basados en estos descubrimientos, los científicos cambiaron sus ideas sobre qué aspecto tenía el *Iguanodonte*.

Gideon Mantell cometió algunos errores, pero también había hecho un importante descubrimiento. Desde su idea inicial de que el diente fósil pertenecía a un reptil herbívoro, pasó muchos años recopilando datos y pruebas para demostrar que sus ideas eran acertadas. Gracias a las cuidadosas suposiciones que hizo a lo largo de su trabajo, Gideon Mantell fue uno de los primeros en demostrar que hace mucho tiempo habitaron el planeta reptiles gigantes. Y que, más tarde, se extinguieron.



Cientos de años antes, Bernard Palissy había sido encarcelado por decir aproximadamente lo mismo. Sin embargo, Gideon Mantell se hizo famoso. Su descubrimiento hizo que la gente se interesara por saber más acerca de los reptiles gigantes.

El aspecto que los científicos actuales piensan que tenía el *Iguanodonte*

En 1842, un científico llamado Richard Owen decidió que estos reptiles extinguidos necesitaban un nombre propio. Los llamó *Dinosauria*, que significa “grandes lagartos terribles”. Hoy en día se les llama dinosaurios.

Preguntas El misterio del diente gigante

1. ¿Qué es un fósil?

- A La superficie de rocas y acantilados.
- B Los dientes de un gigante.
- C Los restos de seres vivos muy antiguos.
- D Los dientes de elefante.

2. Según el artículo, ¿por qué antiguamente algunas personas creían en los gigantes?



3. ¿Dónde encontró fósiles Bernard Palissy?

- A En los acantilados.
- B En la arcilla.
- C Junto a un río.
- D En un camino.

1
0
8
9

4. ¿Cuál fue la nueva idea que tuvo Bernard Palissy?



1
0
8
9

5. ¿Por qué metieron en la cárcel a Bernard Palissy?

- (A) La gente no estaba preparada para aceptar nuevas ideas.
- (B) Copió las ideas de Gideon Mantell.
- (C) Dejó pequeños fósiles en sus vasijas.
- (D) En Francia estaba prohibido estudiar los fósiles.



6. ¿Quién encontró el diente fósil en Inglaterra?

- (A) Bernard Palissy.
- (B) Mary Ann Mantell.
- (C) Richard Owen.
- (D) Gideon Mantell.

7. ¿Qué sabía Gideon Mantell de los reptiles que le hizo sentirse confuso con el diente fósil?

- (A) Los reptiles no tienen dientes.
- (B) Se encontraron reptiles debajo de rocas.
- (C) Los reptiles vivieron hace mucho tiempo.
- (D) Los reptiles se tragaban los alimentos sin masticar.

8. Gideon Mantell pensó que el diente podía haber pertenecido a distintos tipos de animales. Mira la tabla y explica qué le hizo pensar eso.

Tipo de animal	Lo que le hizo pensar eso
Un herbívoro	El diente era plano y tenía picos
 Una criatura gigante	
 Un reptil	

1
0
8
9

1
0
8
9

9. ¿Por qué llevó Gideon Mantell el diente a un museo?
- (A) Para preguntar si el diente pertenecía al museo.
 - (B) Para demostrar que era un experto en fósiles.
 - (C) Para saber lo que los científicos pensaban de su idea.
 - (D) Para comparar el diente con otros del museo.

10. Un científico enseñó a Gideon Mantell el diente de una iguana. ¿Por qué fue importante esto para Gideon Mantell?



11. ¿Qué utilizó Gideon Mantell cuando intentaba imaginar el aspecto del *Iguanodonte*?
- (A) Los huesos que había recogido.
 - (B) Ideas de otros científicos.
 - (C) Dibujos de libros.
 - (D) Dientes de otros reptiles.




1
0
8
9

12. Mira los dos dibujos del *Iguanodonte*. ¿Qué te ayudan a entender?



2
1
0
8
9

13. Descubrimientos posteriores probaron que Gideon Mantell se había equivocado acerca del aspecto del *Iguanodonte*. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.

Cómo pensaba Gideon Mantell que era el <i>Iguanodonte</i>.	Cómo piensan los científicos de hoy en día que era el <i>Iguanodonte</i>.
 <p>El <i>Iguanodonte</i> andaba a cuatro patas.</p>	
	<p>El <i>Iguanodonte</i> tenía un pincho en el pulgar.</p>
 <p>El <i>Iguanodonte</i> medía 30 m de largo.</p>	

1
0
8
9

1
0
8
9

1
0
8
9

14. ¿Qué fue encontrado que demostró que Gideon Mantell estaba equivocado sobre el aspecto del *Iguanodonte*?

- (A) Más fósiles de dientes.
- (B) Dibujos científicos.
- (C) *Iguanodontes* vivos.
- (D) Esqueletos completos.

El misterio del diente gigante - Pregunta 2

2. Según el artículo, ¿por qué antiguamente algunas personas creían en los gigantes?

Propósito: Adquirir y usar la información

Proceso: Extracción de conclusiones directas

1 – Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de que la gente antiguamente creía en la existencia de gigantes porque encontraban enormes huesos/esqueletos/fósiles.

NOTA PARA LOS CORRECTORES: algunos alumnos utilizan la palabra “gigante” como sinónimo de “grande” o “enorme”. Estas respuestas solo serán aceptadas cuando su significado sea suficientemente claro.

Ejemplos:

Encontraron huesos demasiado grandes para pertenecer a algo conocido.

Encontraron huesos demasiado grandes para pertenecer incluso al hipopótamo más grande.

Encontraron huesos realmente enormes.

Los huesos eran tan grandes que debían ser de gigantes.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de que la gente antiguamente creía en la existencia de gigantes porque encontraban enormes huesos/esqueletos/fósiles.

Ejemplos:

Los gigantes son muy grandes.

Encontraban huesos gigantes. (*Tenga en cuenta que el uso de “gigantes” es ambiguo*).

Encontraron cosas que debían pertenecer a gigantes.

Encontraban huesos de dinosaurio.

Encontraron huesos de gigantes.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

El misterio del diente gigante - Pregunta 4

4. ¿Cuál fue la nueva idea que tuvo Bernard Palissy?

Propósito: Adquirir y usar la información

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

1 – Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de que la nueva idea de Palissy era la de que algunos fósiles pertenecían a animales que ya no habitaban la Tierra, habían desaparecido por completo o se habían extinguido.

Ejemplos:

Los fósiles podían pertenecer a animales extinguidos.

