

PIRLS 2006

Estudio Internacional de Progreso
en Comprensión Lectora
de la IEA

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA
GENERAL
DE EDUCACIÓN

Instituto de
Evaluación

PIRLS 2006

**Estudio Internacional de Progreso
en Comprensión Lectora
de la IEA**

INFORME ESPAÑOL

Imágenes de la cubierta:

- *Europe-Mediterranean-Catalan - Atlas WIKIPEDIA*
- *Pierre-Auguste Renoir - Jovencitas leyendo*
- *Ministerio de Educación y Ciencia - Cantigas de Santa María, Alfonso X "El sabio".*



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto de Evaluación

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEC
<http://www.mec.es/>

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Fecha de edición: 2007
NIPO: 651-07-388-0
ISBN: 978-84-369-4528-7
Dep. Legal: M.
Imprime: Fareso, S. A.

PIRLS 2006

**Estudio Internacional de Progreso
en Comprensión Lectora
de la IEA**

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto de Evaluación

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
CAPÍTULO 1. PIRLS: evaluación internacional de la comprensión lectora en educación primaria	13
1. El estudio PIRLS de la IEA.....	15
2. Países que participan en el estudio.....	16
3. Alumnos evaluados.....	18
4. Aspectos de la comprensión lectora en PIRLS	19
5. Contextos de aprendizaje de la lectura.....	21
6. Diseño y características de la prueba	23
7. Desarrollo y aplicación de la prueba.....	26
8. Escalas y niveles de rendimiento en PIRLS.....	28
CAPÍTULO 2. Resultados de los alumnos en España y su comparación internacional. Principales factores asociados	33
1. Resultados en comprensión lectora.....	35
Promedios globales	35
Resultados por niveles de comprensión	38
Resultados por procesos de comprensión	46
Resultados por propósitos de lectura	49
2. La equidad de los resultados: dispersión y coeficientes de variación	52

3. Resultados en función del contexto socioeconómico y cultural.....	57
4. Influencia del PIB y del gasto en educación	62
CAPÍTULO 3. Otros factores asociados al rendimiento en comprensión lectora.....	65
1. Factores relacionados con el alumnado	67
Diferencias en el rendimiento entre alumnos y alumnas	67
Diferencias por el lugar de nacimiento	74
Edad de los alumnos.....	75
Lengua de la prueba y lengua utilizada en el hogar	76
Actitud del alumnado hacia la lectura.....	77
Autoconcepto lector	79
Lectura fuera del ámbito escolar.....	81
Apoyo familiar y actividades relacionadas con la lectura	83
2. Factores relacionados con la enseñanza y el centro educativo	87
Titularidad del centro escolar	87
Enseñanza de la lectura	89
Características del profesorado.....	90
Edad y sexo del profesorado	91
Recursos educativos para el aprendizaje de la lectura	92
Estrategias para la enseñanza de la lectura.....	92
Biblioteca escolar y biblioteca de aula.....	95
Evaluación de la lectura.....	96
CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO. Ejemplos de textos y preguntas en PIRLS 2006.....	109

PRÓLOGO

Leer es una competencia fundamental para la formación del individuo y un requisito imprescindible para el desarrollo económico y cultural de las sociedades, cuya necesidad es cada vez mayor en un mundo globalizado. Con objeto de ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de esta competencia, la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) incluye la comprensión lectora como una de las áreas esenciales en sus estudios cíclicos de evaluación internacional, junto con las matemáticas y la ciencia.

PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) evalúa la competencia lectora que tiene el alumnado de cuarto curso de educación primaria (en torno a los 10 años). Con la participación de España en este estudio se complementan los datos obtenidos por PISA sobre las competencias de los jóvenes a los 15 años, y se obtiene un cuadro más amplio y completo de los resultados del sistema educativo español. De este modo, el Ministerio de Educación y Ciencia y el conjunto de las administraciones educativas ofrecen a la opinión pública, y sobre todo a los profesionales y responsables de la política educativa, una información muy valiosa sobre el funcionamiento de nuestro sistema educativo a través de la comparación internacional de los resultados de sus alumnos. Se trata de ir estableciendo así una base firme para el diálogo político y la colaboración en la adopción de los objetivos educativos y de las competencias que se consideran relevantes para la vida adulta.

El informe español PIRLS 2006 es una síntesis de algunos de los datos más destacados, tomados desde la perspectiva española, del Informe Internacional elaborado por la IEA (2007). Se trata de una mirada simplificada porque la atención está centrada sobre los datos de España en su comparación con los países participantes en el estudio, con el promedio internacional (*Media PIRLS*) y, en ocasiones, con una selección de los países más relevantes del contexto europeo e internacional. Pero, aunque simplificada, esta presentación de resultados pretende ser rica en información y útil para el lector español, porque pone el acento en aquellos datos comparativos que permiten conocer mejor el rendimiento de los alumnos españoles.

El presente informe, por tanto, es una descripción de los resultados fundamentales (globales, por niveles, por escalas...) y la influencia sobre ellos de algunos factores asociados que puedan explicarlos. Hay que insistir en el carácter descriptivo del mismo, aunque se ha procurado ofrecer un panorama detallado. Como sucede también con el informe internacional, el presente trabajo debe ser tomado sólo como un punto de partida para futuros análisis e investigaciones que puedan desarrollarse a partir de la base de datos internacional de PIRLS 2006, que se hará pública en febrero de 2008.

El informe se organiza en tres capítulos, unas breves conclusiones y un anexo. En el primero de los capítulos se describen las características del estudio PIRLS, la participación internacional y española, y el marco teórico y técnico de la evaluación.

En el segundo capítulo se describen los resultados obtenidos con especial referencia a España: promedios globales, niveles y escalas de comprensión, así como los contextos y factores más destacados que los explican.

En el tercer capítulo se abordan otros factores que pueden estar asociados a los resultados en comprensión lectora, distinguiendo los que se derivan del contexto y circunstancias del alumnado (sexo, edad, lengua propia, actitud hacia la lectura, etc.) y los que tienen que ver con el centro educativo, la enseñanza y la evaluación de la lectura.

El informe se cierra con unas conclusiones del conjunto del informe, seguidas de un anexo con ejemplos de las unidades de evaluación (textos y preguntas) utilizadas en el estudio PIRLS 2006.

Ha elaborado el presente informe español el equipo del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia, responsable del estudio PIRLS, coordinado por Enrique Roca, e integrado por Jesús Domínguez, Rosario Álvarez, Julián García, Oliver Soto, Beatriz Pinto, Luis A. Gutiérrez, y que han contado con el apoyo para la edición de Gúdula Pilar García. Hay que agradecer la colaboración y el apoyo del resto del personal del Instituto de Evaluación, que ha sido decisivo para la puesta a punto de este informe.

CAPÍTULO 1

**PIRLS: evaluación internacional
de la comprensión lectora
en educación primaria**

1. EL ESTUDIO PIRLS DE LA IEA

La IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo)¹, fue creada en 1959 con el objetivo de realizar estudios de evaluación a gran escala que permitieran comparar las políticas y las prácticas educativas de diferentes países. Entre tales estudios de evaluación hay dos especialmente reconocidos y valorados, por cuanto miden la adquisición de dos competencias que están en la base de todos los aprendizajes escolares: TIMSS² (matemáticas y ciencias) y PIRLS (comprensión lectora).

El estudio PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*, traducido al español como “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora”), es el tercer estudio de la IEA sobre el aprendizaje de la lectura. El primero de ellos se realizó en 1991 (*Reading Literacy Study*), y sirvió de base al actual PIRLS. Diez años después, en 2001, y con ciertas modificaciones en el diseño, se realizó el segundo estudio que recibió ya el nombre de PIRLS. Adoptada una secuencia de realización cada cinco años, el estudio se ha aplicado en 2006 y lo será de nuevo en 2011. Su objeto es la evaluación comparativa entre distintos países de la comprensión lectora en alumnos de cuarto curso de educación primaria. Para ello, además de la prueba de evaluación propiamente dicha, el estudio recoge también mediante cuestionarios una amplia información sobre el contexto educativo (currículo, recursos, organización y práctica docente, etc.) y familiar del alumno (estatus sociocultural y actitudes de la familia hacia la lectura) que permite interpretar mejor los datos sobre la adquisición de la competencia lectora.

¹ La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* es una asociación independiente, cuyos miembros son universidades, institutos o agencias ministeriales dedicadas a la investigación sobre evaluación educativa, que representan al sistema educativo de su país. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia es miembro de la IEA.

² El TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) es un estudio cíclico, iniciado en 1964 como una prueba de matemáticas, que ha conocido sucesivas fases. Con la incorporación de las ciencias en 1995, este estudio se realiza cada cuatro años (1995, 1999, 2003, 2007, etc.). Hasta la fecha, España sólo ha participado en el estudio de 1995, aunque el País Vasco ha participado en los estudios de 2003 y 2007).

Dirección y gestión

PIRLS está liderado por el *International Study Center* del *Boston College* (Estados Unidos) y por la Secretaría de la IEA. En la dirección también participan otros organismos que se ocupan de diversas tareas técnicas: *Statistics Canada* (Ottawa), el Centro de Proceso de Datos de la IEA en Hamburgo (Alemania), y el *Educational Testing Service* de Princeton (N Jersey). Los co-directores del estudio son el Dr Michael Martín y la Dra Ina Mullis. El *Reading Development Group* (RDG) está formado por un grupo de expertos, reconocidos internacionalmente, en investigación y evaluación de la comprensión lectora. Este grupo aconseja sobre el marco teórico y la elaboración de los instrumentos de evaluación. Los países participantes están muy implicados en todo el proceso a través de las reuniones periódicas de los coordinadores nacionales (NCRs) y son los responsables del desarrollo y aplicación del proyecto en sus propios países.

Fuentes de financiación

El estudio PIRLS se financia mediante las cuotas anuales de los países participantes. Además tiene el apoyo del Banco Mundial y del Centro Nacional de Estadísticas Educativas del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Aunque el desarrollo y la aplicación del proyecto se realizan en un periodo de cinco años aproximadamente, la cuota de participación por cada país asciende a 30.000 \$ USA por año y durante cuatro años, es decir, 120.000 \$ USA para el periodo completo de duración del estudio.

2. PAÍSES QUE PARTICIPAN EN EL ESTUDIO

PIRLS 2006 se ha llevado a cabo en un total de 40 países (y algunos territorios con sistema educativo propio). A fin de contextualizar el análisis comparativo entre los resultados de los países, PIRLS 2006 proporciona también indicadores básicos de su demografía, economía y nivel de vida, así como de los recursos que cada uno dedica a la educación (Ver *Tabla 1.1.*). Más de la mitad de los países participantes realizaron también el estudio en 2001, por lo que los datos de 2006 permiten además analizar la evolución que han experimentado entre 2001 y 2006.

Tabla 1.1

Países y territorios participantes en PIRLS 2006 con indicadores socioeconómicos y educativos básicos

	Tamaño de la población (en millones)	Área del país (1000 Km ²)	Densidad de población (gente por Km ²)	Población urbana (% del total)	Esperanza de vida (años)	Índice de mortalidad (por 1000 nacimientos)
Austria	8.1	84	98	68	79	5
Bélgica (Flamenca)	10.4	31	343	98	78	4
Bélgica (Francófona)	10.4	31	343	98	78	4
Bulgaria	7.8	111	71	68	72	12
China-Taipei	–	–	–	–	–	–
Dinamarca	5.4	43	127	85	77	4
Inglaterra	59.3	243	246	90	78	5
Francia	59.8	552	109	76	79	4
Georgia	5.1	70	74	57	73	41
Alemania	82.5	357	237	88	78	4
Hong Kong-China	6.8	1	6.541	100	80	3
Hungría	10.1	93	110	65	73	8
Islandia	0.3	103	3	93	80	3
Indonesia	214.7	1.905	119	44	67	31
Irán	66.4	1.648	41	66	69	33
Israel	6.7	22	308	92	79	5
Italia	57.6	301	196	67	80	4
Kuwait	2.4	18	134	96	77	8
Letonia	2.3	65	37	60	71	10
Lituania	3.5	65	55	69	72	8
Luxemburgo	0.4	3	173	92	78	5
Macedonia	2.0	26	81	60	74	10
Moldavia	4.2	34	129	42	67	26
Marruecos	30.1	447	67	57	69	36
Países Bajos	16.2	42	479	90	78	5
Nueva Zelanda	4.0	271	15	86	79	5
Noruega	4.6	324	15	76	79	3
Polonia	38.2	313	125	63	75	6
Qatar	0.6	11	57	93	75	11
Rumanía	21.7	238	95	56	70	18
Rusia	143.4	17.075	8	73	66	16
Escocia	59.3	243	246	90	78	5
Singapur	4.3	1	6.343	100	78	3
Eslovaquia	5.4	49	110	58	73	7
Eslovenia	2.0	20	99	49	76	4
Sudáfrica	45.8	1.219	38	59	46	53
España	41.1	506	82	78	80	4
Suecia	9.0	450	22	83	80	3
Trinidad y Tobago	1.3	5	256	75	72	17
Estados Unidos	290.8	9.629	32	78	77	7
Canadá, Alberta	32.6	662	5	81	80	6
Canadá, Columbia británica	4.3	945	4	85	81	4
Canadá, Nueva Escocia	0.9	55	17	56	79	5
Canadá, Ontario	12.5	1.076	13	85	80	6
Canadá, Quebec	7.6	1.542	6	80	79	5

Participación española

España participa en el estudio desde diciembre de 2004. Aunque sin tiempo para realizar formalmente la aplicación piloto, sí pudo realizarse un pequeño estudio piloto durante el mes de mayo de 2005, en 15 centros y 565 alumnos de distintas comunidades autónomas, que permitió pilotar la prueba y los cuestionarios en las lenguas oficiales del estado. El trabajo de campo del estudio definitivo se realizó en España durante los meses de abril y mayo de 2006.

3. ALUMNOS EVALUADOS

PIRLS opta por evaluar la comprensión lectora al finalizar el cuarto año de la educación primaria, es decir, el curso que en cada país corresponde al cuarto año de escolarización del ISCED 1 (*International Standard Classification of Education*), primera etapa de escolarización obligatoria. Según dicha clasificación, establecida por la UNESCO en 1999, el primer año del ISCED 1 señala el comienzo del aprendizaje sistemático de la lecto-escritura y las matemáticas. PIRLS elige ese momento y no otro para la evaluación, ya que se trata de un momento clave de transición en el aprendizaje de la lectura: “Por norma general, llegado este momento, (los alumnos) ya han aprendido a leer y ahora utilizan la lectura para aprender” (*PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones para la evaluación*, 2006, pag.7). Esta opción por el 4º curso de escolaridad en vez de por una determinada edad del alumnado, plantea diferencias importantes entre los países en la edad media de los alumnos evaluados.

En efecto, aunque en la gran mayoría de los países participantes, la educación primaria comienza a los 6 años de edad, los hay que la inician a los 5 años (algunos países anglosajones), mientras otros lo hacen a los 7 años (países nórdicos y de la Europa oriental). Los primeros han aplicado la prueba en el 5º curso, y aun así sus alumnos siguen siendo de los más jóvenes, pero los segundos la han aplicado en el 4º curso, por lo que la edad media de su alumnado es bastante más elevada. Como puede observarse en la *Tabla 2.1.*, la media de edad de los alumnos españoles es de 9,9 años, que se sitúa entre las más bajas, pues PIRLS establece en 9,5 la edad mínima para participar en el estudio. Teniendo en cuenta la probable distorsión que la diferencia de edad en estas edades puede tener en la competencia lectora del alumnado, en el análisis comparativo de los resultados alcanzados por el alumnado español se analizan estas diferencias de edad.

4. ASPECTOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PIRLS

Con la expresión *reading literacy*, PIRLS elige una noción amplia de competencia lectora que define como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad 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 disfrute personal.” (MULLIS, I.V.S. *et al.*, 2006, pág. 3).

Esta definición de comprensión –o más apropiadamente de competencia– lectora destaca ciertos componentes de la misma, que han sido ampliamente resaltados por la investigación pedagógica, y que conviene poner ahora de manifiesto con más detalle:

- *La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas (...)*: subraya el carácter aplicado o “competencial” del conocimiento de la lengua en distintas situaciones de la vida;
- *(...) construir significado a partir de una variedad de textos*: destaca la interacción entre el lector y el texto, sea éste de muy distinto tipo y formato (cuentos, libros, textos electrónicos, folletos con texto escrito e imágenes, etc.);
- *Leen para aprender (...) y para disfrute personal*: Pone el acento en que la lectura se realiza con distintas finalidades, pero fundamentalmente dos: para obtener información o como fuente de placer, compartiendo además experiencia con otros lectores.

A partir de esta compleja y rica noción, PIRLS distingue tres grandes aspectos que es preciso tener en cuenta a la hora de evaluar la competencia lectora:

- los procesos cognitivos o de comprensión que intervienen en la lectura,
- los propósitos de la lectura (experiencia literaria y obtención de información), y
- los hábitos y actitudes ante la lectura.

Los dos primeros aspectos, procesos y propósitos, se evalúan en PIRLS a través de la prueba propiamente dicha, mientras que las actitudes y hábitos ante la lectura de los alumnos se evalúan a través de cuestionarios para alumnos, colegios y familias en los que se pregunta por los hábitos lectores y el contexto personal y familiar.

Procesos de comprensión en la competencia lectora³

En la construcción de significados a partir de un texto escrito, el alumno pone en juego por un lado su conocimiento y experiencia sobre la lengua y el tema tratado y, por otro, sus estrategias cognitivas. Mediante la interacción de ambos componentes, cuya aportación es difícilmente dissociable, el lector es capaz de realizar una serie de actividades o tareas cognitivas, que denominamos *procesos de comprensión* (obtener información, realizar inferencias, interpretar e integrar la información, etc.). Tales procesos de comprensión se llevan a cabo en estrecha conexión unos con otros, aunque es posible distinguirlos a los efectos del análisis y, obviamente, con vistas a elaborar las preguntas o ítems de evaluación.

Entre dichos procesos de comprensión, PIRLS distingue cuatro tipos:

- a) *Localización y obtención de información explícita*, es decir, reconocer o identificar información relevante para el objetivo de lectura, datos e ideas específicas, la idea principal, etc.
- b) *Realización de inferencias directas*, es decir, obtener o, como habitualmente se dice, deducir nueva información e ideas no expresamente indicadas en el texto, aunque sí claramente implícitas en él.
- c) *Interpretación e integración de ideas e informaciones*: interpretar significados, particulares o global del texto, más allá del sentido concreto de las frases, captar significados implícitos, integrarlos, etc. recurriendo para ello a ideas, datos y experiencias que el lector aporta de sus propios conocimientos.
- d) *Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales*, es decir, analizar y evaluar tanto el contenido del texto, a partir del conocimiento y comprensión del mundo que el lector tiene, como la forma, la estructura y los elementos textuales.

³ Más ampliación y detalle sobre los procesos de comprensión, en MULLIS, I.V.S. *et al.*, 2006, Cap 2, pags. 12-18.

Propósitos de lectura

PIRLS considera que la competencia lectora está condicionada por la motivación que se tiene para leer. Básicamente pueden distinguirse dos principales propósitos:

- La lectura como experiencia literaria (generalmente realizada para disfrute personal).
- La lectura para adquisición y uso de información, realizada como parte de la interacción social o, más habitual con niños de corta edad, como instrumento para el aprendizaje.

Dado que ambos propósitos de lectura parecen igualmente importantes a esta edad, PIRLS utiliza en idéntica proporción materiales de evaluación con textos de un tipo y de otro. Asimismo, considera que ambos propósitos requieren iguales o similares procesos de comprensión.

La diferencia quizás más importante entre uno y otro propósito de lectura es el tipo de textos utilizados. Mientras que los textos literarios son generalmente de ficción y tienen una estructura narrativa o descriptiva, los textos informativos presentan mayor variedad en su organización y formato (narrativos, expositivos, etc.) e incluyen listados de palabras, retazos de frases, tablas, gráficos e imágenes. Con esta variedad de textos, elegidos todos en el ámbito de la experiencia habitual en los niños de esta edad, PIRLS pretende evaluar la competencia lectora a través de lecturas similares a las de su experiencia habitual.

5. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

La adquisición de la competencia lectora por los niños está ciertamente condicionada por numerosos factores que se relacionan directamente con el contexto personal, familiar, escolar, nacional, etc. de cada niño. PIRLS hace un considerable esfuerzo por obtener datos que permitan por un lado hacer un análisis comparativo más rico y preciso entre los distintos países (KENNEDY, A. M. *et al.*, 2007) y, por otro, buscar posibles relaciones que abran vías de explicación y directrices para la mejora futura del aprendizaje de esta competencia.

El estudio PIRLS se sirve de los siguientes instrumentos para obtener datos sobre los contextos:

a) *PIRLS 2006 Encyclopedia.*

Publicación en inglés que proporciona datos específicos de todos los países participantes, y con dos grandes apartados: el primero, sobre el perfil básico de su economía, demografía, sistema político y lenguas habladas; el segundo, mucho más extenso, sobre el sistema educativo y, en particular, cómo se contempla el aprendizaje de la lectura, es decir, el currículo de la educación primaria y el lugar que en él ocupa la enseñanza de la lectura (directrices, tiempo y materiales didácticos para su enseñanza y evaluación, tratamiento de las dificultades de aprendizaje, etc.), para terminar con una breve referencia a la formación del profesorado y a la evaluación externa e interna de los aprendizajes.

b) *Perfil del currículo y la enseñanza de los países que participan un PIRLS 2006.*

Además de la *Enciclopedia*, PIRLS ha introducido en 2006 esta otra nueva publicación elaborada a partir de las respuestas dadas por el coordinador o coordinadora nacional del estudio (*National Research Coordinator* NRC) de cada país a un detallado cuestionario sobre el currículo escolar y la enseñanza de la lectura.

c) *Cuestionarios.*

Junto a los cuadernillos de prueba de los alumnos, PIRLS ha pasado un total de cuatro cuestionarios dirigidos a: alumnos evaluados, padres o tutores legales de éstos, profesor del grupo o grupos de alumnos evaluados, y director del colegio seleccionado en la muestra.

Los cuestionarios a los niños preguntaban por sus actitudes y hábitos de ocio, así como la enseñanza de la lectura recibida; la encuesta a los padres incluía preguntas sobre los primeros acercamientos del niño a la lectura, los recursos de lectura en la casa, el papel y la actitud de los padres en apoyo al aprendizaje lector; al profesorado se le preguntaba por la organización, recursos y estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas; finalmente, el cuestionario a directores o jefes de estudios de los centros recababa información sobre la política y recursos utilizados por el colegio para la enseñanza de la lectura.

Es importante señalar que, por razones que tienen que ver con la forma concreta en que en España se llevó a cabo la recogida de las encuestas entregadas a las familias, la tasa de respuesta ha sido muy baja (del 59%) y, lo que es peor, poco representativa

del conjunto de padres pues es razonable pensar que los cuestionarios contestados corresponden a los padres o tutores más interesados por la educación de sus hijos. Como se advertirá en su momento, esta tasa de respuesta no permitirá generalizar los datos al conjunto de la población de padres y tutores legales del alumnado español de 4º de educación primaria.

6. DISEÑO Y CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA

La prueba se compone de una serie de preguntas agrupadas en unidades o bloques a partir de un pasaje introductorio o de estímulo. Como muestra el *Cuadro 1.2.*, la prueba de evaluación de PIRLS incorpora en su propia estructura los *procesos de comprensión* y los *propósitos de lectura*, que subyacen tanto al diseño y elección de las preguntas de evaluación como a la distribución de éstas según los porcentajes indicados en el cuadro. De este modo, la mitad de la prueba se realiza sobre textos literarios y la otra mitad sobre textos informativos. A cada texto le corresponden aproximadamente 12 preguntas que tratan de evaluar los procesos de comprensión (obtener información, hacer inferencias, interpretar, etc.), en la proporción que señalan los porcentajes indicados en el cuadro.

Cuadro 1.2

Estructura y porcentajes de la prueba dedicados a los procesos de comprensión y propósitos de lectura

Propósitos de lectura \ Procesos de lectura	Localización y obtención de información explícita	Inferencias directas	Interpretación e integración de ideas e información	Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales	Total propósitos de lectura
Experiencia literaria	10%	15%	15%	10%	(50%)
Obtención y uso de información	10%	15%	15%	10%	(50%)
Total procesos	(20%)	(30%)	(30%)	(20%)	(100%)

Bloques y cuadernillos de la prueba

De acuerdo con el parecer del grupo de expertos de PIRLS, una evaluación que proporcione datos fiables, además de una base suficiente de respuestas para discernir escalas o niveles de rendimiento en relación tanto con los procesos de comprensión como con los propósitos de lectura, requeriría una prueba muy extensa, de unas siete horas de duración, con 10 bloques o unidades de prueba formado cada uno por un texto y sus correspondientes preguntas. Como una prueba de tan gran extensión es absolutamente inviable, siguiendo la técnica del muestreo matricial el método utilizado es dividir la prueba en distintos bloques o unidades de evaluación, de forma que cada alumno sólo tenga que responder a una parte de la prueba, es decir, un cuadernillo que incluye dos bloques, con una duración de 40 minutos por bloque.

El conjunto de 10 bloques de prueba, cinco de textos literarios (L1 a L5) y otros cinco informativos (I1 a I5), se distribuye en trece cuadernillos, cada uno con dos textos y sus correspondientes preguntas, que deben responderse en dos periodos separados de 40 minutos. El *Cuadro 1.3* muestra la distribución de bloques entre cuadernillos, hecha de manera que cada bloque sea respondido por el suficiente número de alumnos como para disponer de respuestas representativas de éstos y en número suficiente para sustentar la fiabilidad de los rendimientos y el grado de dificultad de las preguntas.

Cuadro 1.3

Distribución de bloques y cuadernillos del alumno en PIRLS 2006

Cuadernillos	1ª PARTE	2ª PARTE
1	L1	L2
2	L2	L3
3	L3	L4
4	L4	I1
5	I1	I2
6	I2	I3
7	I3	I4
8	I4	L1
9	L1	I1
10	I2	L2
11	L3	I3
Lecturas	L5	I5

(MULLIS, I.V.S., *et al.*, 2006, pág. 40)

Con objeto de poder presentar algún texto de la forma más real y natural posible, el cuadernillo denominado “Lecturas” ofrece la particularidad de estar editado con ilustraciones a todo color, como extraídos de una revista o libro infantil, y con las preguntas en un cuadernillo separado.

Textos y preguntas de la prueba (Ver Anexo)

Los textos o pasajes elegidos pasaron un largo y riguroso proceso de selección (se analizaron más de cien textos) por parte de los representantes de los países participantes y la estrecha colaboración de especialistas internacionales. Los textos fueron elegidos teniendo en cuenta los siguientes criterios: ser próximos a la experiencia lectora e intereses del alumnado de esta edad; tener características lingüísticas y densidad de información apropiadas a su nivel educativo; ser representativos de contextos culturales muy diversos, evitando sesgos o predominio de alguno en particular; ser respetuosos con la equidad y sensibles a cuestiones de género, raza, etc. Finalmente, debido a los límites de tiempo de la prueba, tienen una extensión media de 760 palabras.

Todas las traducciones a los distintos idiomas y la comprobación del diseño de cuadernillos para cada país fueron revisados y comprobados por expertos internacionales.

Los *pasajes de tipo literario* presentan relatos breves de literatura infantil, originales o adaptados, y siempre van acompañados de sencillas ilustraciones como las habituales en los cuentos infantiles. Son todos relatos de ficción, en los que los alumnos pueden verse atraídos por los acontecimientos y los lugares, identificarse con los personajes y sus sentimientos, e incluso disfrutar con el lenguaje mismo. Los cinco relatos cubren una variedad de situaciones, con uno o dos personajes principales que se ven inmersos en una trama con algunos acontecimientos centrales.

Por su parte los *pasajes de tipo informativo* abordan temas de muy diverso tipo (geográficos, históricos, de la vida animal) similares a los que pueden encontrarse en enciclopedias infantiles, revistas informativas, folletos y materiales educativos para niños de esta edad. Son variados y complejos en su estructura y formato, y la mayoría presenta la información fragmentada, con recuadros, dibujos, fotografías, diagramas, tablas, etc. sobre el tema.

Las preguntas que siguen a los textos tratan de evaluar los procesos de comprensión que el alumno es capaz de alcanzar a partir de su lectura. Como se ha visto en el *Cuadro 1.2.*, las preguntas se distribuyen a partes iguales entre los propósitos de lectura literario e informativo, y proporcionalmente entre los distintos procesos de comprensión. De esta manera, los resultados obtenidos permitirán ofrecer datos respecto a los rendimientos del alumnado según los propósitos de lectura y los procesos de comprensión, si bien en éstos últimos el número de preguntas sólo permite distinguir los niveles de comprensión en función de dos grandes bloques, resultado de agrupar dos a dos los cuatros procesos antes señalados:

- Obtención de información y realización de inferencias directas.
- Interpretación, integración y evaluación.

Las preguntas utilizadas son de dos tipos: de elección múltiple y de respuesta construida o abierta en las que el alumno debe redactar la respuesta. Las primeras ofrecen cuatro opciones, de las cuales sólo una es correcta y se califican con 0 ó 1 punto; las preguntas de respuesta construida pueden valorarse con un máximo de 3 puntos en función de la complejidad requerida, circunstancia de la que se informa al alumno en cada pregunta de calificación variable.

7. DESARROLLO Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Diseño de la muestra

De acuerdo con las directrices internacionales, la muestra española se realizó en 152 centros de educación primaria, con 193 grupos de clase y 4.360 alumnos. De esta forma se aseguró una muestra representativa del conjunto del país, sin que existieran ampliaciones por parte de algunas comunidades autónomas, como se hace en otros estudios internacionales, a fin de obtener datos diferenciados de su alumnado en particular. Quedaron excluidos de la prueba un 4% de alumnos (alumnado con necesidades educativas especiales o con insuficiente conocimiento de la lengua de la prueba), y otro 3,3% que por diversos motivos estuvieron ausentes durante la realización. Finalmente, fueron 4.100 los alumnos que participaron efectivamente en la prueba, el 94 % de la muestra. Los instrumentos o materiales del estudio (cuadernillos de pruebas,

cuestionarios al alumnado, profesorado, etc.) fueron traducidos y aplicados, según las comunidades autónomas, en las cinco lenguas oficiales en España.

Aplicación de la prueba

El estudio de campo se realizó entre abril y junio de 2006 en los países del hemisferio norte, y entre octubre y diciembre de 2005 en los del hemisferio sur, coincidiendo en cada caso con el período final del curso académico.

En España, el trabajo de campo se desarrolló entre el 3 de abril y el 15 de mayo de 2006 y fue realizado por una empresa especializada, contratada por el Instituto de Evaluación mediante concurso público.

Los cuadernillos de prueba se respondieron en clase en dos sesiones de 40 minutos cada una, separadas por un breve descanso. Posteriormente, los alumnos respondieron al cuestionario en una sesión de aproximadamente 20 minutos. Una vez terminado, a los alumnos se les entregó, en un sobre con franqueo en destino, el cuestionario denominado *Aprendizaje de la Lectura* que debían responder sus padres o tutores legales y enviar directamente por correo. Lamentablemente, sólo un 62 por ciento de estos cuestionarios fueron recibidos.

En paralelo, los 142 directores de centros, así como los profesores de Lengua/Literatura de los grupos de alumnos seleccionados, recibieron sus correspondientes cuestionarios. Respondieron 132 directores (todos, excepto 10) y 187 profesores (todos, excepto 7).

Por personas ajenas al equipo aplicador se llevó a cabo un control de calidad nacional en 27 centros de 14 comunidades autónomas, con objeto de comprobar que las instrucciones de aplicación se cumplían al pie de la letra.

Corrección y obtención de los datos

A principios de junio de 2006 se realizó la corrección y codificación de las preguntas de respuesta construida. La empresa contratada para el desarrollo del estudio de campo contó para ello con la colaboración de 16 profesores/técnicos de las distintas administraciones educativas, algunos de los cuales habían participado en la corrección del

estudio piloto. Un 25% de los cuadernillos fue sometido a un doble proceso de corrección. A primeros de septiembre fueron enviados los datos correspondientes al Centro de Proceso de Datos de la IEA en Hamburgo.

Desde septiembre de 2006 hasta mayo de 2007, las instituciones internacionales responsables del estudio realizaron los trabajos de proceso y análisis de los datos. En mayo de 2007, de forma confidencial, se pusieron a disposición de los países participantes las tablas de datos internacionales, seguidas poco después por el borrador del informe. Cada país participante comenzó entonces a elaborar su propio informe nacional con el objetivo de publicarlo en fechas cercanas a la presentación pública del informe internacional PIRLS 2006, prevista para finales de noviembre de 2007.

8. ESCALAS Y NIVELES DE RENDIMIENTO EN PIRLS

Escala de puntuaciones

Como en la mayoría de evaluaciones internacionales, PIRLS no utiliza la metodología conocida como Teoría Clásica de los Tests, según la cual las puntuaciones obtenidas por los alumnos se expresan en porcentajes de aciertos o puntos, sobre el total que puede obtenerse en la prueba. En su lugar, utiliza el método conocido como Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que permite situar el nivel de competencia de cada alumno en una escala común, sean cual sean los bloques de la prueba, con sus distintos textos y preguntas, que le haya tocado responder. Esto es posible porque la metodología TRI permite construir una escala de puntuación basada en los ítems de la prueba, con independencia del nivel de competencia y conocimientos de los individuos concretos que respondan a los ítems.

Establecidas las puntuaciones que tienen los ítems, se estima la puntuación de cada alumno en función de las preguntas de mayor dificultad que es capaz de responder acertadamente con una alta probabilidad. En otras palabras, un alumno que obtiene una puntuación, pongamos de 513, quiere decirse que habrá respondido acertadamente a la mayoría de ítems de menor o igual índice de dificultad respecto a esta puntuación, y sólo a unos pocos de mayor puntuación o dificultad. Sin embargo, los datos de estos estudios internacionales no permiten hacer comparaciones entre alumnos individuales, ni siquiera entre centros, pues sólo son representativos del conjunto del alumnado de un país.

Escala de rendimiento global: Media PIRLS y promedio de cada país

Para poder realizar comparaciones internacionales rigurosas entre los rendimientos en comprensión lectora de los alumnos de los países participantes, PIRLS utiliza desde 2001 una escala continua, en la que hace equivaler a 500 puntos el promedio de puntuaciones medias de todos los países participantes (Media PIRLS).

La media PIRLS de 500 puntos (podría haberse utilizado otra cifra, por ejemplo 100 ó 250 como en otros índices) es una media de referencia para la comparación internacional. La escala PIRLS en modo alguno puede leerse como equivalente a la escala de 0 a 10 que a menudo se utiliza en las calificaciones educativas, y en la que el 5 marca la frontera del aprobado o suficiente. Piénsese, para desechar tal similitud, que la puntuación global del país con mejores resultados es de 565 y la del que los tiene peores, 304.

Por otra parte, junto a la puntuación media de cada país se ofrece su *desviación típica*, que mide el grado de dispersión que existe entre las puntuaciones de los alumnos de cada país. La media PIRLS de 500 puntos tiene una desviación típica de 100, lo que significa que aproximadamente las dos terceras partes de los alumnos tienen una puntuación entre 400 y 600, y que el 95 por ciento de éstos obtiene entre los 300 y 700 puntos. Esto da también una idea del rango de puntos en la escala de PIRLS y de su valor relativo.

Puntos de referencia y niveles de rendimiento

La escala se completa estableciendo niveles de rendimiento en comprensión lectora, a partir de *cuatro puntos de referencia* o marcas de nivel de dificultad (*benchmarks*) internacionales que distinguen cuatro niveles de logro en la competencia lectora:

- *Nivel avanzado* (más de 625 puntos).
- *Nivel alto* (entre 550 y 625 puntos).
- *Nivel medio* (entre 475 y 550 puntos).
- *Nivel bajo* (entre 400 y 475 puntos).

Se puede añadir un *Nivel muy bajo*, para las puntuaciones que no alcanzan los 400 puntos⁴.

Competencia lectora en los distintos niveles de rendimiento de PIRLS

La descripción y caracterización de las marcas de nivel o puntos de referencia de comprensión lectora fue realizada por el Centro de Estudios Internacionales de TIMSS y PIRLS a partir de un análisis de anclaje o “scale anchoring”⁵.

⁴ Los distintos niveles de rendimiento en comprensión se establecen en estrecha relación con los porcentajes de respuesta. Así en PIRLS 2001, (MULLIS, I.V.S. *et al.*, 2003, pag. 46) los cuatro puntos de referencia se correspondían con cuatro percentiles de las puntuaciones media, del siguiente modo:

Puntos de referencia	Niveles y porcentaje de alumnos en cada uno	Percentil
615	Nivel avanzado (10% del alumnado)	90
570	Nivel alto (15% del alumnado)	75
510	Nivel medio (25% del alumnado)	50
435	Nivel bajo (25% del alumnado)	25
	Nivel inferior (25% del alumnado)	

En PIRLS 2006, las puntuaciones han sido modificadas ligeramente por la dirección internacional del estudio (*TIMSS and PIRLS International Study Center*) con objeto de complementar los puntos de referencia internacionales de TIMSS (MULLIS, I.V.S., *et al.*, 2007).

⁵ Para realizarlo se toman los resultados de todos los alumnos por igual, con independencia del país al que pertenecen. A partir de ellos se identifican los ítems correspondientes a los sucesivos puntos de nivel de dificultad. Por ejemplo, una pregunta o ítem de elección múltiple es ubicada en el nivel avanzado cuando se cumplen dos requisitos: a) al menos el 65% de los alumnos de nivel avanzado (con puntuación igual o superior a 625) responde correctamente, y b) menos del 50% de los alumnos de nivel alto, es decir, con puntuación entre 550 y 624, logra responder bien a esa pregunta.

De modo similar se procede con los ítems o preguntas de cada nivel, o sea, se asignan a un determinado nivel cuando la pregunta es respondida correctamente al menos por el 65% de los alumnos situados en dicho nivel y por menos del 50% de los del nivel inmediatamente inferior.

Con las preguntas de respuesta abierta o construida, en las que el azar no puede tener influencia, bastaba con que más del 50% del alumnado del nivel correspondiente las respondiera correctamente, si bien el análisis permitía distinguir entre preguntas de uno o varios puntos (MULLIS, I.V.S., *et al.*, 2007).

Los conjuntos de ítems de cada nivel identificados mediante este análisis de anclaje, representan el grado de comprensión lectora que se requería para alcanzar los distintos puntos de referencia. Lógicamente, esos conjuntos de ítems sirvieron de base al grupo de expertos en lectura de PIRLS 2006 para describir los niveles de comprensión de la escala. De este modo, cada nivel de comprensión lectora sería descrito “a posteriori” por el grupo de expertos, a partir de las destrezas requeridas para responder satisfactoriamente a los ítems o preguntas propios de dicho nivel de rendimiento.

Entre las exigencias que demanda cualquier pregunta de evaluación, cabe pensar al menos en tres grandes elementos que entran en juego, en estrecha conexión entre sí: la sofisticación de pensamiento que plantea la pregunta, la longitud y complejidad del texto de lectura y la familiaridad del alumnado con el contenido y la estructura del texto.

A continuación se presenta la descripción de cada punto de referencia o marca de nivel de comprensión lectora, señalando los procesos de comprensión alcanzados en relación con los textos literarios e informativos. Tal descripción de tipo teórico se acompaña e ilustra con una selección de los ítems o preguntas de la prueba que es capaz de responder correctamente en cada nivel (los textos y preguntas completos pueden verse el Anexo: Ejemplos de textos y preguntas en PIRLS 2006).

Nivel bajo (punto de referencia de 400 puntos)

Textos literarios	Textos informativos
<p>Al leer textos literarios, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer un detalle explícito (Ejemplo <i>Una noche increíble</i>; preg. 1). • Localizar una parte específica del relato y hacer inferencias claramente sugeridas por el texto. (Ejemplo <i>Una noche increíble</i>; preg. 9). 	<p>Al leer textos informativos, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar y reproducir información explícita y fácilmente accesible (por ejemplo, al comienzo del texto o en lugar claramente definido). (Ejemplo <i>La Antártida</i>; preg. 1). • Comenzar a hacer inferencia directas, claramente sugeridas por el texto. (Ejemplo <i>La Antártida</i>; preg. 4).

Nivel medio (punto de referencia de 475 puntos)

Textos literarios	Textos informativos
<p>Al leer textos literarios, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar acontecimientos centrales, la secuencia de la trama y detalles relevantes del relato. (Ejemplo <i>Una noche increíble</i>; preg. 5). • Hacer inferencias directas sobre los rasgos, sentimientos o motivos de los personajes. (Ejemplo <i>El pequeño terrón de arcilla</i>; preg. 3). • Comenzar a hacer conexiones entre las partes del texto. (Ejemplo <i>Una noche increíble</i>; preg. 9). 	<p>Al leer textos informativos, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar y extraer una o dos informaciones dentro del texto. (Ejemplo <i>La Antártida</i>; preg. 7). • Hacer inferencias directas para proporcionar información a partir de una parte del texto. (Ejemplo <i>En busca de comida</i>; preg. 3). • Servirse de los organizadores (epígrafes, recuadros e ilustraciones para localizar las partes del texto. (Ejemplo <i>En busca de comida</i>; preg. 3).