Algunos pertenecían a criaturas que ya no habitaban la Tierra.

Su idea fue que algunos animales habían desaparecido por completo!

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de la nueva idea de Palissy. Podría estar relacionada con la idea de Palissy de que los fósiles en algún tiempo pertenecían a criaturas vivientes o bien expresar algún hecho relativo al trabajo de Palissy.

Ejemplos:

Los fósiles provenían de los restos de criaturas vivientes.

Los reptiles se extinguieron.

Encontró fósiles en su vasija.

Era un famoso alfarero.

Estudiaba los fósiles.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 - En blanco

El misterio del diente gigante - Pregunta 8

8. Gideon Mantell pensó que el diente podía haber pertenecido a distintos tipos de animales. Mira la tabla y explica qué le hizo pensar eso.

Tipo de animal	Lo que le hizo pensar así
Un herbívoro	El diente era plano con crestas
Una criatura gigante	
Un reptil	

Propósito: Adquirir y usar la información

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

NOTA PARA LOS CORRECTORES: cada una de las dos partes de esta pregunta debe ser puntuada por separado con 1 punto cuando la respuesta sea correcta.

La pregunta completa, con respuestas correctas para cada una de las tres partes y los bloques de codificación correspondientes, debería corresponderse con lo siguiente:

Tipo de animal	Lo que le hizo pensar así					
Un herbívoro	El diente era plano y tenía picos					
Una criatura gigante	La respuesta identifica el gran tamaño del diente fósil (tan grande como un diente de elefante)	→ <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>0</td></tr><tr><td>8</td></tr><tr><td>9</td></tr></table>	1	0	8	9
1						
0						
8						
9						
Un reptil	La respuesta indica que: 1) la roca en la que se halló era del tipo de roca donde se encontraban los fósiles de reptiles o 2) el diente fósil era similar/se parecía a un diente de iguana/de reptil	→ <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>0</td></tr><tr><td>8</td></tr><tr><td>9</td></tr></table>	1	0	8	9
1						
0						
8						
9						

CRIATURA GIGANTE**1 – Respuesta correcta**

La respuesta demuestra comprensión de las características que indican que el diente fósil podría pertenecer a una criatura gigante.

Tipo de animal	Lo que le hizo pensar así
Un herbívoro	El diente era plano y tenía picos
Una criatura gigante	La respuesta identifica el gran tamaño del diente fósil (tan grande como un diente de elefante)
Un reptil	La respuesta indica que: 1) la roca en la que se halló era del tipo de roca donde se encontraban los fósiles de reptiles o 2) el diente fósil era similar/se parecía a un diente de iguana/de reptil

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no muestra comprensión de las características que indican que el diente fósil podría pertenecer a una criatura gigante. Podría hacer referencia al pasaje del principio del texto sobre los fósiles en general, en lugar de referirse a la hipótesis de Gideon acerca del diente fósil.

Ejemplos:

Algunos pensaban que esos huesos enormes provenían de grandes animales.

Estaba desgastado.

Parecía un diente de un elefante. *(Tenga en cuenta que esta es una respuesta incorrecta. El texto dice “no se parecía en nada al diente de un elefante”).*

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

REPTIL

1 - Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de las características que indican que el diente fósil podría pertenecer a un reptil.

Tipo de animal	Lo que le hizo pensar así
Un herbívoro	El diente era plano y tenía picos
Una criatura gigante	La respuesta identifica el gran tamaño del diente fósil (tan grande como un diente de elefante)
Un reptil	La respuesta indica que: 1) la roca en la que se halló era del tipo de roca donde se encontraban los fósiles de reptiles o 2) el diente fósil era similar/se parecía a un diente de iguana/de reptil

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de las características que indican que el diente fósil podría pertenecer a un reptil.

Ejemplos:

Come plantas.

Los reptiles se tragaban los alimentos sin masticar.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 - En blanco

El misterio del diente gigante - Pregunta 10

10. Un científico enseñó a Gideon Mantell el diente de una iguana. ¿Por qué fue esto importante para Gideon Mantell?

Propósito: Adquirir y usar la información

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

1 - Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de que el diente de iguana apoyaba la teoría de Gideon Mantell por la que el diente fósil podría haber pertenecido a un reptil gigante.

Ejemplos:

El diente de iguana le mostró que su fósil podría provenir de un reptil.

Le ayudó a averiguar a qué tipo de animal había pertenecido el diente.

El diente probó que estaba en lo cierto.

Le daba pruebas para lo que él estaba pensando.



O bien, la respuesta demuestra una comprensión más general que el diente de iguana era similar al diente fósil.

Ejemplos:

El diente de iguana se parecía al diente fósil.

Pudo observar que parecían iguales.

Pudo comprobar que era igual.

Había pasado años buscando un diente que coincidiera.

Era plano y tenía picos.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de la importancia del diente de iguana.

Ejemplos:

Quería ser famoso.

Pensó que sería interesante ver un diente de iguana.

Quería aprender más sobre los reptiles.

Eso mostraba que era inteligente. *(Tenga en cuenta que esta respuesta es demasiado vaga pues se centra en sus rasgos personales y no en su descubrimiento).*

Quería comparar los dientes. *(Tenga en cuenta que esta respuesta no indica la importancia que tenía la comparación).*

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

El misterio del diente gigante - Pregunta 12

12. Mira los dos dibujos del Iguanodonte. ¿Qué te ayudan a entender?

Propósito: Adquirir y usar la información

Proceso: Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

2 – Comprensión total

La respuesta demuestra comprensión de que los dibujos ilustran los cambios experimentados por las ideas científicas o las ideas de diferentes personas acerca del Iguanodonte.

Ejemplos:

Que los científicos de hoy en día creen que el Iguanodonte tenía un aspecto distinto del que Gideon Mantell describió.

Para mostrar cómo han cambiado las ideas de las personas acerca del aspecto del Iguanodonte.

Para mostrar que diferentes personas tenían ideas distintas sobre el aspecto del Iguanodonte.

Lo diferentes que eran las ideas.

Gideon Mantell creyó que los huesos probaban que el Iguanodonte andaba a cuatro patas, pero científicos posteriores cambiaron su opinión.

O bien, la respuesta indica que los dibujos ilustran los errores que Gideon Mantell u otras personas podían haber cometido.

Ejemplos:

Para demostrar que Gideon se equivocó en algunas cosas.

Que las personas en ocasiones cometen errores.

1 – Comprensión parcial

La respuesta indica una comprensión más general de que el aspecto de los Iguanodontes es diferente en los dos dibujos.