Nivel alto (punto de referencia de 550 puntos)

Textos literarios	Textos informativos
<p>Al leer textos literarios, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar episodios relevantes e identificar detalles significativos inmersos en el texto. • Hacer inferencias para explicar las relaciones entre intenciones, actos, acontecimientos, y sentimientos, con apoyo en el texto. (Ejemplo <i>El pequeño terrón de arcilla</i>; preg. 12 y <i>Una noche increíble</i>; preg. 8). • Reconocer el uso de algunos rasgos textuales (por ejemplo, lenguaje figurativo, mensaje abstracto). • Comenzar a interpretar e integrar los acontecimientos del relato y las acciones de los personajes a lo largo de la lectura. 	<p>Al leer textos informativos, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y utilizar una variedad de organizadores del texto, para localizar y distinguir información relevante. (Ejemplo <i>La Antártida</i>; preg.10). • Hacer inferencias basadas en información abstracta o integrada en el texto. (Ejemplo <i>En busca de comida</i>; preg. 9). • Integrar información de un texto para reconocer las ideas principales y dar explicaciones. • Comparar y evaluar partes de un texto para dar preferencia de forma razonada. • Comenzar a entender los elementos textuales, tales como simples metáforas o el punto de vista del autor.

Nivel avanzado (punto de referencia de 625 puntos)

Textos literarios	Textos informativos
<p>Al leer textos literarios, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar ideas a lo largo de la lectura para proporcionar interpretaciones bien fundamentadas en el texto sobre los rasgos, intenciones y sentimientos de un personaje. (Ejemplo <i>El pequeño terrón de arcilla</i>; preg. 10 y <i>Una noche increíble</i>; preg. 11). • Interpretar el lenguaje figurativo. • Comenzar a examinar y evaluar la estructura de un relato. 	<p>Al leer textos informativos, los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir e interpretar información compleja procedente de diferentes partes del texto y fundamentándola en él. • Entender el funcionamiento de los organizadores textuales. (Ej. <i>En busca de comida</i>; preg. 7). • Integrar información a lo largo de la lectura, para secuenciar actividades y justificar perfectamente sus preferencias. (Ej. <i>En busca de comida</i>; preg. 12).

CAPÍTULO 2

**Resultados de los alumnos en España
y su comparación internacional.
Principales factores asociados**

En este segundo capítulo se abordan los resultados obtenidos en el estudio PIRLS 2006. Además del análisis comparativo de los mismos, se analizan también los principales factores sociales, económicos y culturales que pueden explicar las diferencias en las variaciones de resultados entre el alumnado.

1. RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA

El objeto de este apartado es analizar y comparar los rendimientos españoles e internacionales en comprensión lectora, para cuyo análisis se distinguen los resultados en promedios globales, por niveles de rendimiento, así como por los procesos de comprensión que intervienen en la lectura y los propósitos con que se lleva a cabo.

Promedios globales

La *Tabla 2.1.* presenta en orden descendente las puntuaciones medias de los países participantes en PIRLS 2006. Como se dijo en el apartado 8 del capítulo anterior, PIRLS utiliza una escala continua, en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones de los países participantes (*Media PIRLS*). Como también se ha advertido, este índice de 500 puntos de ninguna manera es comparable con el 5 en una escala de calificaciones escolares de 0 a 10. Téngase en cuenta que sólo una exigua minoría de alumnos tienen puntuaciones inferiores a 300 y superiores a 700. La Media PIRLS de 500 puntos es, por tanto, un índice o valor de referencia con el que es posible hacer comparaciones y valorar los rendimientos del alumnado como indicador del funcionamiento de cada sistema educativo en relación con los de los restantes países participantes.

Entre los 45 países y regiones analizados por el estudio PIRLS en 2006, el rendimiento global medio en España se sitúa ligeramente por encima de la *Media PIRLS*, con una puntuación de 513 puntos, ligeramente superior a Israel, Islandia, Bélgica francófona y Noruega.

La tabla incluye también otros datos que es necesario tener en cuenta: el error típico o estándar, que expresa la fiabilidad de esas medias (mayor fiabilidad cuanto más pequeño sea el error típico), la significatividad estadística de las diferencias con España (es decir, cuando éstas no pueden ser debidas al azar) y el promedio de edad del alumnado en cada país, asunto éste último que requiere una breve aclaración.

El índice de 500 que PIRLS utiliza es sólo un valor medio de referencia y no es comparable con el 5 en una escala de calificaciones escolares de 0 a 10.

Las diferencias en la media de edad entre unos países y otros son debidas sobre todo a que en bastantes países (en particular, en la Europa del este y del norte, con la excepción de Noruega) la edad oficial para el comienzo de la educación primaria es de 7 años (el año en que cumplen esa edad). Por tanto, como la prueba se pasa al alumnado de 4º curso, los alumnos de esos países tienen por lo general un año más de media que el resto. Es importante tener en cuenta ese dato al establecer comparaciones entre los países, pues diferencias de más de medio año en estas edades (hay 13 casos con esa diferencia respecto a España) pueden afectar de modo notable al rendimiento del alumnado.

El *Gráfico 2.2.* permite apreciar la magnitud de las diferencias entre los promedios de países participantes. Utilizando un símil topográfico, pueden distinguirse en él dos zonas o franjas cuya divisoria coincide con la cota de 500 puntos o puntuación media. La zona superior, en la que se encuentra la mayoría de los países participantes, dibuja el perfil de un suave declive que es indicativo de unas diferencias hasta cierto punto limitadas entre los países que se sitúan en esa parte del gráfico, que son por otra parte, los países con mayor desarrollo económico y cultural. En contraste, la otra franja, en la que se sitúa algo menos de la cuarta parte de países, muestra una fuerte pendiente que es ilustrativa de notables diferencias en el rendimiento lector. España se sitúa dentro de la primera franja, aunque en la parte más baja de ésta y por detrás de la mayoría de países europeos participantes.

El rendimiento lector medio de los alumnos españoles se sitúa en la franja superior internacional, aunque en la parte más baja de ésta.

Con objeto de afinar mejor el análisis comparativo, es útil hacer una selección de algunos países más cercanos a nuestro contexto geográfico y cultural. Para ello se han es-

Tabla 2.1

Puntuaciones medias de los países participantes en PIRLS 2006

País	Media	E.T.	S.	Edad
Rusia	565	(3,4)	▲	10,8
Hong Kong-China	564	(2,4)	▲	10,0
Singapur	558	(2,9)	▲	10,4
Luxemburgo*	557	(1,1)	▲	11,4
Hungría	551	(3,0)	▲	10,7
Italia	551	(2,9)	▲	9,7
Suecia	549	(2,3)	▲	10,9
Alemania	548	(2,2)	▲	10,5
Bélgica (Flamenca)	547	(4,4)	▲	10,0
Bulgaria	547	(2,0)	▲	10,9
Países Bajos	547	(1,5)	▲	10,3
Dinamarca	546	(2,3)	▲	10,9
Letonia	541	(2,3)	▲	11,0
Estados Unidos	540	(3,5)	▲	10,1
Inglaterra*	539	(2,6)	▲	10,3
Austria	538	(2,2)	▲	10,3
Lituania	537	(1,6)	▲	10,7
China-Taipei	535	(2,0)	▲	10,1
Nueva Zelanda*	532	(2,0)	▲	10,0
Eslovaquia	531	(2,8)	▲	10,4
Escocia*	527	(2,8)	▲	9,9
Eslovenia	522	(2,1)	▲	9,9
Francia	522	(2,1)	▲	10,0
Polonia	519	(2,4)	▲	9,9
España	513	(2,5)	-	9,9
Israel	512	(3,3)	-	10,1
Islandia	511	(1,3)	-	9,8
Bélgica (Francófona)	500	(2,6)	▼	9,9
Moldavia	500	(3,0)	▼	10,9
Media PIRLS	500			
Noruega	498	(2,6)	▼	9,8
Rumania	489	(5,0)	▼	10,9
Georgia	471	(3,1)	▼	10,1
Macedonia	442	(4,1)	▼	10,6
Trinidad y Tobago*	436	(4,9)	▼	10,1
Irán	421	(3,1)	▼	10,2
Indonesia	405	(4,1)	▼	10,4
Qatar	353	(1,1)	▼	9,8
Kuwait	330	(4,2)	▼	9,8
Marruecos	323	(5,9)	▼	10,8
Sudáfrica*	302	(5,6)	▼	11,9
Canadá, Alberta	560	(2,4)	▼	9,9
Canadá, Columbia británica	558	(2,6)	▼	9,8
Canadá, Ontario	555	(2,7)	▼	9,8
Canadá, Nueva Escocia	542	(2,2)	▼	10,0
Canadá, Quebec	533	(2,8)	▼	10,1

E.T. Error típico

S. Significatividad de la diferencia con España

más alta ▲
más baja ▼

* Los alumnos tienen 5 años de escolarización

cogido en el *Gráfico 2.3*. un total de 14 países, todos europeos salvo los Estados Unidos. El gráfico representa sobre un eje vertical la distancia proporcional entre las puntuaciones de estos 14 países. Para tener referencia del total de países y de la escala completa, se han situado junto a la *Tabla 2.1*. y se han incluido también los dos países que han obtenido la puntuación más alta y más baja de los participantes, que son Rusia y Sudáfrica.

La mayor parte de los países europeos que han participado en PIRLS 2006 obtienen una puntuación media en rendimiento lector más alta que España.

La mayoría de los países europeos de esta selección tienen una puntuación media más alta que España. Llama la atención la diferencia de 39 puntos con Italia, por tratarse de un país muy próximo a España en tantos aspectos. Se mantiene también una notable distancia con Suecia y Alemania, aunque la diferencia de edad con estos dos países podría haber influido también. Con Inglaterra y los Estados Unidos existe una diferencia de 27 puntos. También hay diferencia, aunque sólo de 9 puntos, en relación a Francia y de 7 a Polonia. Finalmente la media española aventaja a Islandia, la Bélgica francófona y Noruega.

El sistema educativo español necesita hacer un esfuerzo para mejorar la competencia lectora del alumnado y acercarse a las tasas medias de rendimiento de los países del entorno.

La colocación de los países ordenados en un eje vertical, según sus puntuaciones, permite observar la distribución de las puntuaciones medias de algunos países seleccionados. Aunque la puntuación española sea superior a la *Media PIRLS*, el resultado global no es del todo satisfactorio si se consideran las puntuaciones del conjunto de los países desarrollados. Estos resultados parecen aconsejar al conjunto de actores del sistema educativo un esfuerzo importante para mejorar la competencia lectora del alumnado y acercarse a las puntuaciones medias de los países del entorno de España.

Resultados por niveles de comprensión

Como se ha explicado en el Capítulo 1, apartado 8, “Escalas y niveles de rendimiento en PIRLS”, el estudio agrupa los resultados de la comprensión lectora en cuatro grandes niveles de logro, que están separados por unos puntos de referencia internacionales fijados por PIRLS en 400, 475, 550 y 625. También en dicho apartado se describen los

Gráfico 2.2

Puntuaciones medias con sus intervalos de confianza

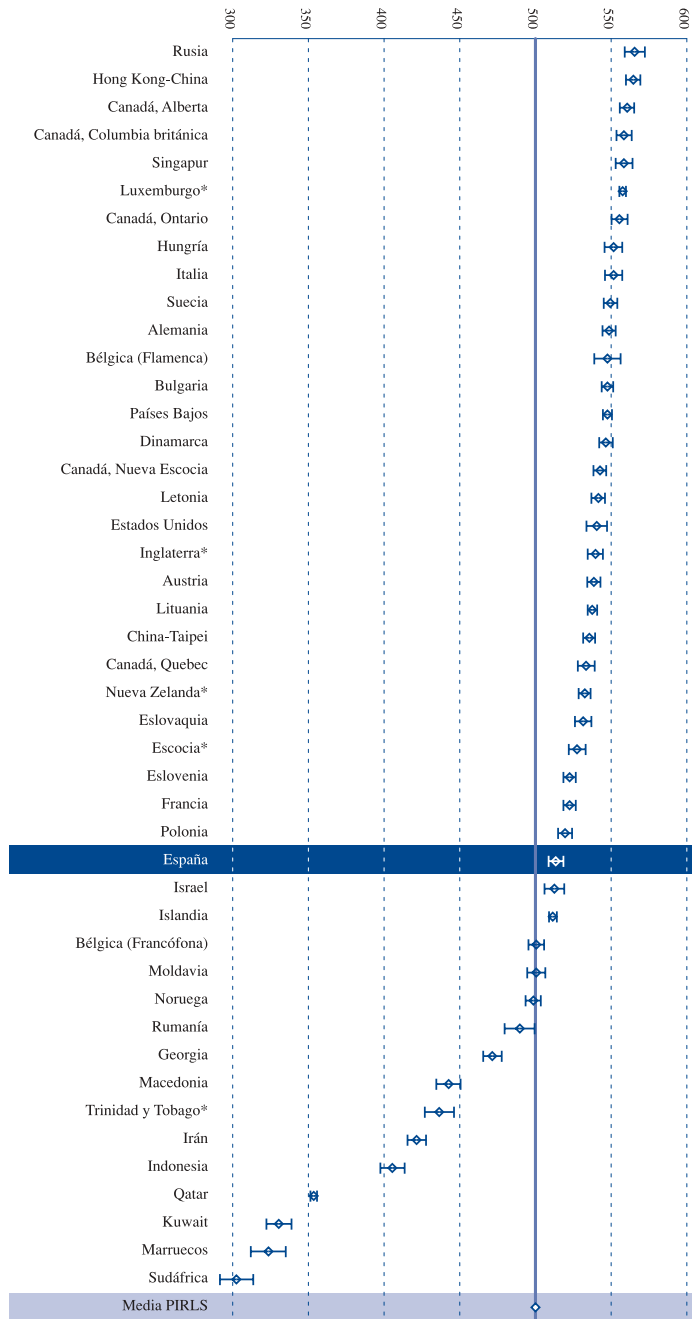
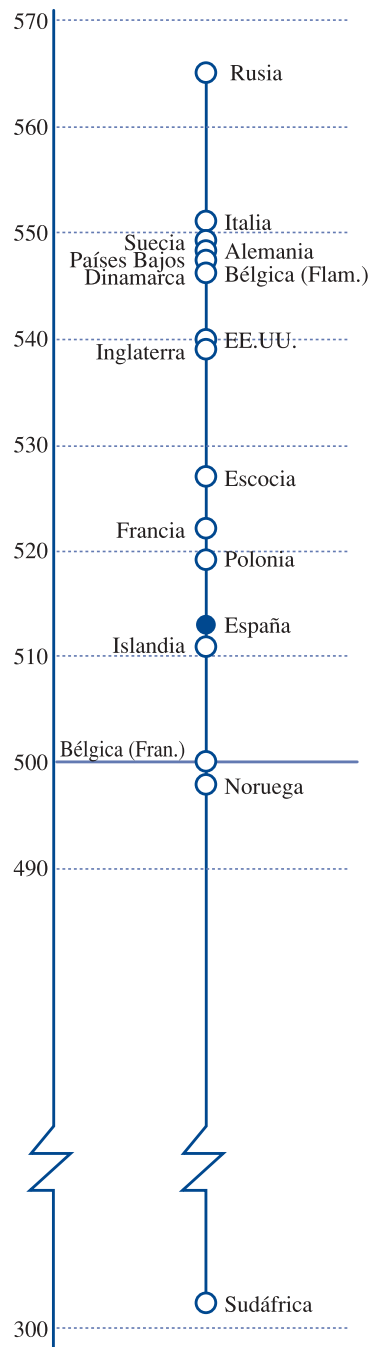


Gráfico 2.3

Puntuaciones medias (selección de países)



grados de adquisición de las competencias que corresponden a cada nivel. Los niveles de rendimiento son los siguientes:

- a) nivel bajo (alumnos que obtienen entre 400 y 475 puntos de media).
- b) nivel intermedio (entre 475 y 550 puntos).
- c) nivel alto (entre 550 y 625 puntos).
- d) nivel avanzado (625 puntos o más).

A estos cuatro niveles es necesario añadir un quinto nivel, *muy bajo*, correspondiente a las puntuaciones que no alcanzan los 400 puntos, por debajo de los cuales se entiende que no ha habido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura.

El *Gráfico 2.4.* representa la distribución por niveles de los porcentajes de puntuaciones que se alcanzan en cada país. La secuencia de barras aparece en orden ligeramente distinto al de la *Tabla 2.1.* de puntuaciones medias. La razón es que en este gráfico de niveles, los lugares más altos lo ocupan los países con mayores rendimientos medios, altos y avanzados y, por el contrario, con menor porcentaje de rendimientos bajos o muy bajos (inferior a los 400 puntos). Así, Hong-Kong aparece ahora por delante de Rusia que tiene una puntuación media más alta, Es importante también el caso de los Países Bajos, que ahora se sitúan en el segundo lugar, cuando ocupan el puesto 12 en la tabla de puntuaciones medias.

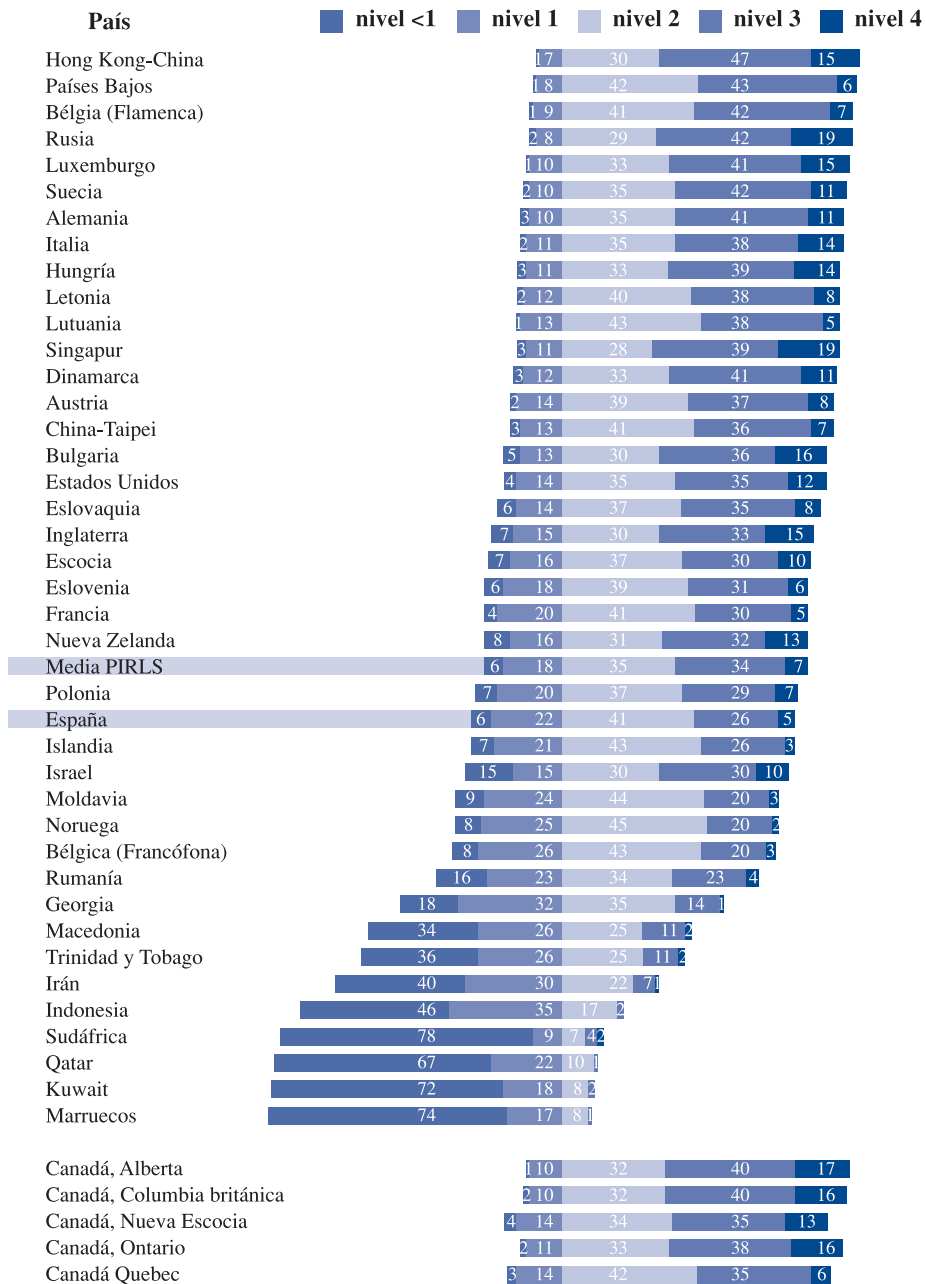
España se sitúa por debajo de la Media PIRLS al tener mayor porcentaje de puntuaciones de nivel bajo (6+22 frente a los 6+18 de la *Media PIRLS*) y, en consecuencia, tener un porcentaje global inferior a la media (72 frente a 77, *Gráfico 2.5.*) en los niveles intermedios y superiores.