Ejemplo:

Para demostrar que tenían un aspecto distinto.

O la respuesta describe una diferencia entre los dibujos sin referirse a los cambios en las ideas científicas ni a lo que diferentes personas podían haber creído.

Ejemplo:

Uno tiene cuatro patas y el otro dos.

O la respuesta da una referencia explícita a uno de los dibujos sin hacer mención a los cambios en las ideas científicas ni a lo que diferentes personas podían haber creído.

Ejemplo:

Que Gideon pensó que tenía un cuerno.

0 – Comprensión nula

La respuesta no demuestra comprensión del objetivo de los dibujos. En cambio, podría describir una característica específica de uno de los dos dibujos o bien ofrecer una descripción de lo que ambos dibujos tiene en común. Así mismo la respuesta puede ofrecer una respuesta incorrecta por la cual sería el aspecto del propio Iguanodonte, y no las ideas de las personas, el que habría cambiado con el paso del tiempo

Ejemplos:

Para mostrar cuál era su aspecto.

Ayudan a comprender cómo cambió el Iguanodonte con el paso del tiempo.

Me muestra que comían plantas.

Tenían cuatro patas.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

El misterio del diente gigante - Pregunta 13

13. Descubrimientos posteriores probaron que Gideon Mantell se había equivocado acerca del aspecto del Iguanodonte. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.

Cómo pensaba Gideon Matell que era el Iguanodonte	Cómo piensan los científicos de hoy en día que era el Iguanodonte
El Iguanodonte andaba a cuatro patas	
	El Iguanodonte tenía un pincho en el pulgar
El Iguanodonte medía 30 m de largo	

Propósito: Adquirir y usar la información

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

NOTA PARA LOS CORRECTORES: cada una de las tres partes de esta pregunta debe ser puntuada por separado, con 1 punto cuando la respuesta sea correcta.

La pregunta completa, con las respuestas correctas para las tres partes y la puntuación correspondiente, debería corresponderse con lo siguiente:

Cómo pensaba Gideon Matell que era el Iguanodonte	Cómo piensan los científicos de hoy en día que era el Iguanodonte
El Iguanodonte andaba a cuatro patas	El Iguanodonte (a veces) andaba sobre dos /se erguía sobre dos/patas traseras
El Iguanodonte tenía un cuerno (sobre su cabeza/cara/nariz/hocico) O bien, el pincho estaba sobre su cabeza/cara/nariz/hocico	El Iguanodonte tenía un pincho en el pulgar
El Iguanodonte medía 30 m de largo	El Iguanodonte medía 9 m de largo

→	1 0 8 9
→	1 0 8 9
→	1 0 8 9

1 – Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de la diferencia entre la teoría de Gideon Mantell y la de los científicos de hoy en día sobre la forma en que el Iguanodonte caminaba o se mantenía de pie.

Cómo pensaba Gideon Matell que era el Iguanodonte	Cómo piensan los científicos de hoy en día que era el Iguanodonte
El Iguanodonte andaba a cuatro patas	El Iguanodonte (a veces) andaba sobre dos /se erguía sobre dos/patas traseras
El Iguanodonte tenía un cuerno (sobre su cabeza/cara/nariz/hocico) O bien, el pincho estaba sobre su cabeza/cara/nariz/hocico	El Iguanodonte tenía un pincho en el pulgar
El Iguanodonte medía 30 m de largo	El Iguanodonte medía 9 m de largo

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de la teoría de los científicos de hoy en día sobre la forma en que el Iguanodonte caminaba o se mantenía de pie.

Ejemplos:

Dos.

Se mantenía en pie.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

1 – Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de la diferencia de opiniones entre Gideon Mantell y los científicos de hoy en día respecto a si el Iguanodonte tenía un pincho.

Cómo pensaba Gideon Matell que era el Iguanodonte	Cómo piensan los científicos de hoy en día que era el Iguanodonte
El Iguanodonte andaba a cuatro patas	El Iguanodonte (a veces) andaba sobre dos /se erguía sobre dos/patas
El Iguanodonte tenía un cuerno (sobre su cabeza/cara/nariz/hocico) O bien, el pincho estaba sobre su cabeza/cara/nariz/hocico	El Iguanodonte tenía un pincho en el pulgar
El Iguanodonte medía 30 m de largo	El Iguanodonte medía 9 m de largo

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de dónde pensaba Gideon Mantell que el Iguanodonte tenía un pincho.

Ejemplos:

Un cuerno en el pulgar.

Un pincho en la espalda.

No tenía un pincho en el pulgar.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco

1 – Respuesta correcta

La respuesta demuestra comprensión de la diferencia entre la teoría de Gideon Mantell y la de los científicos de hoy en día sobre la longitud del Iguanodonte.

Cómo pensaba Gideon Matell que era el Iguanodonte	Cómo piensan los científicos de hoy en día que era el Iguanodonte
El Iguanodonte andaba a cuatro patas	El Iguanodonte (a veces) andaba sobre dos /se erguía sobre dos/patas
El Iguanodonte tenía un cuerno (sobre su cabeza/cara/nariz/hocico) O bien, el pincho estaba sobre su cabeza/cara/nariz/hocico	El Iguanodonte tenía un pincho en el pulgar
El Iguanodonte medía 30 m de largo	El Iguanodonte medía 9 m de largo

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no demuestra comprensión de lo que piensan los científicos de hoy en día respecto a la longitud del Iguanodonte.

Ejemplos:

No medía treinta metros de largo.

Un metro y medio.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno

9 – En blanco



APÉNDICE C

Textos de ejemplo, preguntas y guías de puntuación PIRLS

La lectura como experiencia literaria

Charlotte la valiente

La lectura para adquisición y uso de información

De oruga a mariposa

Charlotte la valiente

*Escrito por Anu Stohner
Ilustrado por Henrike Wilson*

Desde el principio, Charlotte siempre fue diferente al resto de ovejas. Mientras el resto de corderos se quedaban tímidamente parados junto a sus madres, Charlotte brincaba por los alrededores, siempre preparada para la aventura.

Charlotte vivía con las otras ovejas en una ladera lejos de la granja. Tenían un pastor que cuidaba de ellas, este tenía un perro viejo llamado Jack. Jack trataba de mantener a Charlotte bajo control pero ella no le tenía miedo.



1. ¿Quién es Jack?



1
0
8
9

2. ¿Qué trataba Jack de hacer con Charlotte?



1
0
8
9

En una ocasión, Charlotte saltó sobre la orilla del río y nadó en la fuerte corriente del río.

"Boop, boop" dijeron las ovejas más ancianas sacudiendo sus cabezas.

¿Qué dirían ellas si supieran que Charlotte, a escondidas, recorría el campo por la noche?



Cuando todas las demás ovejas dormían, ella se escapaba a su lugar favorito y contemplaba la luna. Incluso Jack no se enteraba de esto. Ya no tenía muy buen oído por aquel entonces.

3. Indica **dos** razones por las que Charlotte era diferente del resto de las ovejas.



1. _____



2. _____

4. ¿Dónde se encuentra Charlotte en la imagen que hay en la otra página?

- (A) En su lugar favorito.
- (B) Cerca del río.
- (C) En la granja.
- (D) En su escondite.

5. ¿Por qué Jack no se enteraba cuando Charlotte se iba por la noche?



2
1
0
8
9

1
0
8
9

Un día sucedió algo terrible. El pastor se cayó y se rompió una pierna. Jack ladraba y daba vueltas alrededor de él pero esto no ayudaba. El pastor estaba echado en la hierba sin saber qué hacer.

“Oh Dios mío, oh Dios mío”, dijo la vieja oveja.
“Alguien debe ir a la casa del granjero en el valle y pedir ayuda”.

“Debería ir Jack. Él es el único que conoce el camino”.



“Pero está demasiado lejos. Apenas se las arregla con el rebaño últimamente.”

“Sí, es cierto”, dijeron los otros moviendo sus cabezas con desesperación.

6. ¿Por qué estaba el pastor echado en la hierba?

- (A) No quería visitar al granjero.
- (B) Se había roto la pierna.
- (C) Quería dormir.
- (D) Estaba mirando la luna.

7. ¿A dónde necesitaban ir los animales para buscar ayuda?



8. Da **una** razón por la que Jack era el mejor para ir a pedir ayuda.



Da **una** razón por la que Jack **NO** era el mejor para ir a pedir ayuda.



1
0
8
9

2
1
0
8
9

Entonces Charlotte dijo, “yo puedo hacerlo, iré yo”.

“¿Charlotte?”, murmuraron las ovejas más ancianas.

“¡Imposible! Ninguna oveja ha ido sola al valle”.

Las ancianas ovejas estaban muy preocupadas. Pero Charlotte ya no podía oírlas. Ella ya se había ido a encontrar el camino correcto hacia el valle.

Atravesó campos, nadó a contracorriente y escaló montañas.



9. ¿Cómo se sintieron las ovejas ancianas al irse Charlotte?

- (A) Felices.
- (B) Aliviadas.
- (C) Preocupadas.
- (D) Enfadadas.

10. ¿Por qué no podía Charlotte oír a las ovejas ancianas?







Cuando Charlotte llegó a la transitada carretera ya era medianoche. Se paró y observó el tráfico.

Un camionero se fijó en ella y paró en la carretera.

“¿Vas al valle?”, preguntó. Charlotte asintió con la cabeza.

11. ¿Cuándo llegó Charlotte a la carretera?



1

0

8

9

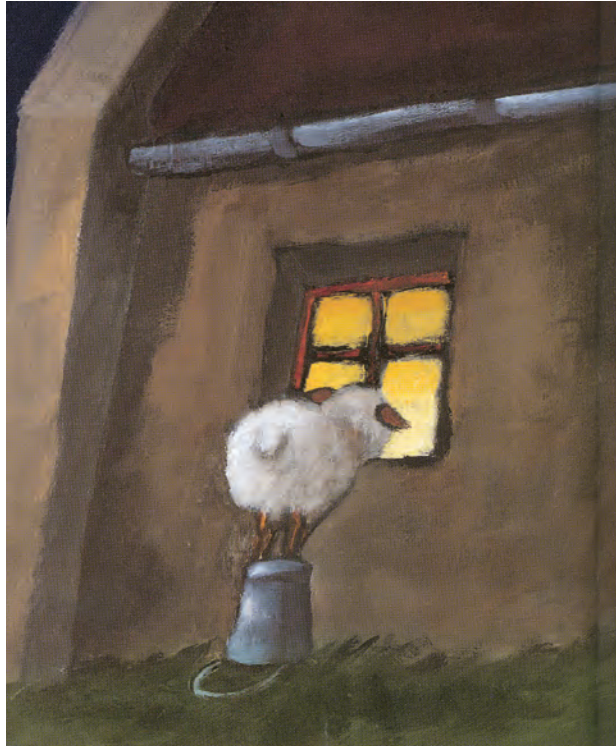
12. ¿Qué hizo Charlotte cuando alcanzó la carretera?

- A Caminó hacia la casa del granjero.
- B Se paró y observó el tráfico.
- C Trató de cruzar la carretera.
- D Hizo señales para parar un camión.

Era tan agradable sentir la velocidad en el camión que se sintió un poco triste cuando llegó a la casa del granjero.

El granjero dormía cuando Charlotte golpeó la ventana con su nariz.

“Es Charlotte”, dijo el granjero, “y está sola. Algo no va bien”.



13. ¿Por qué Charlotte se sintió un poco triste cuando llegó a la casa del granjero?

- Ⓐ Echaba de menos a las otras ovejas.
- Ⓑ Tendría que despertar al granjero.
- Ⓒ Le gustaba viajar en el camión.
- Ⓓ Estaba preocupada por el pastor.

14. ¿Cómo supo el granjero que algo no iba bien?

- Ⓐ Charlotte estaba sola.
- Ⓑ Charlotte se lo dijo.
- Ⓒ Charlotte llegó en un camión.
- Ⓓ Charlotte parecía triste.

Charlotte y el granjero condujeron el tractor para encontrar a las otras ovejas. Cuando llegaron el pobre pastor todavía estaba echado en la hierba. El granjero le llevó rápidamente al hospital.

El pastor tuvo su pierna escayolada durante seis semanas antes de poder volver con las ovejas. Cuando volvió le ofreció a Charlotte una gran sonrisa. A partir de este momento, Charlotte tuvo libertad para pasear por donde quisiera.



15. ¿Qué hicieron juntos Charlotte y el granjero?



1
0
8
9

16. ¿Durante cuánto tiempo tuvo el pastor la pierna escayolada?



1
0
8
9

17. ¿Por qué ofreció el pastor una gran sonrisa a Charlotte?



1
0
8
9

18. Coloca los acontecimientos de la historia en el orden correcto. El primero ya ha sido indicado.



- _____ El pastor va al hospital.
_____ Charlotte va al valle.
 1 El pastor necesita ayuda.
_____ El granjero encuentra al pastor.