El *Gráfico 2.5.* agrupa los 5 niveles en tres: inferior (bajo y muy bajo), medio (intermedio) y superior (alto y avanzado) y ordena los países por su mayor porcentaje de rendimientos en el nivel superior. Este gráfico proporciona una visión más simplificada y sintética y da prioridad a los niveles superiores, es decir, alto y avanzado. El orden de los países se aleja poco de la *Tabla 2.1.* de medias globales. La *Media PIRLS* vuelve a estar en lugar más elevado, ahora justo por encima de Israel y Escocia que tienen un porcentaje inferior al 42 por ciento en el nivel superior. Destaca también el cambio de posición de Israel que asciende en la escala por su buen

El 28 por ciento del alumnado español, por 24 de la Media PIRLS, tiene un bajo nivel de comprensión lectora.

Gráfico 2.4

Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión



porcentaje de alumnado de nivel superior, lo que contrasta con su alto porcentaje de alumnado en el nivel inferior y el 30% de nivel intermedio, datos que parecen sugerir cierto grado de fractura socio-cultural.

Por lo que se refiere a España, el *Gráfico 2.6.* permite analizar con mayor detalle sus niveles de rendimiento en comparación con la selección de países del entorno que se han escogido como referencia. Atendiendo en primer lugar a los niveles superiores (niveles 3 y 4), es de destacar que España presenta un débil nivel superior: 31 puntos frente a los 41 de la *Media PIRLS* y a los aproximadamente 45 que presentan un buen número de países europeos. Por otra parte, subrayando las limitaciones del rendimiento español en los niveles superiores, es importante señalar el pequeño porcentaje de alumnos de nivel avanzado (5 puntos, frente a los 14 de Italia y 11 de Alemania). Sin embargo, en el nivel medio España presenta un porcentaje bastante amplio (41 puntos, como Francia, frente a los 34 de la *Media PIRLS*), similar o incluso mayor que el de muchos países europeos, que oscilan entre los 30 de Inglaterra y los 45 de Noruega. Finalmente, en los niveles inferiores (niveles 1 y <1) España presenta un porcentaje bastante numeroso (28 puntos frente a los 24 de la *Media PIRLS*), y claramente superior a los valores de algunos países europeos, como Países Bajos, Alemania. Por otra parte, los datos de niveles bajos equivalen a decir que el sistema educativo español deja atrás a un 6% de estudiantes, que no alcanza el rendimiento mínimo en comprensión lectora, establecido en 400 puntos, mientras que otro 22% no llega a alcanzar el nivel intermedio (475 puntos).

Los niveles de rendimiento en PIRLS 2006 del alumnado español de 4º curso de educación primaria parecen reafirmar algunas de las fortalezas y debilidades del sistema educativo español, puestas ya de relieve por otros estudios internacionales como PISA en relación con el alumnado de educación secundaria obligatoria. En efecto, el sistema educativo español, parece caracterizarse, tanto en primaria como en secundaria, por lograr resultados notables en los niveles intermedios pero menos satisfactorios en los niveles inferior y superior. Se ha dicho en ocasiones que la educación en España favorece al alumnado medio y desatiende al que requiere una atención específica, ya sea por retraso o por adelanto sobre la media. Y se ha atribuido tal efecto homogeneizador a la legislación educativa y, en particular, a la organización académica de la ESO, que ha primado una agrupación heterogénea del alumnado. Sin embargo, estos datos de PIRLS muestran que

El conjunto del alumnado español presenta unos porcentajes elevados en rendimientos de nivel medio (42%), más numerosos de lo deseable en los niveles bajos (28 puntos frente a los 24 de la Media PIRLS), y escasos en los niveles altos (31 por ciento frente a los 42 de la Media PIRLS).

Gráfico 2.5

Porcentajes de alumnos ordenados por nivel superior

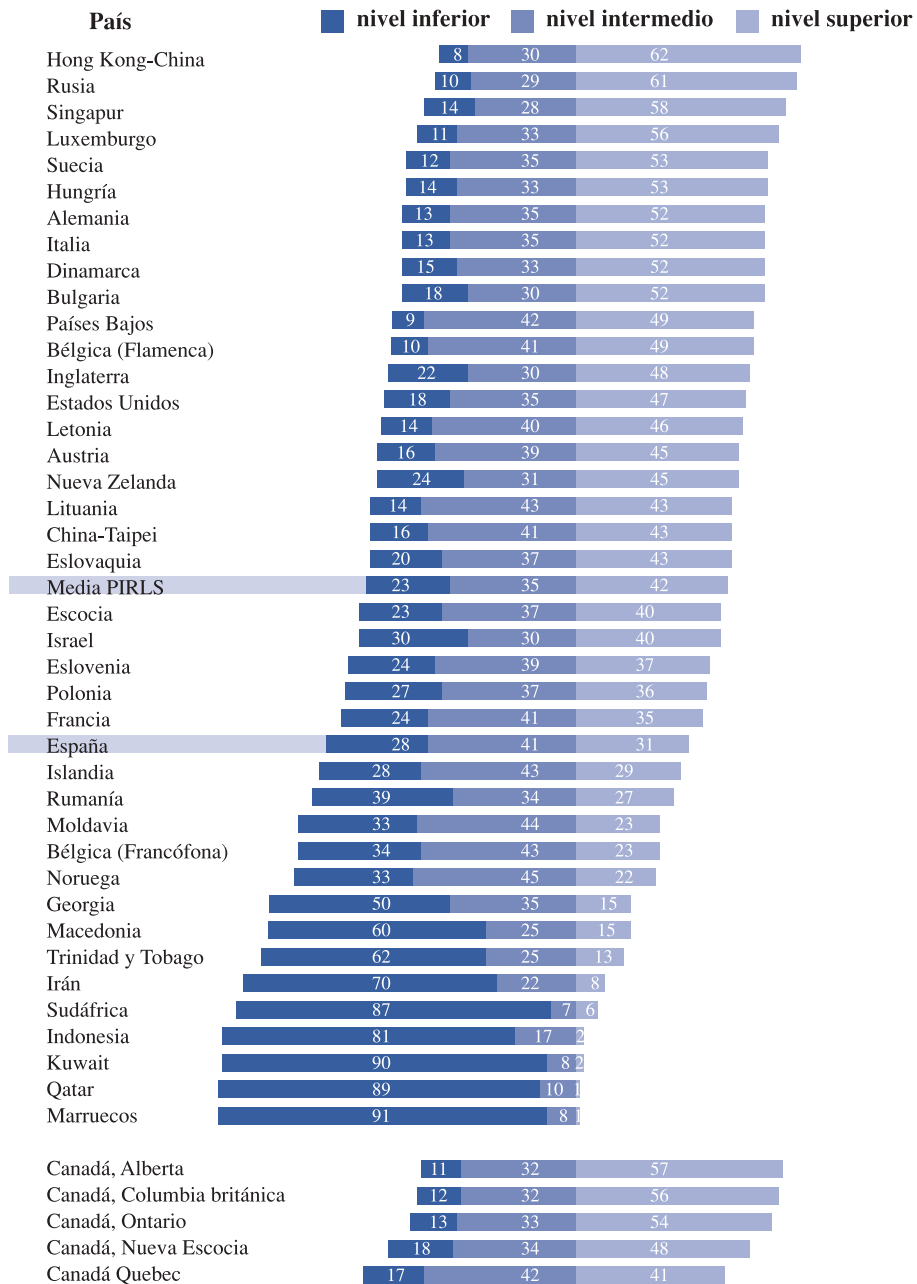
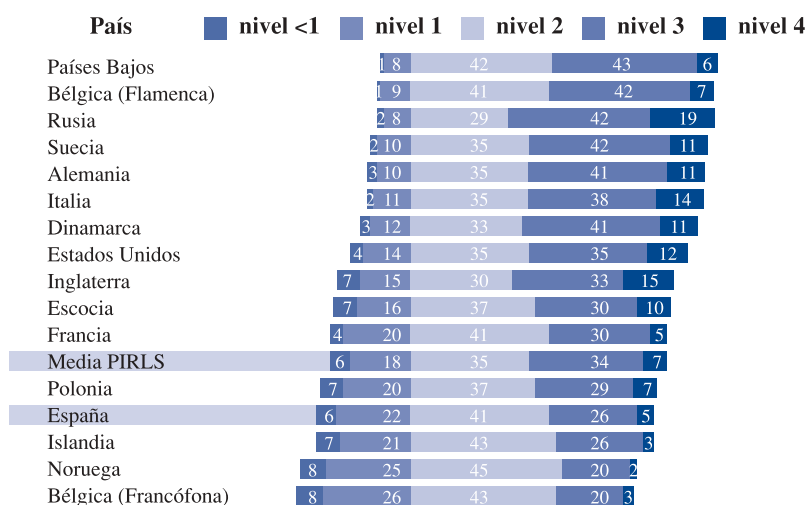


Gráfico 2.6

Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión (selección de países)



un resultado similar se produce también en educación primaria. Más aún, resultados muy parejos se obtuvieron también en la prueba internacional de TIMSS 1995 sobre las competencias en matemáticas y ciencias del alumnado de 7º y 8º de EGB, en la que España participó (INCE-MEC, 1997 y 2002). Hay que recordar que la estructura y el currículo de la EGB o Educación General Básica (6-14 años) fueron establecidos por la Ley General de Educación de 1970.

En suma, los datos parecen confirmar que existen unas pautas comunes y constantes en los resultados obtenidos por el alumnado español en las pruebas internacionales en las que España viene participando desde hace algo más de una década. Dichas constantes en los resultados, tanto de primaria como de secundaria, parecerían atribuibles a tendencias profundas o estructurales del sistema educativo, que trascienden los cambios que las distintas leyes de educación puedan haber introducido.

El sistema educativo español consigue resultados aceptables en los niveles intermedios, y menos satisfactorios en los niveles superior e inferior, que parecen atribuibles a pautas estructurales de funcionamiento.

En cualquier caso, los resultados españoles en PIRLS 2006 (alto porcentaje de alumnado en el nivel inferior y bajo en el nivel superior) demandaría estudiar con atención, los procesos educativos que pueden explicar

el que, por ejemplo, países como Italia o los Países Bajos logren, a una edad tan temprana, resultados superiores a los de España.

Resultados por procesos de comprensión

El marco teórico de PIRLS 2006 distingue cuatro procesos teóricos que intervienen en la comprensión lectora (Capítulo 1, apartado 4):

- Localización y obtención de información explícita.
- Realización de inferencias directas.
- Interpretación e integración de ideas e informaciones.
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

No obstante, como se dice en el informe internacional PIRLS 2006, el número de ítems de la prueba no permitió a los analistas distinguir una escala de puntuación para cada uno de esos procesos de comprensión. En consecuencia, se combinaron los datos disponibles para obtener dos grandes escalas de puntuación, una por cada dos procesos: por un lado, la escala de “Obtención de información e inferencia directa” y, por el otro, la de “Interpretación, integración y evaluación”. PIRLS entiende además que estas dos categorías tienen una base conceptual o teórica: la primera categoría mide los procesos o destrezas cognitivas más directamente basados en el texto; la segunda, sin embargo, mide los procesos que exigen mayor experiencia y bagaje personal.

La *Tabla 2.7.* presenta las puntuaciones medias de los países según los procesos de comprensión. Los resultados difieren muy poco de las medias globales presentadas en la *Tabla 2.1.* Por ejemplo, España obtiene 509 puntos en la primera escala (obtención de información e inferencia directa) y 515 en la segunda. El *Gráfico 2.8.* presenta las diferencias de puntuación entre una y otra escala de cada país. Aunque la mayoría de países muestra diferencias que son estadísticamente significativas, sólo una tercera parte aproximadamente de esos países muestran diferencias que sobrepasan los 10 puntos en un sentido u otro, y sólo tres sobrepasan los 20 puntos. Analizando el conjunto de países, se observan resultados muy equilibrados: aproximadamente la mitad de países

Tabla 2.7

Puntuaciones según los procesos de comprensión lectora

Obtención de información e inferencia directa				Interpretación, integración, evaluación			
País	Media	E.T.	S.	País	Media	E.T.	S.
Luxemburgo	565	1,2	▲	Hong Kong-China	566	2,4	▲
Rusia	562	3,4	▲	Rusia	563	3,2	▲
Singapur	560	3,3	▲	Italia	556	2,9	▲
Hong Kong-China	558	2,5	▲	Singapur	556	2,7	▲
Alemania	555	2,6	▲	Hungría	554	3	▲
Dinamarca	551	2,7	▲	Bulgaria	553	4,4	▲
Países Bajos	551	2	▲	Luxemburgo	548	0,9	▲
Suecia	550	2,4	▲	Bélgica (Flamenca)	547	1,8	▲
Bélgica (Flamenca)	545	1,9	▲	Estados Unidos	546	3,3	▲
Austria	544	2,1	▲	Suecia	546	2,2	▲
Hungría	544	2,8	▲	Letonia	545	1,9	▲
Italia	544	2,8	▲	Inglaterra	543	2,4	▲
China-Taipei	541	2	▲	Dinamarca	542	2,3	▲
Bulgaria	538	4,2	▲	Países Bajos	542	1,5	▲
Letonia	534	2,5	▲	Alemania	540	2,2	▲
Inglaterra	533	2,8	▲	Lituania	540	1,6	▲
Estados Unidos	532	3,3	▲	Nueva Zelanda	538	2,2	▲
Lituania	531	1,9	▲	Eslovaquia	531	2,8	▲
Eslovaquia	529	2,8	▲	Austria	530	2,2	▲
Escocia	525	2,8	▲	China-Taipei	530	1,9	▲
Nueva Zelanda	524	2,3	▲	Escocia	528	2,6	▲
Francia	523	2,1	▲	Eslovenia	523	2	▲
Eslovenia	519	2,1	▲	Polonia	522	2,3	▲
Islandia	516	1,2	▲	Francia	518	2,3	-
Polonia	516	2,4	▲	Israel	516	3,6	-
España	508	2,5	-	España	515	2,6	-
Israel	507	3,2	-	Moldavia	515	2,9	-
Noruega	502	2,3	-	Islandia	503	1,3	▼
Bélgica (Francófona)	501	2,6	-	Bélgica (Francófona)	497	2,5	▼
Rumania	489	5,2	▼	Noruega	495	2,4	▼
Moldavia	486	2,9	▼	Rumania	490	5,3	▼
Georgia	478	3,3	▼	Georgia	461	3,5	▼
Macedonia	446	3,8	▼	Macedonia	439	4	▼
Trinidad y Tobago	438	4,7	▼	Trinidad y Tobago	437	5	▼
Irán	428	3,3	▼	Irán	418	3,3	▼
Indonesia	409	3,9	▼	Indonesia	404	4,1	▼
Qatar	361	1,2	▼	Kuwait	+	+	▼
Kuwait	337	3,9	▼	Marruecos	+	+	▼
Marruecos	336	6,2	▼	Qatar	+	+	▼
Sudáfrica	307	5,3	▼	Sudáfrica	+	+	▼
Canadá, Alberta	553	2,6	▲	Canadá, Alberta	564	2,3	▲
Canadá, Columbia británica	551	2,8	▲	Canadá, Ontario	563	2,9	▲
Canadá, Ontario	543	3,1	▲	Canada, Columbia británica	562	2,5	▲
Canada, Nueva Escocia	533	2,2	▲	Canada, Nueva Escocia	548	2	▲
Canadá, Quebec	533	2,7	▲	Canadá, Quebec	531	2,7	▲

E.T. Error típico

S. Significatividad de la diferencia con España

más alta ▲

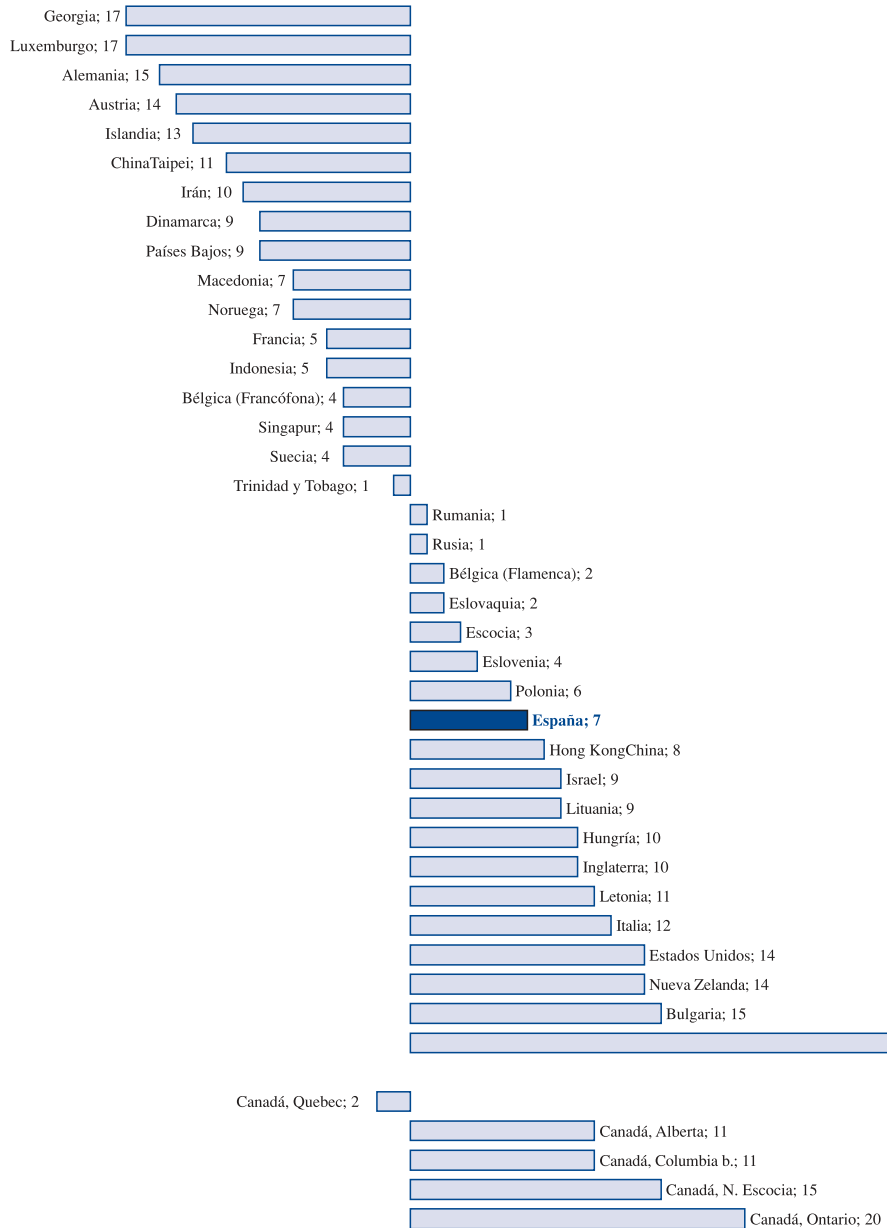
más baja ▼

Gráfico 2.8

Diferencias en las puntuaciones de cada país según los procesos de lectura

Mayor puntuación en información e inferencia directa

Mayor puntuación en interpretación, integración y evaluación



obtiene mejor puntuación en una escala y la otra mitad, en la otra. Además, uno y otro grupo lo integran por igual países con mejores y con peores resultados globales medios, por lo que no parece deducirse ninguna pauta general. En suma, los datos y el análisis ofrecidos por el informe internacional 2006 no permiten decir que uno de los dos procesos sea más asequible para el alumnado que el otro, ni tampoco se apuntan variables que pueden condicionar esos datos.

España se encuentra entre los países con un rendimiento ligeramente superior en la escala de “Interpretación, integración y evaluación de la información” (como también ocurre con Italia, Inglaterra y Polonia), mientras que Alemania, Francia y Noruega presentan mejores resultados en “Obtención de información e inferencia directa”.

Resultados por propósitos de lectura

Como se explica en el Capítulo 1, el estudio PIRLS 2006 otorga una particular importancia a las dos finalidades con que se lee: como experiencia literaria o para adquirir y utilizar la información. Buena prueba de esa importancia que el estudio conceda a los propósitos de lectura es que la mitad de la prueba se realiza sobre textos literarios y la otra mitad sobre textos informativos de distinto tipo.