Pautas de corrección para preguntas de respuesta abierta

Charlotte la valiente - Pregunta 1

1. ¿Quién es Jack?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que Jack es un perro/un viejo perro ovejero.

Ejemplos:

Un viejo perro ovejero.

Un perro ovejero.

Un perro.

Un perro pastor.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que Jack es un viejo perro ovejero. La respuesta puede proporcionar una descripción demasiado vaga de Jack o describir algo que Jack haga en la historia.

Ejemplos:

Oveja.

Pastor.

Animal (Esta respuesta es demasiado vaga).

Es uno de los que cuida de las ovejas.

Controla a Charlotte.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco



Charlotte la valiente - Pregunta 2

2. ¿Qué trataba Jack de hacer con Charlotte?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 - Respuesta correcta

La respuesta indica que Jack intenta controlar a Charlotte. Se consideran correctas las respuestas que parafrasean esta idea.

Ejemplos:

Controlar a Charlotte.

Controlarla.

Calmarla.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que Jack intenta controlar a Charlotte.

Ejemplos:

Dormir a Charlotte.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 3

3. Indica dos razones por las que Charlotte era diferente del resto de las ovejas.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

2 – Comprensión total

La respuesta proporciona dos aspectos, basados en el texto, de la lista de respuestas correctas que hay a continuación. Los aspectos de la lista que se encuentran en la misma línea son considerados como la misma idea y no se pueden puntuar por separado.

NOTA PARA LOS CORRECTORES: Se consideran correctas las respuestas que parafrasean estas ideas siempre que el significado esté claro.

Aspectos en los que Charlotte era diferente de las demás ovejas:

Era valiente. / No era tímida.

Iba saltando por ahí (mientras otras ovejas se quedaban al lado de sus madres). / No se quedaba al lado de su madre.

Estaba preparada para la aventura.

Saltó la orilla del río y cruzó a nado.

Por las noches deambulaba en secreto por el campo.

Se escondió en su lugar secreto (y observó la luna) (mientras las demás ovejas dormían).

Fue a salvar al pastor. *(Las acciones concretas que formaron parte del salvamento del pastor, como conducir una camioneta, también son correctas).*

1 – Comprensión parcial

La respuesta proporciona un aspecto, basado en el texto, de la lista de respuestas correctas que hay más arriba.

0 – Comprensión nula

La respuesta no proporciona ningún aspecto basado en el texto en el que Charlotte era diferente de las demás ovejas.

Ejemplos:

No tenía miedo de Jack. *(El texto no dice que las demás ovejas tengan miedo de Jack).*

Era tímida.

Estaba asustada.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 5

5. ¿Por qué Jack no se enteraba cuando Charlotte se iba por la noche?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Extracción de conclusiones directas

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que Jack no se dio cuenta de que Charlotte se había ido porque no oía demasiado bien.

Ejemplos:

No tenía buen oído.

Sus oídos estaban mal.

No la oyó.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no reconoce que Jack no oía demasiado bien. La respuesta puede indicar que Jack era viejo, pero no relaciona este hecho con su falta de oído.

Ejemplos:

Se había dormido.

Era viejo. *(Esta respuesta es demasiado vaga para ser considerada correcta).*

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 7

7. ¿A dónde necesitaban ir los animales para buscar ayuda?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 – Respuesta correcta

La respuesta identifica la casa del granjero en el valle como el lugar al que ir a buscar ayuda.

Ejemplos:

A la casa del granjero.

Al valle.

A por el granjero.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no identifica la casa del granjero en el valle como el lugar al que ir para recibir ayuda.

Ejemplos:

A una granja.

A la carretera. (Esta es una localización intermedia, no el destino final.)

Al arroyo.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 8

8. Da una razón por la que Jack era el mejor para ir a pedir ayuda. Da una razón por la que Jack NO era el mejor para ir a pedir ayuda.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Extracción de conclusiones directas

2 - Comprensión total

La respuesta proporciona una razón creíble basada en el texto por la que Jack era el mejor para buscar ayuda Y una razón por la que Jack no era el mejor para buscar ayuda de la lista que hay a continuación.

Por qué Jack era el mejor:

Sabía a dónde ir.

Sabía cómo llegar a la casa del granjero/al valle.

Why Jack was NOT the best:

Es demasiado viejo para llegar tan lejos.

Estaba demasiado lejos para que él viajase hasta allí.

No se las podía arreglar en esa distancia.

Tenía que quedarse y vigilar a las ovejas.

Es demasiado lento/débil.

Últimamente apenas se las arregla con el rebaño.

1 - Comprensión parcial

La respuesta proporciona una razón creíble basada en el texto por la que Jack era el mejor para buscar ayuda O una razón por la que Jack no era el mejor para buscar ayuda.

0 - Sin comprensión

La respuesta no proporciona una razón creíble basada en el texto por la que Jack era el mejor para buscar ayuda o una razón por la que Jack no era el mejor para buscar ayuda.

Ejemplo:

Era el mejor porque era el más rápido.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 10

10. ¿Por qué no podía Charlotte oír a las ovejas ancianas?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que Charlotte no podía oír a las ovejas mayores porque ya se había marchado para ir a la casa del granjero.

Ejemplos:

Ya se había marchado.

Ya estaba de camino a la casa del granjero.

Estaba demasiado lejos.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que Charlotte ya se había marchado a la casa del granjero.

Ejemplo:

No oía bien.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 11

11. ¿Cuándo llegó Charlotte a la carretera?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 - Respuesta correcta

La respuesta identifica el momento (en mitad de la noche) en el que Charlotte llegó a la carretera.

Ejemplos:

En mitad de la noche.

De noche.

Noche.

0 -Respuesta incorrecta

La respuesta no identifica el momento en el que Charlotte llegó a la carretera.

Ejemplos:

En la mitad.

Cuando el granjero estaba durmiendo. *(El texto no dice que el granjero estuviese durmiendo cuando Charlotte llega a la carretera).*

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 15

15. ¿Qué hicieron juntos Charlotte y el granjero?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que Charlotte y el granjero condujeron un tractor hasta las ovejas.

Ejemplos:

Condujeron un tractor hasta las ovejas.

Condujeron.

Viajaron juntos.

Encontraron a las ovejas.

Fueron a por el pastor.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que Charlotte y el granjero condujeron un tractor hasta las ovejas. La respuesta puede proporcionar una acción de otra parte del texto que no sería correcta.

Ejemplos:

Fueron al hospital. *(El granjero fue con el pastor).*

Fueron al valle. *(Charlotte fue sola).*

Viajaron en camión. *(Charlotte lo hizo en un momento anterior de la historia).*

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 16

16. ¿Durante cuánto tiempo tuvo el pastor la pierna escayolada?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 - Respuesta correcta

La respuesta indica que el pastor llevó la escayola durante seis (6) semanas.

Ejemplo:

Seis semanas.

6 semanas.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que el pastor llevó la escayola durante seis (6) semanas.

Ejemplo:

Seis.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 17

17. ¿Por qué ofreció el pastor una gran sonrisa a Charlotte?

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que el pastor sonrió a Charlotte porque le estaba agradecido (por ayudarlo/ir a buscar al granjero) o la respuesta puede proporcionar una indicación más general de que el pastor estaba orgulloso de Charlotte.

Ejemplos:

Porque había ido a buscar al granjero.

Porque había ido a buscar ayuda.

Porque estaba agradecido.

Porque le había salvado.

Porque le había ayudado.

Porque estaba orgulloso de ella.

Porque ella era valiente.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que el pastor sonríe a Charlotte porque le había ayudado trayendo al pastor o porque estaba orgulloso de ella.

Ejemplos:

Porque le caía bien.

Porque estaba contento.

A partir de entonces, Charlotte podría andar libremente cuando quisiera.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco

Charlotte la valiente - Pregunta 18

18. Coloca los acontecimientos de la historia en el orden correcto. El primero ya ha sido indicado.

- El pastor va al hospital.
- Charlotte va al valle.
- 1 El pastor necesita ayuda.
- El granjero encuentra al pastor.

Propósito: Tener una experiencia literaria

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

1 - Respuesta correcta

La respuesta identifica el orden de los acontecimientos de la historia (4, 2, 1, 3).

- 4 El pastor va al hospital.
- 2 Charlotte va al valle.
- 1 El pastor necesita ayuda.
- 3 El granjero encuentra al pastor.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no indica el orden de los acontecimientos de la historia.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

De oruga a mariposa

*Escrito por Deborah Heiligman
Ilustrado por Bari Weissman*

Un día nuestra profesora trajo al colegio una oruga dentro de un tarro. Estaba comiendo hojas verdes. Esta pequeña oruga se transformaría en una mariposa. Normalmente las orugas se transforman en mariposas al aire libre. Pero nosotros vimos el cambio de oruga a mariposa en nuestra clase.



1. ¿Qué estaba comiendo la oruga cuando la profesora la mostró por primera vez a los niños?



1
0
8
9

2. ¿Dónde vieron los niños la transformación de la oruga en mariposa?



1
0
8
9

Nuestra profesora nos contó que nuestra oruga había comenzado como un pequeño huevo. La mariposa madre había colocado el huevo en una hoja. Esta hoja la había elegido de una planta de la que la oruga podría comer. Cuando la oruga salió del huevo, estaba hambrienta. ¡Se comió el cascarón de su propio huevo! Enseguida comenzó a comer plantas verdes.

El trabajo de la oruga era comer y comer, para poder crecer. Cada día estaba más grande. La oruga comió y creció durante doce días.



3. ¿Por qué era necesario que el huevo estuviese en una hoja?

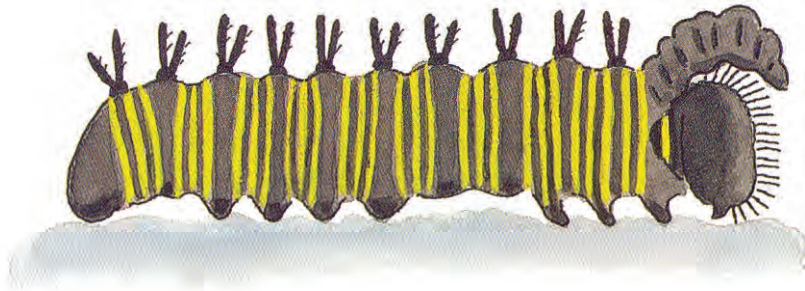


4. ¿Qué fue la primera cosa que hizo la oruga cuando salió del huevo? Elegir una hoja.

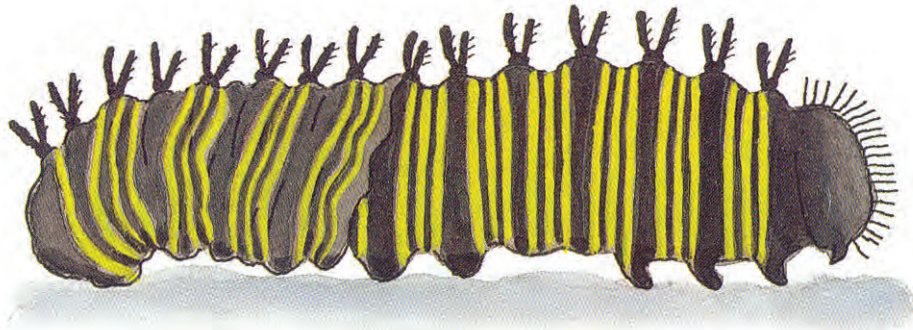
- A Elegir una hoja.
- B Comer el cascarón de su propio huevo.
- C Comer plantas verdes.
- D Poner un huevo.

1
0
8
9

Nuestra piel crece con nosotros. Pero la piel de una oruga no crece. Cuando la oruga fue demasiado grande para su piel, la piel se dividió por la parte de detrás.



La oruga se arrastró fuera de su propia piel. Tenía una nueva piel por debajo. A esto se le llama mudar. Nuestra oruga mudó su piel cuatro veces. Después de muchos días nuestra oruga terminó de crecer. Era casi tan grande como mi dedo meñique.



5. ¿En qué se diferencia la piel de la oruga de la de los seres humanos?

- (A) No crece.
- (B) Es demasiado grande para la oruga.
- (C) Crece durante muchos días.
- (D) Una oruga puede arrastrarse en su piel.

6. ¿Por qué necesitaba la oruga mudar su piel?

- (A) Su piel se quedaba pequeña.
- (B) Estaba hambrienta.
- (C) Era demasiado grande para su piel.
- (D) Su piel era demasiado vieja.

7. ¿Cuántas veces mudó de piel la oruga?