En la *Tabla 2.9*, se exponen las puntuaciones medias que cada país ha obtenido en cada una de las dos escalas. Aunque las puntuaciones reales obtenidas no pueden ser directamente comparables, pues por ser textos de naturaleza muy distinta su nivel de dificultad puede variar, los resultados de todos los países se han hecho equivalentes también a una escala continua con media de 500 puntos, como se hizo con las puntuaciones globales.

El *Gráfico 2.10*, muestra las diferencias en las puntuaciones de cada país a favor de uno u otro propósito de lectura. De manera similar a lo ocurrido con las puntuaciones según los procesos de comprensión lectora, los rendimientos medios de los países se repiten con ligeras diferencias en las escalas de lectura literaria y de lectura informativa. De nuevo, las diferencias entre una y otra escala son esca-

Los datos no ofrecen pautas sobre las diferencias de puntuaciones entre una y otra escala de procesos de comprensión (obtención de información e inferencia directa frente a interpretación, integración y evaluación)

Tabla 2.9
Puntuaciones según los propósitos de lectura

Lectura para adquirir información				Lectura literaria			
País	Media	E.T.	S.	País	Media	E.T.	S.
Hong Kong-China	568	(2,3)	▲	Rusia	561	(3,3)	▲
Rusia	564	(3,3)	▲	Hong Kong-China	557	(2,6)	▲
Singapur	563	(2,8)	▲	Hungría	557	(2,9)	▲
Luxemburgo	557	(1,0)	▲	Luxemburgo	555	(1,0)	▲
Bulgaria	550	(4,4)	▲	Singapur	552	(2,9)	▲
Italia	549	(2,9)	▲	Italia	551	(3,3)	▲
Suecia	549	(2,4)	▲	Alemania	549	(2,2)	▲
Países Bajos	548	(1,6)	▲	Dinamarca	547	(2,6)	▲
Bélgica (Flamenca)	547	(2,0)	▲	Suecia	546	(2,3)	▲
Alemania	544	(2,3)	▲	Países Bajos	545	(1,8)	▲
Dinamarca	542	(2,4)	▲	Bélgica (Flamenca)	544	(1,9)	▲
Hungría	541	(3,1)	▲	Bulgaria	542	(4,5)	▲
Letonia	540	(2,4)	▲	Lituania	542	(1,9)	▲
China-Taipei	538	(1,8)	▲	Estados Unidos	541	(3,6)	▲
Estados Unidos	537	(3,4)	▲	Inglaterra	539	(2,6)	▲
Inglaterra	537	(2,5)	▲	Letonia	539	(2,4)	▲
Austria	536	(2,3)	▲	Austria	537	(2,1)	▲
Nueva Zelanda	534	(2,2)	▲	Eslovaquia	533	(2,9)	▲
Lituania	530	(1,6)	▲	China-Taipei	530	(2,0)	▲
Escocia	527	(2,6)	▲	Escocia	527	(2,6)	▲
Eslovaquia	527	(2,6)	▲	Nueva Zelanda	527	(2,1)	▲
Francia	526	(2,1)	▲	Polonia	523	(2,5)	
Eslovenia	523	(2,4)	▲	Eslovenia	519	(2,0)	
Polonia	515	(2,2)	▲	España	516	(2,7)	
España	508	(2,9)	-	Francia	516	(2,4)	
Moldavia	508	(3,0)	-	Israel	516	(3,4)	
Israel	507	(3,6)	-	Islandia	514	(1,7)	-
Islandia	505	(1,4)	-	Noruega	501	(2,5)	▼
Bélgica (Francófono)	498	(2,8)	▼	Bélgica (Francófono)	499	(2,4)	▼
Noruega	494	(2,8)	▼	Rumania	493	(4,8)	▼
Rumania	487	(4,9)	▼	Moldavia	492	(2,8)	▼
Georgia	465	(3,6)	▼	Georgia	476	(3,2)	▼
Macedonia	450	(4,2)	▼	Macedonia	439	(3,7)	▼
Trinidad y Tobago	440	(4,6)	▼	Trinidad y Tobago	434	(4,6)	▼
Irán	420	(3,1)	▼	Irán	426	(3,1)	▼
Indonesia	418	(4,2)	▼	Indonesia	397	(3,9)	▼
Qatar	356	(1,6)	▼	Qatar	358	(1,3)	▼
Marruecos	335	(6,0)	▼	Kuwait	340	(3,7)	▼
Kuwait	327	(4,3)	▼	Marruecos	317	(6,5)	▼
Sudáfrica	316	(5,1)	▼	Sudáfrica	299	(5,2)	▼
Canadá, Alberta	556	(2,4)	▲	Canadá, Alberta	561	(2,7)	▲
Canadá, Columbia británica	554	(2,7)	▲	Canada, Columbia británica	559	(2,7)	▲
Canadá, Ontario	552	(3,0)	▲	Canadá, Ontario	555	(3,0)	▲
Canada, Nueva Escocia	539	(2,4)	▲	Canadá, Nueva Escocia	543	(2,4)	▲
Canadá, Quebec	533	(2,7)	▲	Canadá, Quebec	529	(2,8)	▲

E.T. Error típico

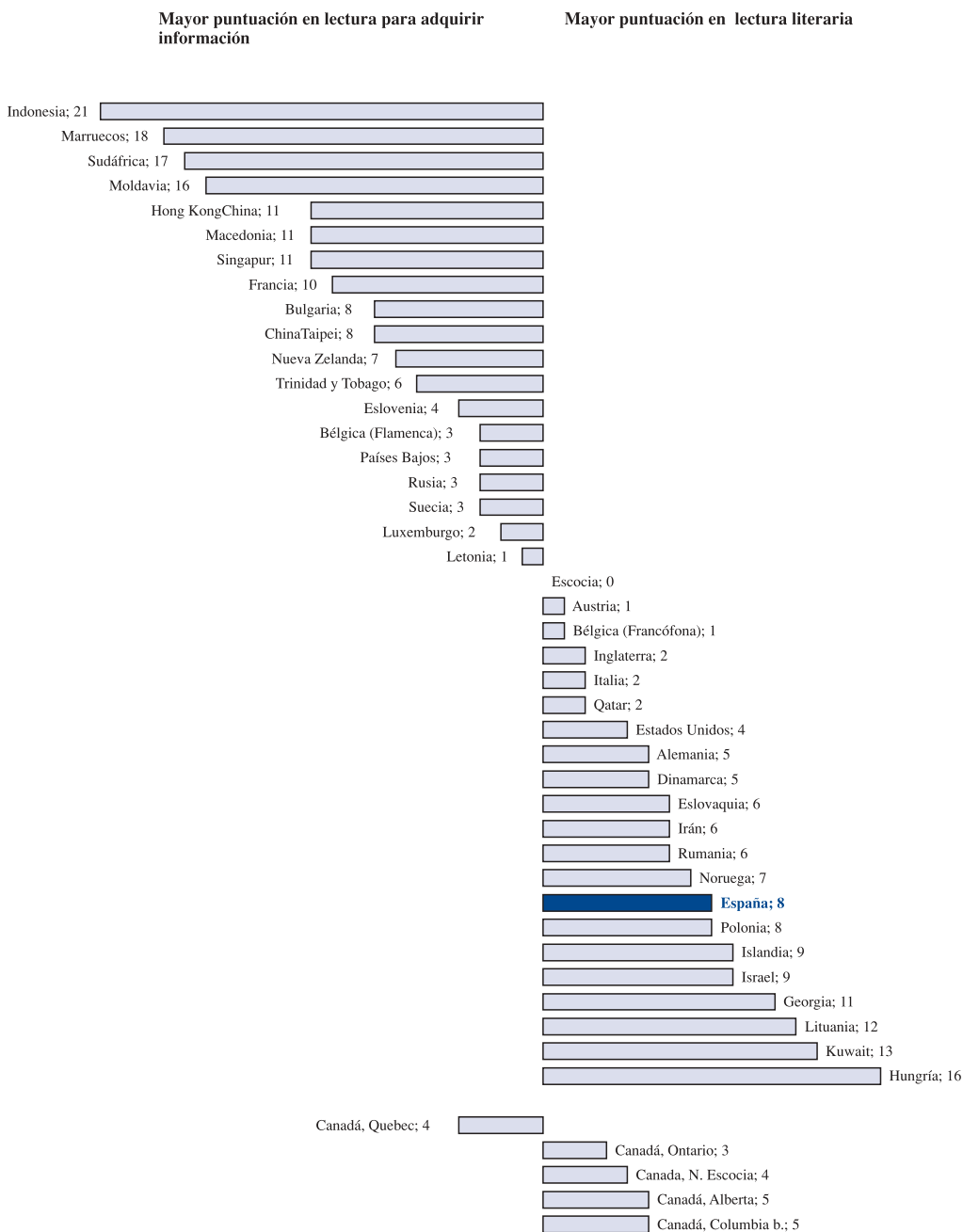
S. Significatividad de la diferencia con España

más alta ▲

más baja ▼

Gráfico 2.10

Diferencias en las puntuaciones de cada país según los propósitos de lectura



El estudio PIRLS 2006 no permite hacer generalizaciones sobre la mayor o menor dificultad de comprensión que presentan a los alumnos los textos literarios e informativos.

sea más asequible que el otro para el alumnado. Si acaso, y con todas las cautelas, cabe decir que hay un mayor número de países europeos que obtienen más puntuación en la escala de lectura literaria. Entre éstos últimos se incluye España, que obtiene 517 puntos en esta escala frente a los 509 en la de textos informativos.

sas (una tercera parte de países sobrepasa los 10 puntos, y sólo dos llegan a los 20 puntos de diferencia entre una y otra). No parece que haya preferencias hacia uno u otro tipo de lectura entre los países con mejores o peores resultados de media, por lo que no se puede concluir que un tipo de textos

2. LA EQUIDAD DE LOS RESULTADOS: DISPERSIÓN Y COEFICIENTES DE VARIACIÓN

La puntuación media obtenida por el alumnado de un país, por ejemplo los 513 puntos de España en PIRLS 2006, es uno de los indicadores globales del funcionamiento de su sistema educativo en relación con el resto de países participantes en el estudio. Pero, como se ha podido ver en las páginas anteriores, esa puntuación media encierra otros datos que matizan y enriquecen el conocimiento de la realidad educativa.

Otros dos conceptos que se manejan al valorar los sistemas educativos son los de excelencia y equidad. Con respecto al primero, los resultados de PIRLS 2006 permiten valorarlo a partir de los porcentajes de alumnado que alcanzan los niveles altos de la escala de rendimiento. Con respecto a la equidad, es imprescindible analizar en qué medida la puntuación promedio de un país es resultado de puntuaciones individuales homogéneas o, por el contrario, muy heterogéneas o dispersas. Cuanto más amplia es la dispersión de resultados, menor equidad tiene el sistema educativo, y viceversa. Para medir la dispersión, además de la desviación típica, se toman como indicadores la diferencia entre los percentiles 95 y 5 y el coeficiente de variación. Estos dos últimos son los que aquí se analizan.

El *Gráfico 2.11*. muestra las diferencias que existen en cada país entre el percentil 95 (es decir, la puntuación más baja obtenida por el 5% del alumnado de mayor nivel) y el percentil 5 (puntuación máxima obtenida por el 5% del alumnado de menor nivel). Simplificando, podría decirse que el gráfico expresa la distancia que hay en cada país entre

Gráfico 2.11

Dispersión de los resultados. Puntos de diferencia entre el percentil 95 y el percentil 5

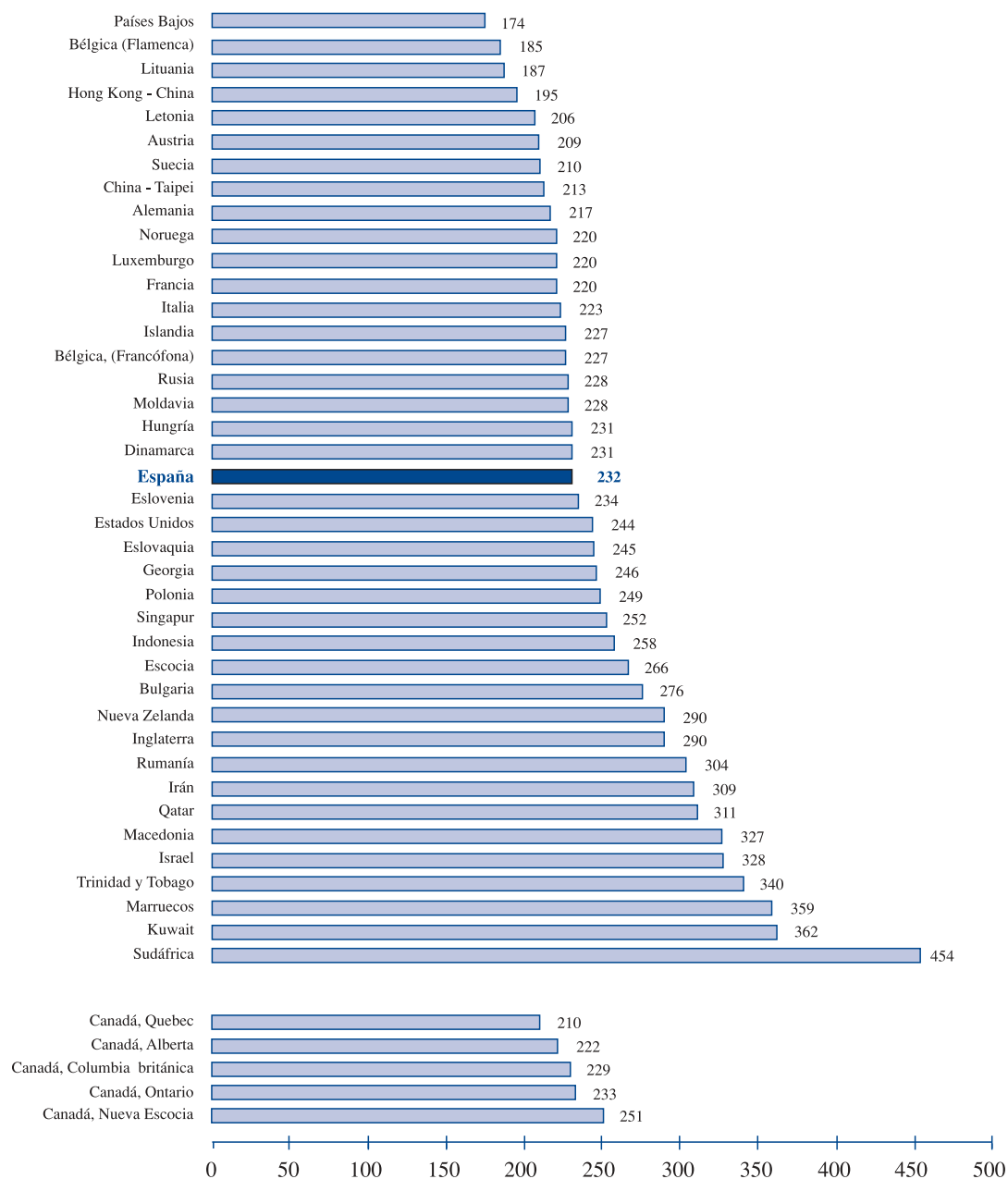
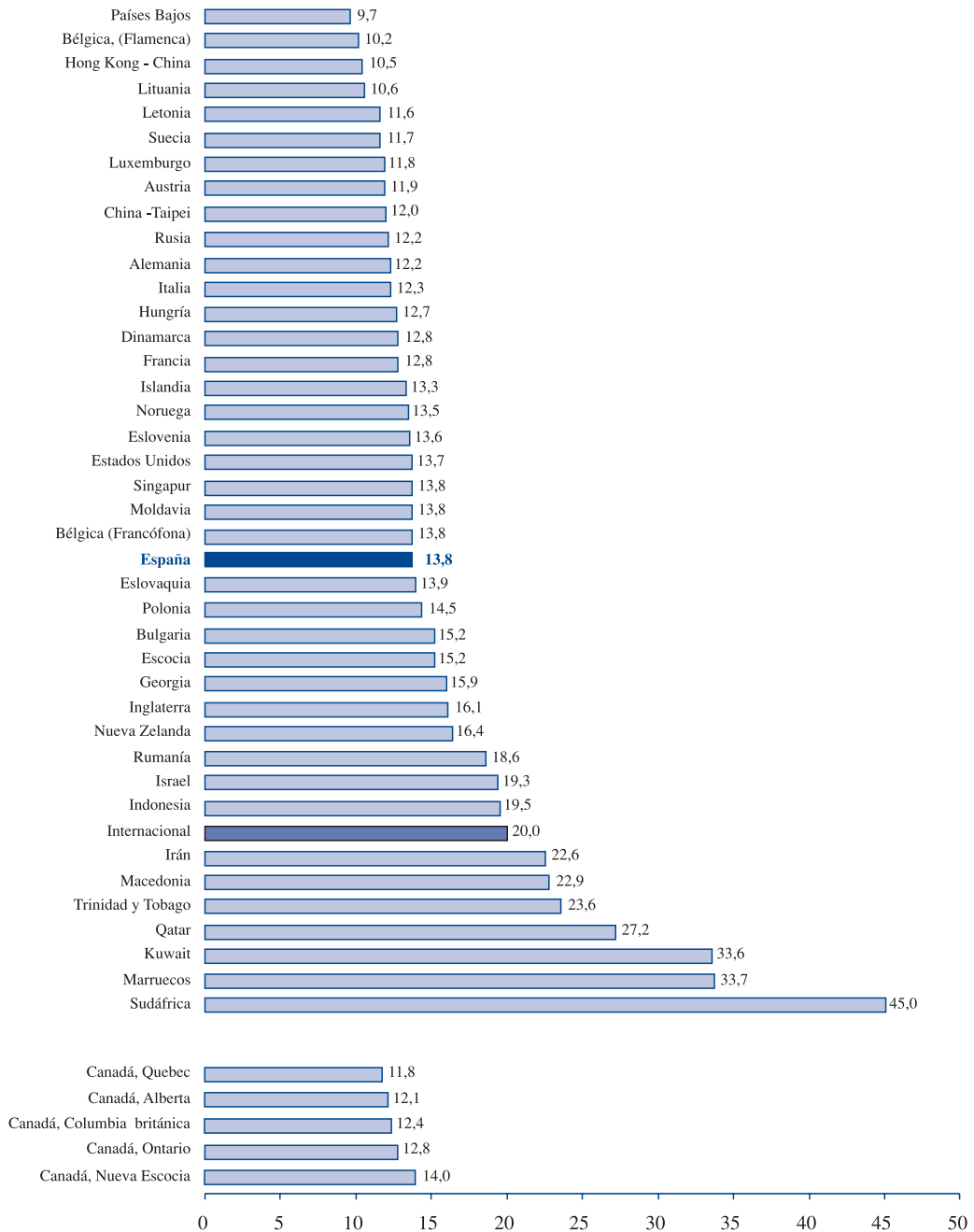


Gráfico 2.12

Dispersión de los resultados. Coeficientes de variación



las mejores y las peores puntuaciones de su alumnado. Cuanto mayor es esa distancia, mayor es la dispersión de los resultados de un país y por tanto la heterogeneidad de su alumnado.

Se observa que los países con menores diferencias son los Países Bajos (174) junto a otros países europeos como Bélgica flamenca (185), Suecia (210), Alemania y Francia (220) e Italia (223). Frente a ellos los países con mayor diferencia son Sudáfrica (454), Marruecos (359) o Israel (328). España presenta una diferencia media de 232 puntos, ligeramente peor que Francia o Italia, pero claramente mejor que Polonia (249), Escocia (266) y desde luego, Inglaterra (290), que muestra la mayor distancia de entre los países europeos.

Con mayor precisión que la diferencia entre percentiles, el coeficiente de variación es una medida relativa que permite comparar, entre países con muy diferentes puntuaciones medias, la dispersión de los resultados de sus alumnos: a mayor coeficiente de variación, mayor dispersión de resultados y menor equidad del sistema educativo.

Como se aprecia en el *Gráfico 2.12*, el coeficiente medio de variación para PIRLS se cifra en 20 puntos, casi siete puntos por encima del dato español, de 13,8. Con ligeras variaciones, los países se ordenan de forma similar a como aparecen en el gráfico anterior, con los Países Bajos y la Bélgica flamenca ocupando los puestos de menor dispersión y Sudáfrica, Marruecos y Kuwait en el extremo contrario. Aunque España se sitúa de nuevo en valores medios (13,8), junto a la Bélgica francófona, y cerca de los Estados Unidos (13,7), países del entorno presentan coeficientes de variación inferiores.