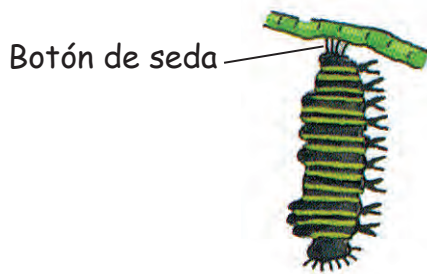
1
0
8
9

8. ¿Cómo era de grande la oruga cuando terminó de crecer?



1
0
8
9

Entonces nuestra oruga hizo una casa especial. Primero realizó un botón de seda. Usó este botón para colgarse boca abajo desde una rama.



Después mudó su piel por última vez. En lugar de una piel nueva, esta vez se formó una crisálida con un duro cascarón. Nosotros contemplamos la crisálida durante mucho tiempo.



Cada día el cascarón parecía el mismo. Pero dentro del cascarón se estaban produciendo cambios.



9. ¿Para qué usó la oruga el botón de seda?

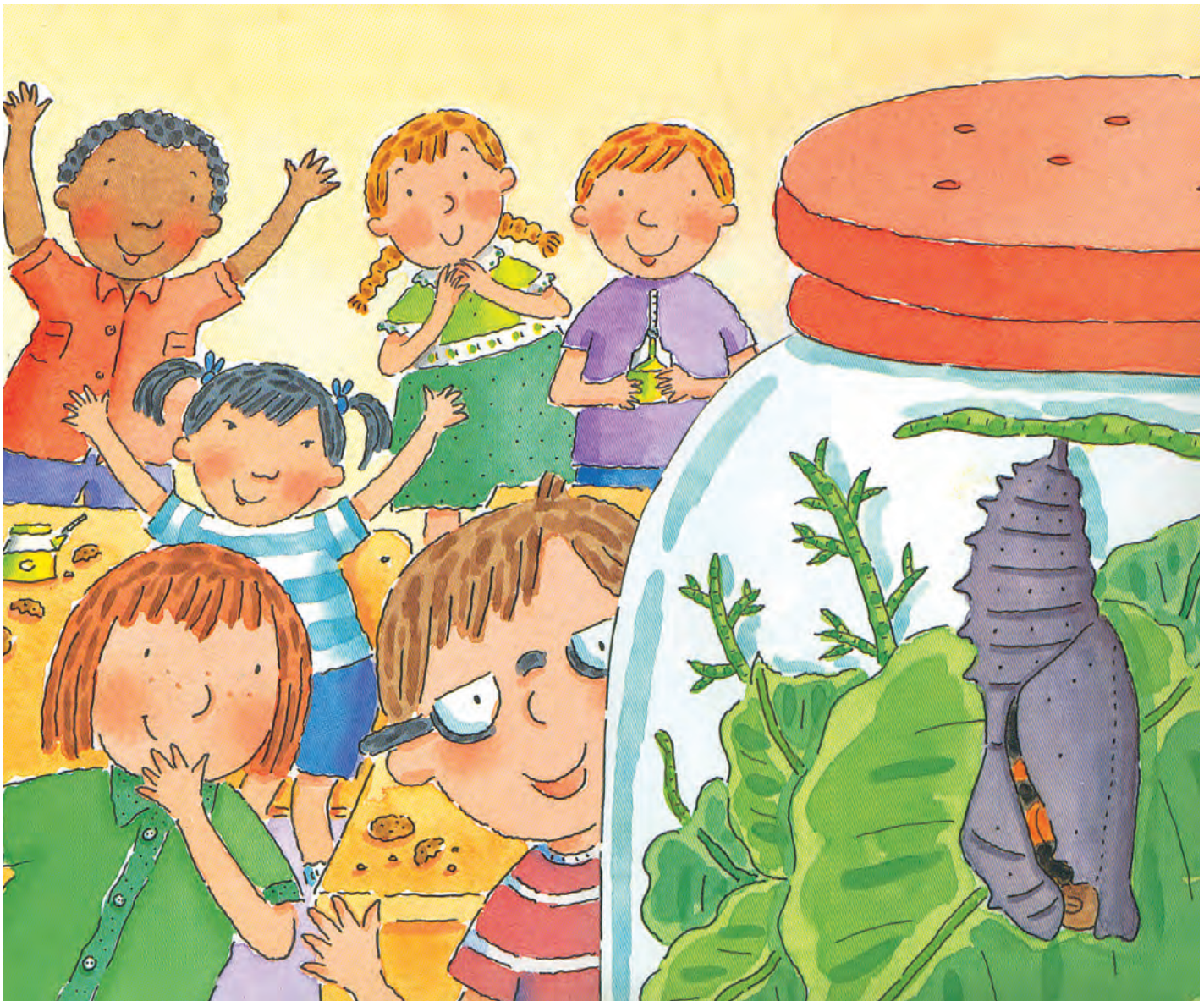


1
0
8
9

10. ¿Cuál de las siguientes palabras te indica algo de lo que estaba ocurriendo dentro del cascarón de la crisálida?

- (A) Cambios.
- (B) Botón.
- (C) Mudar.
- (D) Contempló.

Esperamos y esperamos. Entonces, un día, alguien gritó, “¡Mirad!”. El cascarón estaba roto. ¡Era una mariposa! Nuestra mariposa estaba húmeda y arrugada. Se colgó de la cáscara mientras sus alas se agitaban. Este movimiento bombeaba sangre a sus alas. Las alas se extendieron y se secaron. Pronto nuestra mariposa estuvo lista para volar.



11. ¿Qué es lo que salió del cascarón?

- (A) Una hoja verde.
- (B) Una nueva oruga.
- (C) Un pequeño huevo.
- (D) Una mariposa.

12. ¿Cómo bombeó la mariposa la sangre a sus alas?

- (A) Secándolas.
- (B) Agitándolas.
- (C) Estirándolas.
- (D) Arrugándolas.



Nuestra mariposa no podía quedarse en el frasco. Necesitaba estar al aire libre con las flores, la hierba y los árboles. Vimos a nuestra mariposa posándose en una flor. Sorbía el néctar de las flores a través de un largo tubo enrollado. A lo mejor era una mariposa hembra. Tal vez algún día pondrá un huevo en una hoja.

13. ¿Por qué no podía la mariposa quedarse en el tarro?

- Ⓐ Ellos ya no querían mirar nunca más.
- Ⓑ Ellos querían otra oruga.
- Ⓒ Era demasiado grande para el tarro.
- Ⓓ Necesitaba estar al aire libre.

14. ¿Cómo conseguía la mariposa el néctar de las flores?

- Ⓐ Comía flores y hierba.
- Ⓑ Masticando hojas verdes.
- Ⓒ Sorbiendo a través de un tubo.
- Ⓓ Agitando sus alas.