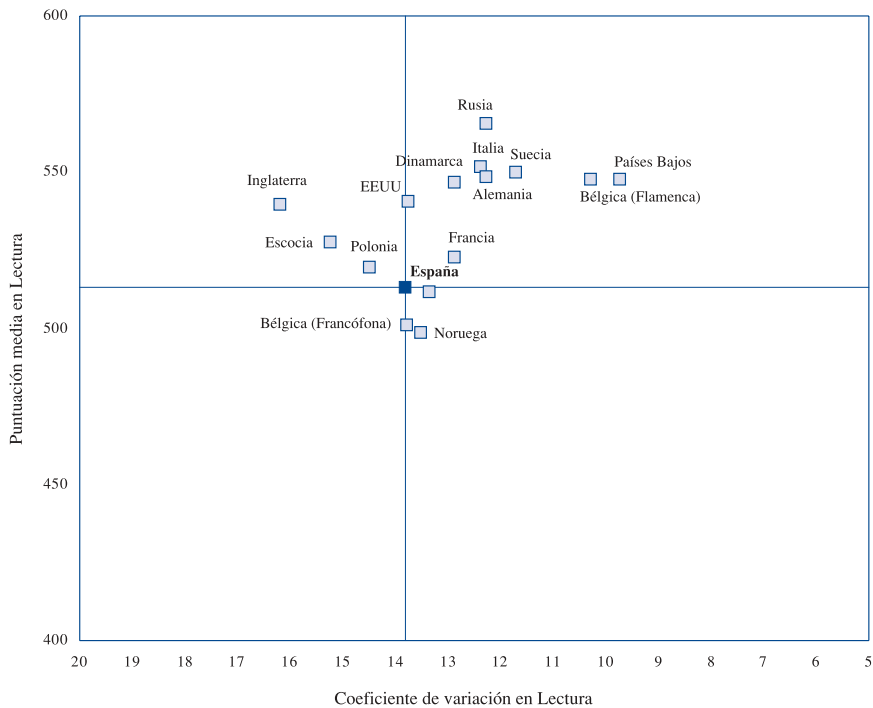
El grado de dispersión de los rendimientos del alumnado español muestra un grado medio de equidad, superior a algunos países europeos y a la *Media PIRLS* aunque lejos de los primeros puestos de la escala.

El *Gráfico 2.13* presenta una selección de países representativa del entorno económico y cultural de España, situados en función de sus puntuaciones con respecto a los ejes de coordenadas: puntuación y coeficiente de variación.

Es importante hacer constar que el gráfico no está centrado en el punto de cruce de los dos promedios de PIRLS, es decir, 500 para la puntuación media y 20 para el coeficiente de variación. Si así fuera todos los países seleccionados se situarían en el cuadrante superior derecho del gráfico, es decir, el cuadrante con mejor puntuación y un mayor grado de equidad. Como puede observarse, ese punto de cruce de los promedios queda desplazado a la izquierda, disponiendo el centro del eje de abscisas sobre el valor 14 del coeficiente de variación. Variación correspondiente a España. De este modo el

Gráfico 2.13

Relación entre resultados y equidad (selección de países)



España se encuentra en una posición media-baja en relación con los países seleccionados: dos de ellos obtienen resultados medios peores (Bélgica francófona y Noruega), y otros tres presentan resultados menos equitativos (Inglaterra, Escocia y Polonia).

gráfico puede mostrar con mayor detalle las diferencias con los distintos países de la selección, todos ellos pertenecientes a un entorno cultural y socioeconómico más homogéneo, claramente alejado de países como Kuwait, Irán, o Sudáfrica, por ejemplo, que se situarían a gran distancia y en el vértice inferior izquierdo de las coordenadas.

Los países que aparecen en el cuadrante superior derecho son los que tienen mejores resultados y menor dispersión o, en otras palabras, mayor equidad. Por ejemplo, Rusia obtiene una puntuación media alta en destreza lectora, pero sus resultados son menos equitativos que los de los Países Bajos, o de la Bélgica flamenca. Por el contrario, Noruega obtiene un rendimiento lector medio más bajo que el inglés, el norteamericano o el español, pero ese rendimiento es más equitativo que el de estos últimos.

El resultado de España, comparado con los países del entorno, es por tanto mejorable tanto en excelencia como en equidad.

3. RESULTADOS EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

Como es habitual en los estudios de evaluación, PIRLS 2006 toma en consideración los referentes socioculturales del alumnado, con objeto de contextualizar adecuadamente su rendimiento en lectura. Como se explica en el Capítulo 1, apartado 5, los datos sobre dicho contexto se obtienen mediante ciertas preguntas del cuestionario del alumno (por ejemplo sobre los recursos culturales de que dispone en su casa), y otras del cuestionario de familias (por ejemplo, sobre la profesión, situación laboral, niveles de estudios, etc. de los padres o tutores).

Desgraciadamente, en el caso de España la tasa de respuesta obtenida en el cuestionario de las familias llega apenas al 60%, una cifra que no permite hablar de datos representativos de las familias españolas que en 2006 tenían niños en 4º de educación primaria. Por otra parte, cabe esperar que los datos proporcionados por ese 60% de respuestas estén de algún modo sesgados, pues es lógico pensar que hayan respondido las familias más interesadas por la educación de sus hijos. Con estas reservas, se analizan a continuación los datos obtenidos por PIRLS 2006, primero, en relación con el contexto socio-económico y cultural de las familias y, posteriormente, en relación con los recursos educativos del hogar.

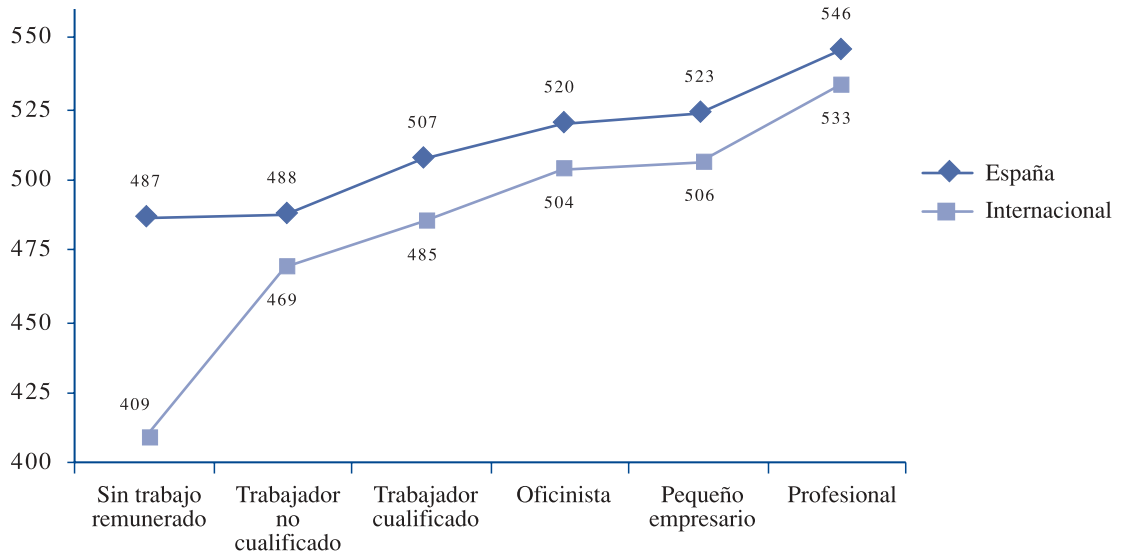
Profesión y situación laboral de los padres

El *Gráfico 2.14*, muestra de manera destacada que, en el promedio de los países participantes en PIRLS 2006, los alumnos de familias de profesiones liberales obtienen rendimientos medios considerablemente mejores que los de familias sin trabajo remunerado.

España mantiene una gran similitud con los datos internacionales aunque con un rendimiento medio en lectura ligeramente superior para casi todas las categorías labo-

Gráfico 2.14

Puntuación media según la profesión de nivel más alto de los padres⁶



El alumnado con padres profesionales manifiesta un rendimiento lector considerablemente mayor que el de familias sin trabajo remunerado o de trabajadores no cualificados.

rales contempladas. En los resultados internacionales destaca la distancia de 124 puntos entre el rendimiento del alumnado perteneciente a familias con padres profesionales y el de familias sin trabajo remunerado, así como la distancia de 64 puntos entre los hijos de padres profesionales y los de padres con trabajos no cualificados. Conviene recordar que en la escala de PIRLS 2006, 75 puntos

son los que separan dos niveles sucesivos de comprensión lectora, lo que da idea de la importancia que tiene el contexto sociocultural de las familias en el rendimiento escolar de los niños.

Es preciso mencionar la diferencia entre los datos internacionales y los de España en la puntuación correspondiente a los hijos de familias sin trabajo remunerado (España 487, frente a los 409 de la *Media PIRLS*). Ante una diferencia tan llamativa, es oportuno

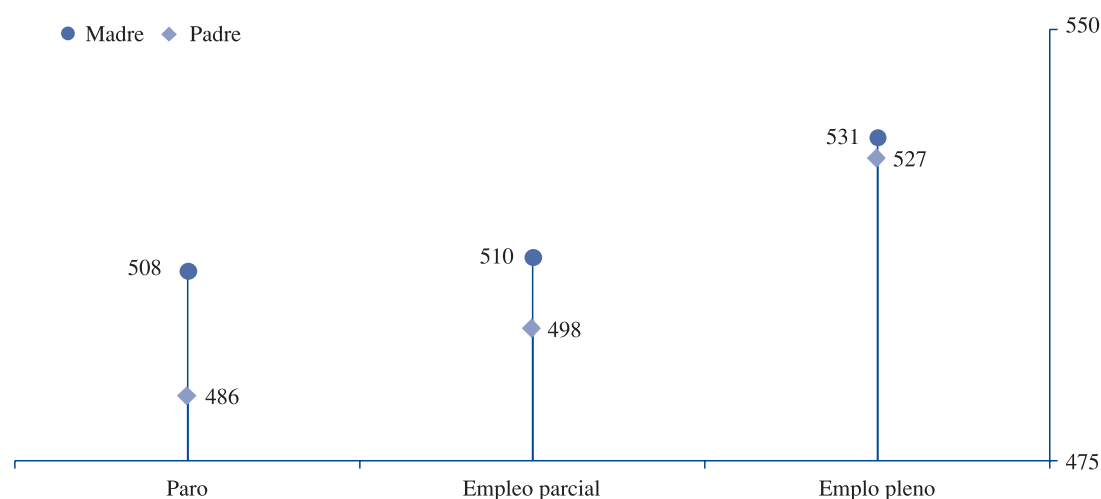
⁶ En los datos de este gráfico, hay que hacer notar que el porcentaje de alumnos españoles cuyos padres carecen de trabajo remunerado es tan sólo del 2 por ciento, por lo que la puntuación media asignada a esta categoría es poco representativa.

tuno recordar que los datos españoles han de ser tomados con prudencia: además de su escasa representatividad, cabe pensar que las familias que dedican más atención a la educación de sus hijos pueden estar sobrerrepresentadas en estos datos.

Los alumnos cuyos padres gozan de pleno empleo obtienen rendimientos más elevados que los de padres en paro o con empleo a tiempo parcial

Gráfico 2.15

Puntuaciones medias según la situación laboral de los padres (España)



Aparte de la categoría profesional del padre, la madre o el tutor legal, la situación con relación al empleo parece influir también en el desarrollo de la capacidad lectora del alumno. Como puede apreciarse en el *Gráfico 2.15.*, el nivel de rendimiento mejora con el nivel del empleo de los padres. Los estudiantes españoles con mayor aprovechamiento lector son aquellos cuyos padres disfrutaban de una situación de pleno empleo. El patrón general se mantiene tanto en la *Media PIRLS* como en España. El nivel de ocupación del padre, en particular, y si éste se encuentra en paro o no disfruta de pleno empleo, parece la variable que más condiciona el rendimiento del alumnado. En España, la distancia entre los dos extremos (padres sin empleo, frente a aquellas familias en que el padre disfruta de pleno empleo) llega a los 41 puntos, aunque el bajo porcentaje de alumnos dentro de la categoría de padres sin trabajo remunerado, hace escasamente representativa esa puntuación media.

Recursos educativos del hogar y nivel de estudios de los padres

PIRLS ha elaborado el denominado “Índice de recursos educativos del hogar” a partir de ciertas respuestas al cuestionario del alumnado (número de libros infantiles en el hogar, recursos para el estudio a su disposición como mesa, ordenador, etc.), y a dos preguntas del cuestionario para la familia (número de libros en el hogar y nivel de estudios más alto de padres y madres). Se trata de un índice, por tanto, que combina el contexto sociocultural de la familia con el interés que en ella se asigna a la lectura y a los estudios de sus hijos. Según los valores que alcanza cada familia, ésta es asignada a uno de estos tres grupos: nivel alto, medio y bajo de recursos. Por ejemplo, en el nivel alto aparecen las familias con más de 100 libros, más de 25 libros infantiles, tres o cuatro recursos para el estudio y nivel universitario en al menos uno de los padres o tutores.

El *Gráfico 2.16.* permite comparar las puntuaciones medias en comprensión lectora del alumnado según el nivel de recursos educativos de su familia medido por dicho índice.

El contexto sociocultural de las familias y los recursos educativos del hogar son los factores que más parecen condicionar el proceso de aprendizaje de la lectura, dentro de los factores asociados.

Las diferencias entre los distintos niveles son muy marcadas. Una diferencia de 102 puntos en España, y de 137 en la *Media PIRLS*, entre el alumnado de bajos y altos recursos educativos en el hogar, es ilustrativa de que nos hallamos ante uno de los factores que más correlacionan con los rendimientos en lectura. Estos datos tienen también gran paralelismo con los señalados por el *Gráfico 2.14.*, sobre el rendimiento según el nivel profesional de los padres, así

como los que proporciona el *Gráfico 2.17.*, analizado a continuación, que pone en relación rendimientos y nivel de estudios de los padres.

En relación con el nivel de estudios de los padres, PIRLS distingue cinco grandes grupos, adscribiendo cada alumno a uno u otro grupo si el padre, madre o tutor –uno de ellos es suficiente– ha alcanzado el nivel de estudios correspondiente. Los grupos, según la titulación académica, son los siguientes:

- a) universitarios.
- b) superiores no universitarios.
- c) secundarios post-obligatorios.
- d) secundarios obligatorios.
- e) obligatorios no finalizados.

Gráfico 2.16

Puntuaciones medias según el Índice de recursos educativos del hogar

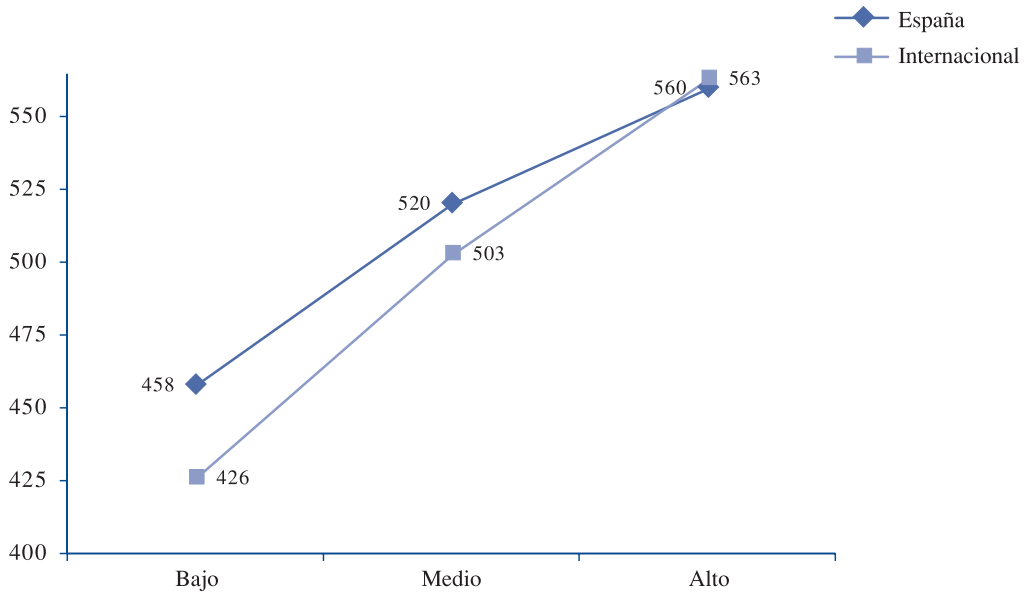
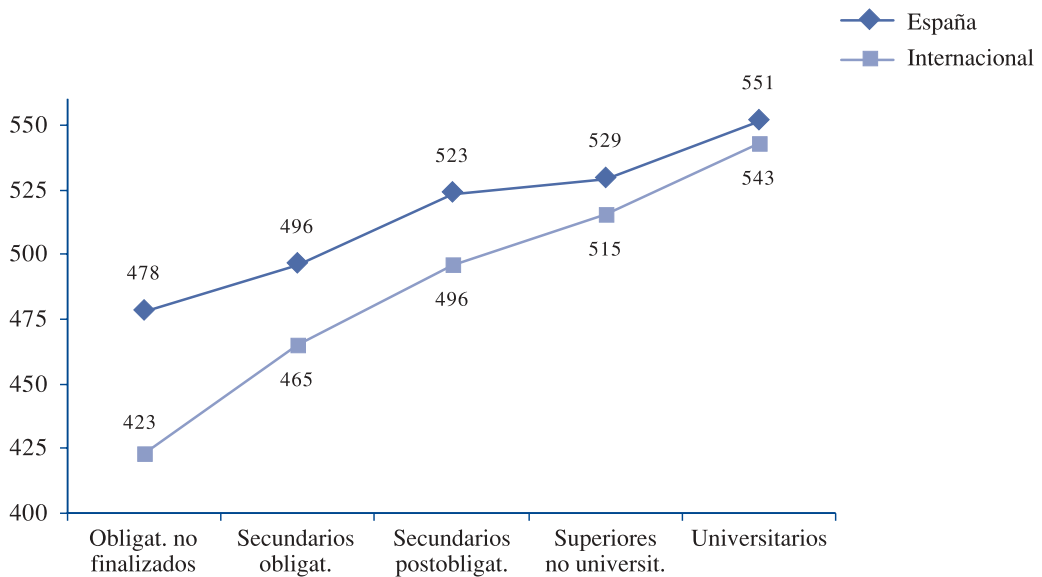


Gráfico 2.17

Puntuaciones medias según el nivel de estudios de los padres



En todos los países sin excepción, a mayor nivel educativo de los padres, mejor rendimiento lector tienen los hijos.

En todos los países sin excepción, cuanto más alto es el nivel educativo de los padres, más alto es también el rendimiento lector de los niños. Resulta llamativa en los datos internacionales la diferencia, de 119 puntos, en el rendimiento medio que separa a las familias de nivel educativo más bajo de las de nivel universitario (423 y 543 puntos, respectivamente). Una diferencia prácticamente igual a la que mostraba el *Gráfico 2.14.* entre el alumnado de familias sin trabajo remunerado y el de familias profesionales (409 frente a 533 puntos).

Los datos de España, aunque mantienen la pauta internacional, muestran que las diferencias entre los rendimientos según el nivel de estudios de los padres o tutores no parecen estar tan marcadas como en la *Media PIRLS*. Hay que recordar de nuevo la prevención con que deben ser tenidos en cuenta los datos españoles por la limitada tasa de respuesta obtenida a los cuestionarios de familia.

Para concluir este apartado, hay que destacar la importancia que el nivel de estudios y la profesión de los padres tienen en el rendimiento de los hijos: en la media internacional esas diferencias, en su punto extremo, se sitúan en torno a los 120 puntos, es decir, equivalente a un nivel y medio en la escala de PIRLS 2006 de comprensión lectora. La evidencia de que el contexto social y cultural del alumno parece tener un poderoso efecto condicionante sobre la comprensión lectora ha de convertirse en un estímulo para que el sistema educativo ponga los medios necesarios para limar tales diferencias. Los datos de PIRLS 2006 pueden ofrecer alguna pista sobre modelos y políticas educativas en otros países que aminoren las diferencias derivadas del contexto familiar de los alumnos.

4. INFLUENCIA DEL PIB Y DEL GASTO EN EDUCACIÓN

En la comparación internacional de los resultados educativos es referencia imprescindible su correlación con la riqueza económica de los países, medida a través del PIB por habitante y, en particular, con el gasto que cada uno dedica a la educación.

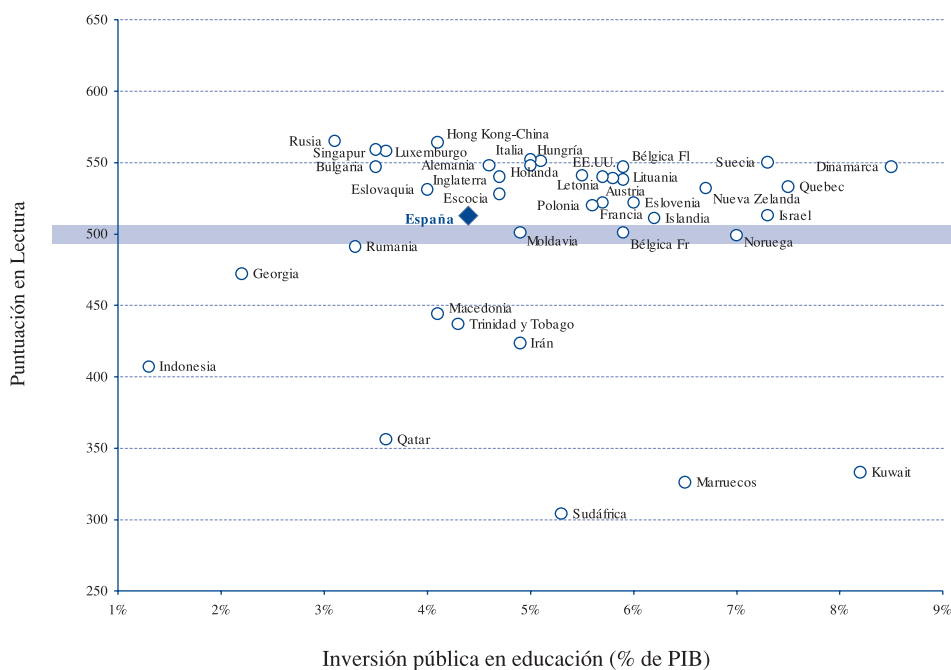
El *Gráfico 2.18.* relaciona las puntuaciones medias de los países con el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) que cada uno invierte en educación. Como puede apreciarse, el porcentaje del PIB que se destina a educación no garantiza por sí mismo un mejor rendimiento en la destreza lectora del alumnado, al menos en estas edades y etapa

educativa tempranas objeto del estudio. Países como Noruega, Islandia y Bélgica francófona, por ejemplo, que destinan a la educación respectivamente el 7,0%, 6,0%, y 5,9% de su PIB, todas ellas cantidades significativamente más elevadas que España (4,4%), muestran sin embargo rendimientos globales más bajos que los obtenidos por el alumnado español. De hecho, Noruega ocupa la última posición entre la selección de países que se ha realizado y es al mismo tiempo, dentro de esta selección, el país que destina el mayor porcentaje del PIB a la educación.

Por otra parte hay países que dedican un porcentaje de su PIB menor que España y obtienen mejores resultados, como es el caso de Rusia, Bulgaria o incluso Luxemburgo. En definitiva, los datos obtenidos por PIRLS 2006 no permiten extraer correlaciones claras entre gasto educativo y rendimientos en comprensión lectora. Pese a todo, comparada con los países seleccionados de su entorno, mayoritariamente europeos, el gasto público de España en educación en relación con el PIB es de los más bajos. Por esta razón, sin ser condición de mejora segura, un incremento en la inversión educativa parece necesario para contrarrestar otros factores como, por ejemplo, el nivel de estudios de los padres y sus recursos culturales, que parecen condicionar más el rendimiento lector de los niños.

Gráfico 2.18

Puntuaciones medias e inversión pública en educación (% del PIB)



CAPÍTULO 3

Otros factores asociados al rendimiento en comprensión lectora

En el capítulo anterior se han analizado los resultados del alumnado español en el estudio PIRLS en comparación con el resto de países participantes, así como los factores socioeconómicos y culturales que han podido condicionar esos resultados. En este tercer capítulo se estudian otros factores que tienen que ver con las circunstancias del alumno y con la enseñanza de la lectura.

El primer apartado aborda los factores relacionados con el alumno que pueden influir en su destreza lectora: sexo, edad, lugar de nacimiento, lengua familiar, autoconcepto lector, actitud hacia la lectura, etc. El segundo apartado está dedicado al centro educativo, el profesorado, la enseñanza de la lectura en el currículo, así como las estrategias y actividades de enseñanza y evaluación que el profesorado utiliza para lograr un mejor aprendizaje de la lectura.

1. FACTORES RELACIONADOS CON EL ALUMNADO

Diferencias en el rendimiento entre alumnos y alumnas

En esta etapa de desarrollo de la competencia lectora, la diferencias entre alumnos y alumnas sí tienen influencia significativa en casi todos los países del estudio. Las alumnas del cuarto nivel de enseñanza primaria comprenden los textos mejor que sus homólogos masculinos, en todos los países sin excepción.

La *Media PIRLS 2006* muestra una diferencia de 17 puntos a favor de la capacidad lectora de las niñas de esta edad (*Tabla 3.1.*). En esta media exacta aparecen países tan variados como Polonia, Singapur y Georgia. En el extremo inferior –es decir, países con diferencia en capacidad lectora entre distinto sexo muy superior a la media– encontramos a Kuwait, con una diferencia a favor de las niñas de 67 puntos, Qatar con 37 y

Sudáfrica con 36, mientras que en Luxemburgo, España y Bélgica se aprecian diferencias muy pequeñas en la capacidad lectora de un sexo y otro.

Las diferencias de rendimiento entre alumnos y alumnas es siempre favorable a las niñas (de unos 17 puntos en el promedio internacional). España es el segundo país con menos diferencia entre niños y niñas: sólo 4 puntos.

Los alumnos y alumnas españolas de entre nueve y diez años de edad sólo presentan una distancia de 4 puntos entre sí en lo relativo a habilidad lectora. La razón quizás hay que buscarla en que España parece disponer de un sistema educativo que favorece el equilibrio, así como en un contexto socio-cultural que favorece la igualdad entre niños y niñas por lo que se refiere a expectativas y exigencias educativas.

Analizado con más detalle lo que ocurre en los países del entorno europeo, la mayoría de los países muestran diferencias limitadas. Por ejemplo, una diferencia inferior a 9 puntos tienen España, Italia, Países Bajos, Bélgica y Alemania. Con diferencias de entre 9 y 14 puntos figuran Francia, Estados Unidos y Dinamarca. Finalmente, con diferencia superior a 14 puntos se encuentran Gran Bretaña, Polonia, Suecia, Noruega e Islandia (ver *Gráficos 3.3. a 3.6.*).

La diferencia en la capacidad de comprensión lectora de las niñas y niños españoles sólo se manifiesta en la lectura como experiencia literaria, donde las alumnas obtienen un rendimiento 7 puntos superior al de sus compañeros. Sin embargo, su rendimiento cuando leen para obtener información es idéntico (509 puntos).

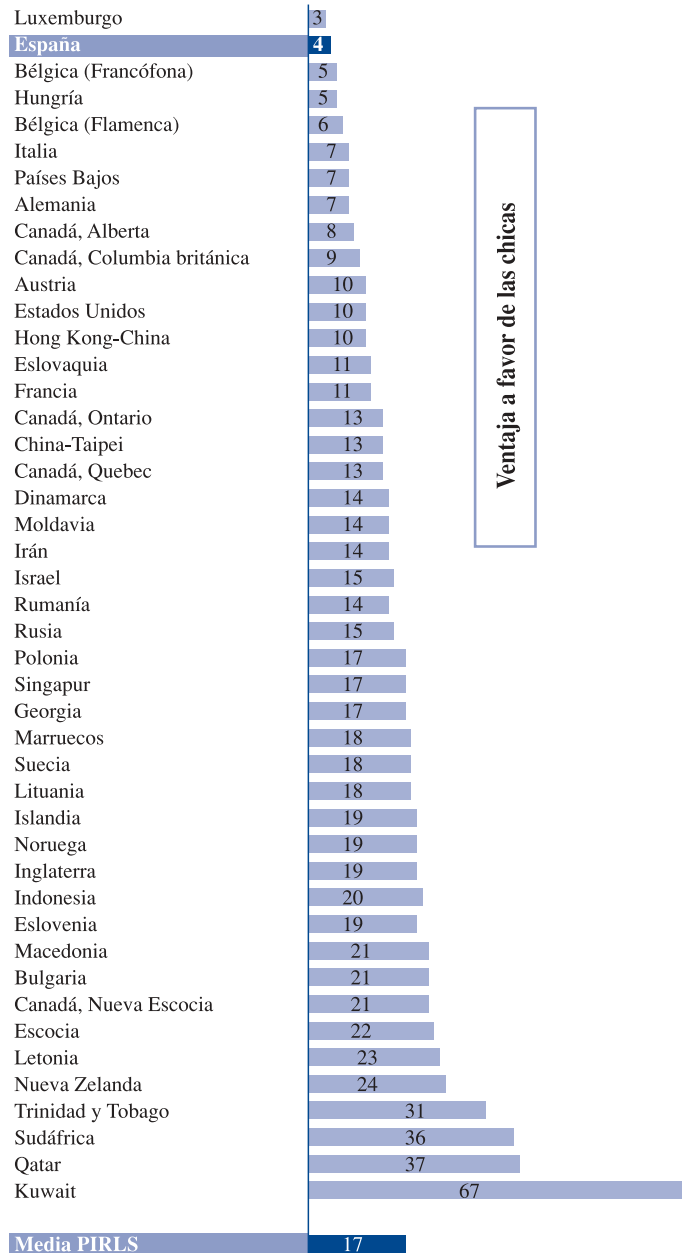
En lo relativo a los procesos involucrados en la comprensión lectora, las alumnas españolas presentan una puntuación también superior (7 puntos) en capacidad de interpretación, integración y evaluación, mientras que en los procesos relacionados con la obtención de información y la inferencia directa es prácticamente idéntica en ambos sexos (chicas 510, chicos 509).

De los datos anteriores se deduce que la diferencia de sexo entre los alumnos españoles de 4º curso de educación primaria es escasa en lo que al desarrollo de la competencia lectora se refiere, particularmente en contraste con otros países. Las chicas presentan una capacidad de comprensión ligeramente mayor sólo en lo relativo a la lectura para disfrute personal, así como en el proceso de interpretación, evaluación e integración de lo leído. En la lectura de textos informativos y en los procesos de obtención de información e inferencia directa, el resultado de alumnos y alumnas es virtualmente idéntico.

Tabla 3.1
Puntuaciones medias y diferencias entre alumnos y alumnas

	Chicas		Chicos		Diferencias a favor de las Chicas	
	Media	E.T.	Media	E.T.		
Luxemburgo	559	(1,3)	556	(1,6)	3	(2,0)
España	515	(2,6)	511	(3,1)	4	(2,8)
Bélgica (Francófona)	502	(2,8)	497	(2,9)	5	(2,3)
Hungría	554	(3,6)	548	(2,9)	5	(2,6)
Bélgica (Flamenca)	550	(2,3)	544	(2,4)	6	(2,5)
Alemania	551	(2,5)	544	(2,5)	7	(2,6)
Italia	555	(3,3)	548	(3,3)	7	(2,9)
Países Bajos	551	(2,0)	543	(1,6)	7	(2,2)
Austria	543	(2,3)	533	(2,6)	10	(2,3)
Hong Kong-China	569	(2,5)	559	(2,8)	10	(2,5)
Estados Unidos	545	(3,3)	535	(4,4)	10	(3,2)
Francia	527	(2,4)	516	(2,4)	11	(2,5)
Eslovaquia	537	(2,7)	525	(3,3)	11	(2,5)
China-Taipei	542	(2,2)	529	(2,3)	13	(1,9)
Dinamarca	553	(2,8)	539	(2,7)	14	(3,2)
Irán	429	(5,3)	414	(3,8)	14	(6,7)
Moldavia	507	(3,1)	493	(3,5)	14	(2,5)
Rumanía	497	(5,0)	483	(5,7)	14	(4,2)
Israel	520	(4,1)	506	(3,7)	15	(4,0)
Rusia	572	(3,9)	557	(3,4)	15	(2,9)
Georgia	480	(3,3)	463	(3,8)	17	(3,2)
Polonia	528	(2,6)	511	(2,7)	17	(2,6)
Singapur	567	(3,1)	550	(3,3)	17	(2,9)
<i>Media PIRLS</i>	<i>509</i>	<i>(0,6)</i>	<i>492</i>	<i>(0,6)</i>	<i>17</i>	<i>(0,5)</i>
Lituania	546	(2,0)	528	(2,0)	18	(2,2)
Marruecos	332	(6,6)	314	(6,6)	18	(5,8)
Suecia	559	(2,6)	541	(2,6)	18	(2,5)
Inglaterra	549	(3,0)	530	(2,8)	19	(2,7)
Islandia	520	(1,7)	501	(1,9)	19	(2,5)
Noruega	508	(2,8)	489	(3,1)	19	(3,2)
Eslovenia	532	(2,1)	512	(2,7)	19	(2,5)
Indonesia	415	(4,2)	395	(4,6)	20	(3,3)
Bulgaria	558	(4,4)	537	(5,0)	21	(3,8)
Macedonia	453	(4,4)	432	(4,4)	21	(3,5)
Escocia	538	(3,6)	516	(3,1)	22	(3,8)
Letonia	553	(2,7)	530	(2,6)	23	(2,7)
Nueva Zelanda	544	(2,2)	520	(2,9)	24	(3,1)
Trinidad y Tobago	451	(4,9)	420	(6,0)	31	(5,6)
Sudáfrica	319	(6,3)	283	(5,5)	36	(4,6)
Qatar	372	(1,7)	335	(1,7)	37	(2,6)
Kuwait	364	(4,7)	297	(6,2)	67	(7,5)
Canadá, Alberta	564	(2,4)	556	(2,7)	8	(1,9)
Canadá, Columbia británica	562	(2,9)	554	(3,1)	9	(3,0)
Canadá, Nueva Escocia	553	(2,5)	531	(2,8)	21	(3,2)
Canadá, Ontario	562	(3,3)	549	(3,3)	13	(3,8)
Canadá, Quebec	539	(2,7)	527	(3,5)	13	(3,0)

Gráfico 3.2
Diferencias de puntuaciones favorables a las alumnas



Valores negativos: diferencia a favor de los hombres
Valores positivos: diferencia a favor de las mujeres

Gráfico 3.3

Diferencias entre alumnos y alumnas en lectura como experiencia literaria (selección de países)

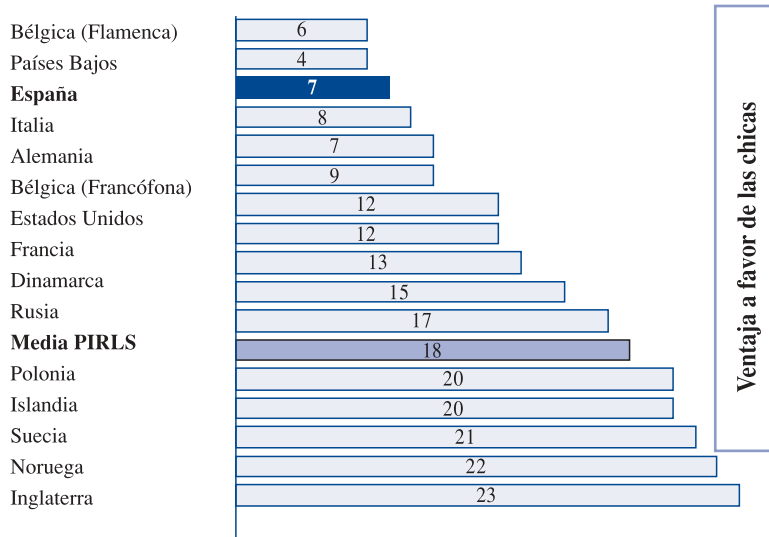


Gráfico 3.4

Diferencias entre alumnos y alumnas en lectura para adquisición de información (selección de países)

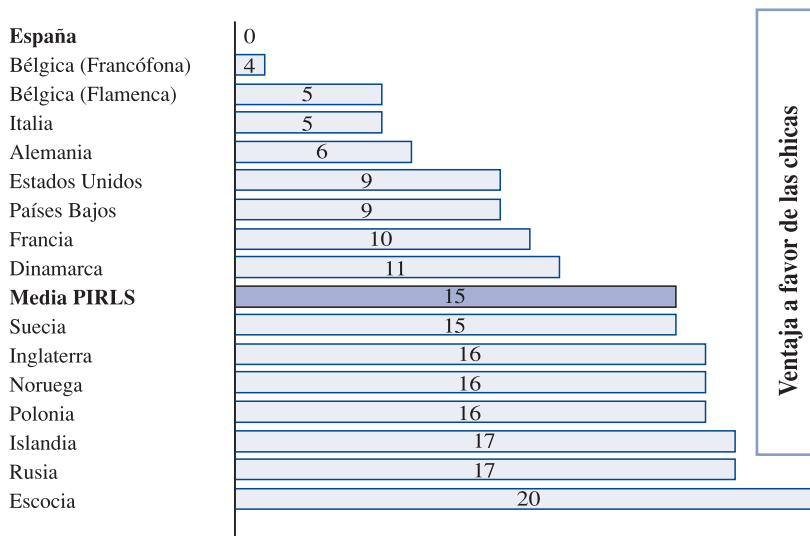


Gráfico 3.5

Diferencias entre alumnos y alumnas en los procesos de obtención de información e inferencia directa (selección de países)

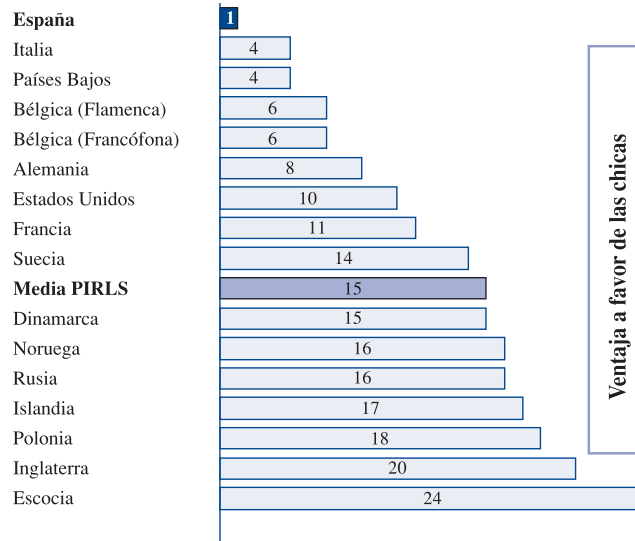


Gráfico 3.6

Diferencias entre alumnos y alumnas en los procesos de interpretación, Integración y evaluación de la información (selección de países)

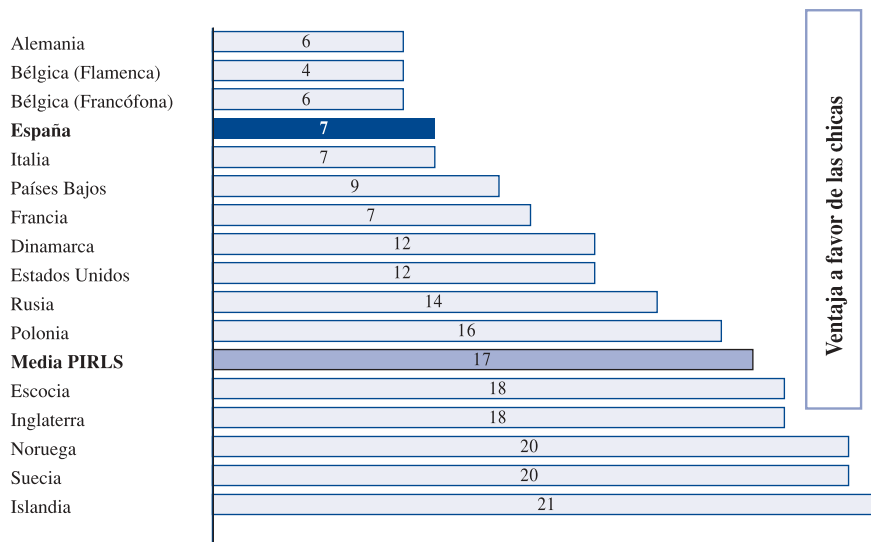
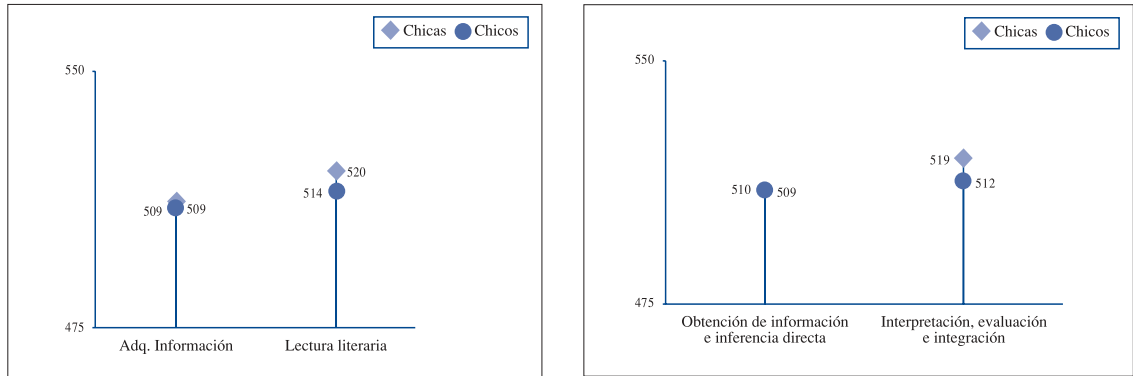


Gráfico 3.7

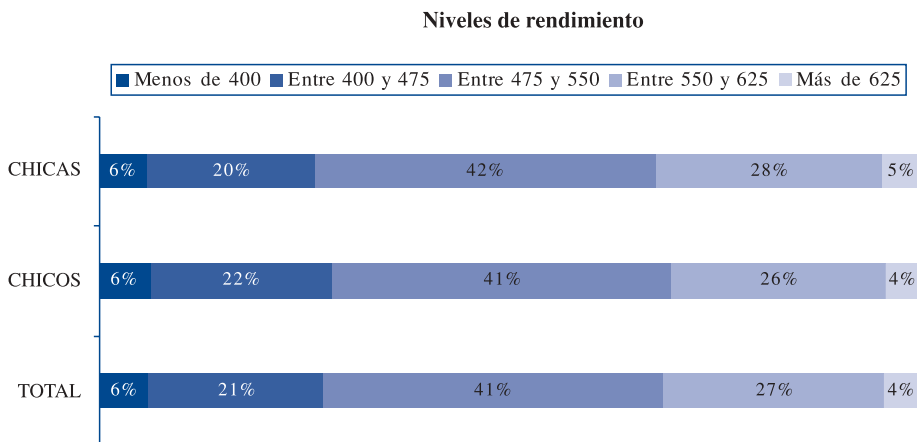
Puntuaciones de alumnos y alumnas españoles por propósitos de lectura y procesos de comprensión



En cuanto a las diferencias entre alumnos y alumnas por niveles de rendimiento, sólo se manifiestan levemente en la distribución de los porcentajes por niveles: las alumnas presentan porcentajes ligeramente más altos en los niveles intermedio, alto y avanzado, mientras que los alumnos tienen un porcentaje algo más elevado en el nivel de rendimiento bajo.