15. Coloca, en el orden correcto, lo que le sucede a la oruga cuando se transforma en mariposa. La primera opción está ya puesta.



- _____ La oruga forma un cascarón duro.
- 1 La oruga come y crece.
- _____ La mariposa agita sus alas.
- _____ El cascarón de la crisálida se rompe.

16. Piensa en todo el texto. ¿Por qué crees que la profesora llevó la oruga a clase?



1
0
8
9

1
0
8
9

Pautas de corrección para preguntas de respuesta abierta

De oruga a mariposa - Pregunta 1

1. ¿Qué estaba comiendo la oruga cuando la profesora la mostró por primera vez a los niños?

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que la oruga estaba comiendo hojas.

Ejemplos:

La oruga estaba comiendo hojas verdes.

Hojas.

Plantas.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que la oruga estaba comiendo hojas.

Ejemplo:

Comida.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco

De oruga a mariposa - Pregunta 2

2. ¿Dónde vieron los niños la transformación de la oruga en mariposa?

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 - Respuesta correcta

La respuesta indica que los niños vieron a la oruga transformarse en una jarra o, de un modo más general, en su clase/en el colegio.

Ejemplos:

En una jarra.

En la clase.

En el colegio.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que los niños viesen a la oruga transformarse en una jarra o en su clase.

Ejemplos:

Fuera.

En una hoja.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

De oruga a mariposa - Pregunta 3

3. ¿Por qué era necesario que el huevo estuviese en una hoja?

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Interpretar e integrar las ideas y la información

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que el huevo estaba sobre una hoja verde para que la oruga tuviese algo para comer (cuando rompiese el cascarón).

Ejemplos:

Para que tuviese comida.

Porque la oruga se lo comería.

Porque la oruga tendría hambre.

Para comer.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que el huevo estaba sobre una hoja verde para que la oruga tuviese algo para comer cuando rompiese el cascarón.

Ejemplos:

Para que la mariposa se lo pudiese comer.

Para que pudiese crecer.

Para comer. *(Esta respuesta es demasiado vaga).*

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco



De oruga a mariposa - Pregunta 7

7. ¿Cuántas veces mudó de piel la oruga?

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 - Respuesta correcta

La respuesta indica que la oruga mudó de piel cuatro (4) veces.

Ejemplos:

Cuatro veces.

Cuatro.

4.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que la oruga mudó de piel cuatro veces.

Ejemplos:

Cuatro días.

Cinco veces.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

De oruga a mariposa - Pregunta 8

8. ¿Cómo era de grande la oruga cuando terminó de crecer?

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 – Respuesta correcta

La respuesta indica que la oruga era del tamaño de un meñique cuando dejó de crecer.

Ejemplos:

- Era tan grande como mi meñique.
- Del tamaño del meñique de un niño.
- Como un dedo.

0 – Respuesta incorrecta

La respuesta no indica que la oruga era del tamaño de un meñique cuando dejó de crecer.

Ejemplos:

- Tan grande como una mano.
- Grande.
- Era pequeño.

Códigos de falta de respuesta

8 – No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 – En blanco



De oruga a mariposa - Pregunta 9

9. ¿Para qué usó la oruga el botón de seda?

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Localización y obtención de información explícita

1 - Respuesta correcta

La respuesta identifica que la oruga utiliza el botón de seda para colgarse (de la rama).

Ejemplos:

Para colgarse del revés.

Para colgarse.

Para colgarse de una rama.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no identifica que la oruga utiliza el botón de seda para colgarse de la rama. Puede que la respuesta repita palabras de la pregunta.

Ejemplos:

Para comer.

Para hacer una casa.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

De oruga a mariposa - Pregunta 15

15. Coloca, en el orden correcto, lo que le sucede a la oruga cuando se transforma en mariposa. La primera opción está ya puesta.

- La oruga forma un cascarón duro.
- 1 La oruga come y crece.
- La mariposa agita sus alas.
- El cascarón de la crisálida se rompe.

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Interpretar e integrar la información y las ideas

1 - Respuesta correcta

La respuesta proporciona el orden correcto de los acontecimientos en el texto (2, 1, 4, 3).

- 2 La oruga forma un cascarón duro.
- 1 La oruga come y crece.
- 4 La mariposa agita sus alas.
- 3 El cascarón de la crisálida se rompe.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta no proporciona el orden correcto de los acontecimientos en el texto.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco

De oruga a mariposa - Pregunta 16

16. Piensa en todo el texto. ¿Por qué crees que la profesora llevó la oruga a clase?

Propósito: Adquirir y usar información

Proceso: Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

1 - Respuesta correcta

La respuesta reconoce que la profesora llevó a la oruga a la clase para que los alumnos vieran cómo cambia/se transforma (en una mariposa).

Ejemplos:

Para ver cómo se transforma en mariposa.

Para aprender cómo se forman las mariposas.

Para que vieran el cambio.

Porque quería que la vieran crecer.

O bien, la respuesta puede indicar que la profesora quería que sus alumnos aprendiesen cosas sobre las mariposas, sin nombrar explícitamente el cambio de la oruga.

Ejemplos:

Par aprender sobre las mariposas.

Para enseñarnos cómo funciona una mariposa.

O bien, la respuesta puede indicar que en general se ha entendido que la profesora quería que sus alumnos aprendieran el ciclo vital de la mariposa sin mencionar explícitamente su transformación en mariposa.

Ejemplos:

Para aprender el ciclo de la vida.

Para aprender el ciclo de la oruga.

Para aprender cómo empieza y acaba la vida de la oruga.

0 - Respuesta incorrecta

La respuesta proporciona que se ha entendido vagamente el motivo por el que la profesora llevó a la oruga a la clase, o puede proporcionar una descripción incorrecta de por qué la profesora llevó la oruga.

Ejemplos:

Para aprender sobre orugas.

Para ver cómo comía.

Para aprender sobre la naturaleza.

Era interesante.

Códigos de falta de respuesta

8 - No administrado. Error de impresión, falta la página u otro motivo ajeno al control del estudiante

9 - En blanco



TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education, Boston College

Tipografía: compuesto en Lucida Sans, Minion y Myriad

Diseño de cubierta: Ruthanne Ryan

Diseño del libro: Ruthanne Ryan

Copyright ©IEA 2015



© IEA, 2015
Agencia Internacional
para la Evaluación del
Rendimiento Educativo



BOSTON
COLLEGE

pirls.bc.edu

ISBN: 978-1-889938-28-8