Gráfico 3.8

Diferencias entre alumnos y alumnas españoles según niveles de rendimiento



Diferencias por el lugar de nacimiento

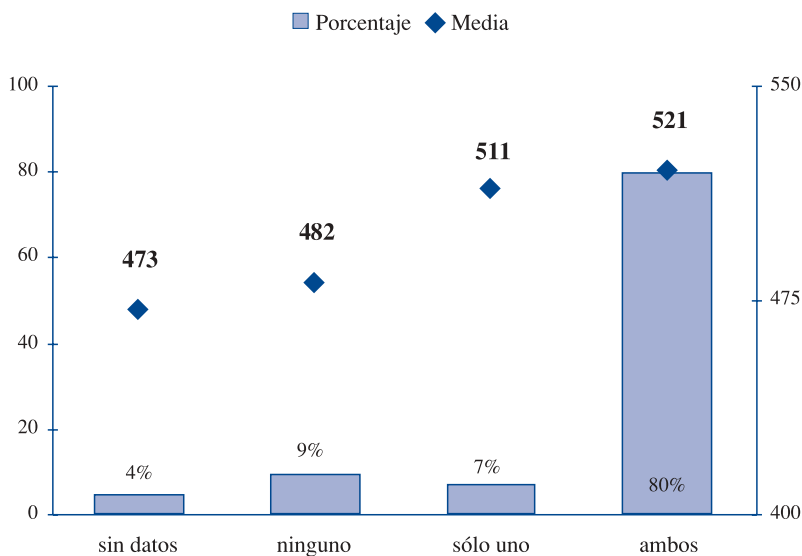
Como se muestra en el *Gráfico 3.9.*, los alumnos cuyos dos padres han nacido en España (el 80 por ciento de la muestra) alcanzan un rendimiento medio de 521 puntos, 10 puntos por encima de los que tienen sólo uno de los padres de origen español (el 7 por ciento de la muestra) y 29 puntos por encima de los estudiantes cuyos dos padres son de otro origen.

Los alumnos con al menos uno de los padres de origen español logran mejor rendimiento que los alumnos con ambos padres de origen extranjero.

Aunque la pauta general sea que el rendimiento es mayor cuando los padres han nacido en el país de residencia, esto no se cumple en Israel, Nueva Zelanda ni Singapur, países en los que apenas hay diferencia de rendimiento en función del origen de los padres. Pese a estas anomalías, posiblemente explicables por circunstancias raciales, políticas o de coyuntura internacional en los últimos años, es cierto que el alumnado español con padres de origen español, o por lo menos uno de ellos, tiene más posibilidades de alcanzar un rendimiento lector satisfactorio.

Como se muestra en el *Gráfico 3.9.*, los alumnos cuyos dos padres han nacido en España (el 80 por ciento de la muestra) alcanzan un rendimiento medio de 521 puntos, 10 puntos por encima de los que tienen sólo uno de los padres de origen español (el 7 por ciento de la muestra) y 29 puntos por encima de los estudiantes cuyos dos padres son de otro origen.

Gráfico 3.9
Rendimiento según que los padres hayan nacido o no en España



Edad de los alumnos

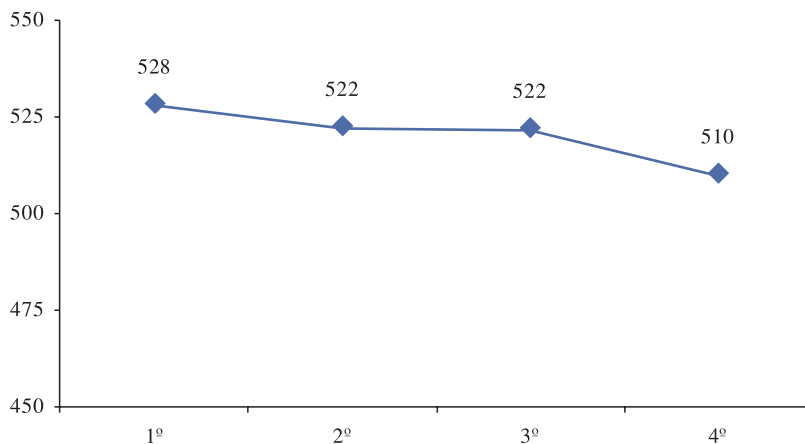
A grandes rasgos, la edad del alumnado por sí sola no parece influir de manera significativa en el resultado de la prueba. Los alumnos españoles que participaron en el estudio tenían una edad media de nueve años y nueve meses, frente a otros países, en su mayoría del norte y del este de Europa, cuyos alumnos tenían una media de edad que sobrepasaba en medio e incluso en un año la edad media del alumnado español (véase *Tabla 2.1.*). No hay datos que permitan afirmar que las diferencias de edad entre países hayan condicionado los resultados en comprensión lectora. De hecho, entre los países con un promedio de edad similar al español es posible hallar rendimientos globales superiores y también inferiores al de España.

No obstante, si se mira de forma más detallada lo que ocurre entre los alumnos españoles nacidos en los distintos trimestres de un mismo año (1996), sí parece reforzarse la idea de que unos meses de diferencia, a una edad tan temprana, pueden marcar diferencia en el grado de maduración y por tanto en la comprensión lectora: los alumnos nacidos en el cuarto trimestre

La diferencia en la edad media del alumnado de los distintos países no se ha contemplado en PIRLS 2006 como condicionante de los resultados. Sin embargo, las pequeñas diferencias que muestran los alumnos españoles según el trimestre de su nacimiento hace pensar que éste es un factor que requeriría más atención.

Gráfico 3.10

Puntuaciones y trimestre de nacimiento en 1996 (España)

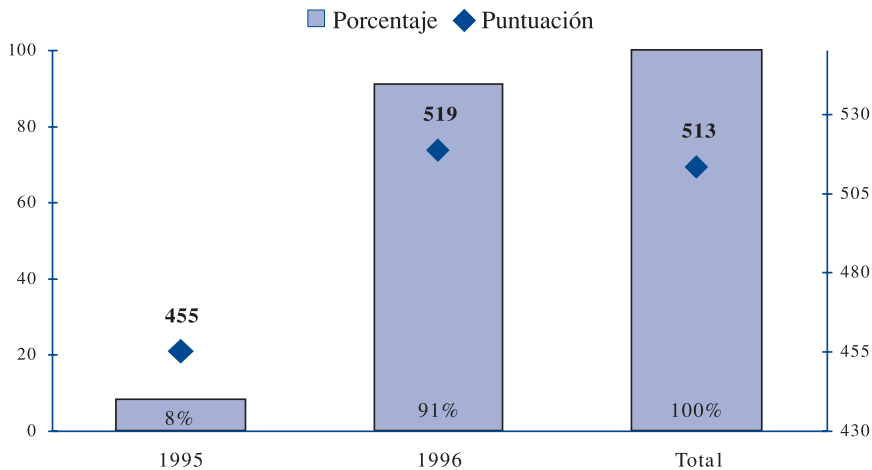


de 1996 tienen una puntuación media de 510 puntos, frente a los 528 de media que alcanzan los nacidos en el primer trimestre de ese mismo año.

Finalmente, sólo una breve referencia al año de nacimiento del alumnado. Como se aprecia en el *Gráfico 3.11.*, hay una diferencia de 64 puntos (cerca de un nivel en la escala de PIRLS) entre los alumnos españoles con la edad correspondiente a 4º de primaria, nacidos en 1996 (10 años) y los que tenían un año más. El alumnado nacido en 1995 y con peor rendimiento es evidente que se corresponde con el alumnado que ha repetido ya o se encuentra repitiendo curso.

Gráfico 3.11

Puntuaciones y año de nacimiento (España)



Lengua de la prueba y lengua utilizada en el hogar

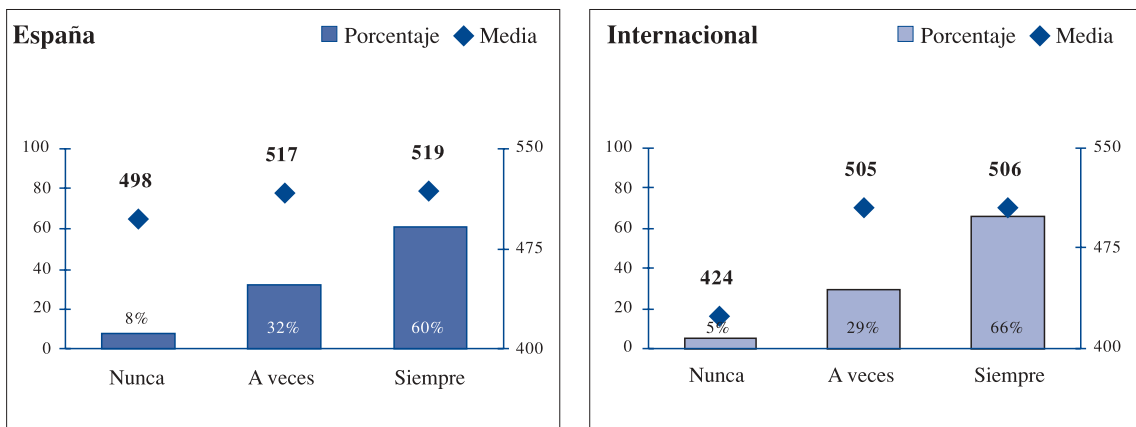
El estudio PIRLS también proporciona datos respecto de la incidencia que puede tener en el rendimiento lector del alumno el que la lengua de instrucción (y de la prueba) sea o no la lengua del alumno en el hogar. El *Gráfico 3.12.* recoge esos datos en España y a nivel internacional. Se distinguen tres situaciones: que la lengua de la prueba se utilice siempre en el hogar, a veces o nunca. Llama la atención en primer lugar la escasa diferencia, no significativa, que parece haber en el rendimiento lector entre

quienes no utilizan normalmente la lengua de la prueba, pero ésta no les resulta ajena (a veces la usan), frente al alumnado para quien la lengua utilizada en la prueba es totalmente ajena a la materna o usada familiarmente. Estos últimos alumnos tienen un rendimiento marcadamente inferior a los otros dos grupos (en torno a los 75 puntos), sobre todo en los datos internacionales. En el caso de España la diferencia es considerablemente menor (21 puntos) lo que puede deberse a variadas razones que permiten suponer que, aunque no utilizada en el hogar, la lengua de la prueba no es demasiado ajena al alumno.

El uso familiar de la lengua de la prueba, aunque sea sólo ocasionalmente, mejora el rendimiento lector del alumno. Los alumnos que no la utilizan nunca en casa tienen puntuaciones medias inferiores.

Gráfico 3.12

Puntuaciones y uso en el hogar de lengua de la prueba

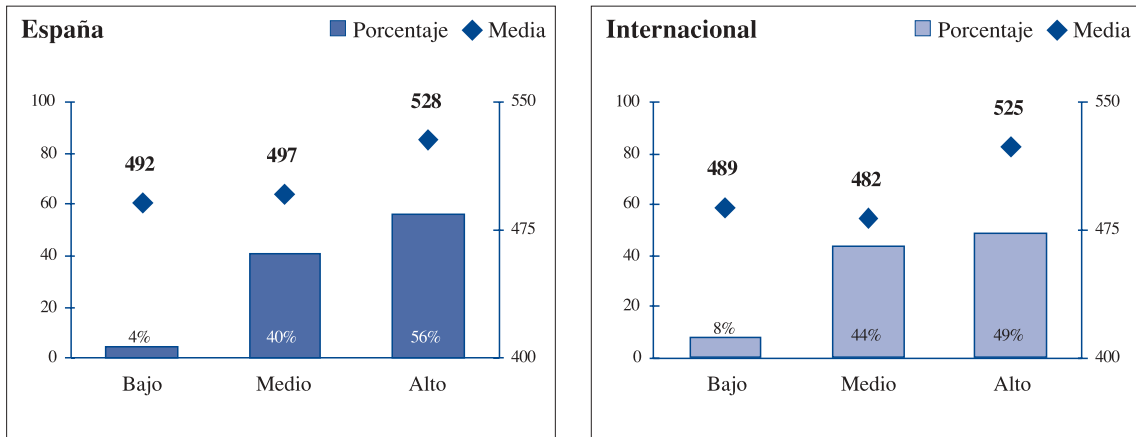


Actitud del alumnado hacia la lectura

La mayor parte de los currículos de lectura en educación primaria tienen como uno de sus objetivos principales mejorar la actitud de los alumnos hacia la lectura e incrementar la confianza en su propia destreza. Cuanto más leen los alumnos, mayor destreza desarrollan. A partir de las respuestas del alumnado a ciertas preguntas del cuestionario se clasifica la actitud o interés de los alumnos hacia la lectura en tres grandes bloques: alto o positivo, medio y bajo (*Gráfico 3.13*).

Gráfico 3.13

Puntuaciones e índice de actitud hacia la lectura



En general, la actitud del alumnado internacional hacia la lectura es bastante positiva: casi la mitad de los estudiantes manifiestan tener un interés alto y otro 44 por ciento un interés medio. El alumnado español muestra un patrón similar. En todos los casos, cuanto más positiva es esa actitud, más alto es el rendimiento en comprensión lectora. España presenta un 55 por ciento de alumnos con actitud positiva y un rendimiento medio de 528 puntos (*Media PIRLS*, 49 por ciento y 526 puntos). Por tanto, en ambos aspectos, particularmente en el porcentaje, los datos españoles están por encima de la *Media PIRLS*. El grupo con actitud media hacia la lectura supone en España un 40 por ciento del alumnado, con rendimiento medio de 497 puntos (*Media PIRLS*, 44 por ciento y 483 puntos). Finalmente, sólo un 4 por ciento del alumnado español manifiesta escaso interés por la lectura, con un rendimiento de 492 puntos (*Media PIRLS*: 8 por ciento y 489 puntos).

Comparando con otros países del entorno, Italia tiene un 64 por ciento de alumnos con motivación alta –9 puntos por encima de España– y rendimiento de 563 puntos. Los alumnos de actitud media en Italia suponen el 31 por ciento, con rendimiento de 531 puntos, rendimiento por cierto más alto que el de los alumnos españoles de motivación alta.

Francia, por su parte, tiene un porcentaje de estudiantes con actitud positiva similar a España (57 por ciento) pero con rendimiento algo más alto que el español (542 puntos).

En este país los porcentajes y rendimientos de los grupos de actitud intermedia y baja son similares a los españoles.

Autoconcepto lector

Además de la actitud hacia la lectura, PIRLS pide también a los alumnos que se autoevalúen como lectores. El estudio afirma que el autoconcepto del alumnado está, en general, en consonancia con el rendimiento observado en las pruebas.

Para valorar la opinión que los estudiantes tienen de sí mismos como lectores, se les presentan cuatro proposiciones, con las cuales el alumnado tiene que estar de acuerdo (muy o algo de acuerdo), o desacuerdo (muy o algo en desacuerdo). Las proposiciones son las siguientes:

- Me resulta fácil leer.
- No leo tan bien como otros compañeros de clase.
- Cuando leo solo, entiendo casi todo lo que leo.
- Leo más despacio que otros compañeros de clase.

A partir de las respuestas, se agrupa al alumnado según un índice de autoconcepto alto, medio o bajo. Como se aprecia en el *Gráfico 3.14.*, del conjunto internacional casi la mitad de los alumnos se consideran a sí mismos lectores buenos o moderadamente buenos, cerca de la otra mitad (48 por ciento) afirman ser lectores de nivel medio y sólo un 3 por ciento se clasifican como lectores malos.

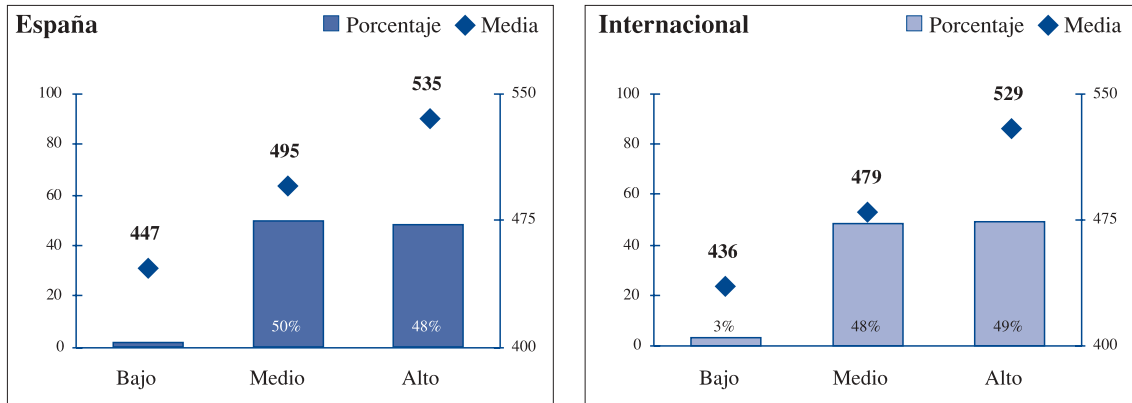
El alumnado español presenta porcentajes similares en las tres categorías al resto de países del estudio, aunque el rendimiento español medio en dichas categorías sea algo más elevado.

Aunque algunos alumnos muestran un autoconcepto lector poco realista, por término medio, la opinión que tienen los alumnos de sí mismos como lectores está estrechamente relacionada con sus rendimientos.

Por regla general, el rendimiento en comprensión lectora es mayor en los alumnos que se consideran a sí mismos buenos lectores: como se aprecia en el *Gráfico 3.14*, los de

Gráfico 3.14

Rendimiento e índice de autoconcepto del alumnado en relación con la lectura



elevado autoconcepto superan en 50 puntos a los de índice medio. Asimismo, los alumnos con un bajo autoconcepto de su competencia lectora están 42 puntos por debajo de los lectores de nivel medio. En España, la distancia en el rendimiento de los buenos lectores y los de nivel medio se cifra en 40 puntos, menor que la media internacional. La distancia entre los alumnos medios y bajos, sin embargo, es algo mayor en España (7 puntos). Es digna de señalar, por último, la gran diferencia de rendimiento (en torno a los 90 puntos) que existe, tanto en España como en la media internacional, entre los alumnos que se consideran buenos y malos lectores.

Se observa también en dicho gráfico que casi todos los países presentan un porcentaje muy bajo de alumnos que se consideren a sí mismos “malos”. En España, por ejemplo, sólo un 2 por ciento del alumnado se clasifica como “lector de nivel bajo”, cuando sabemos que un 6 por ciento de los niños participantes en PIRLS no logra alcanzar los 400 puntos de rendimiento medio, y por tanto no alcanza el nivel mínimo de comprensión lectora que PIRLS contempla para esta edad.

Hay también algunos datos interesantes. Por ejemplo, si se ordenan los países participantes por la buena opinión de sí mismos como lectores que tienen los alumnos, los españoles están al mismo nivel que los estudiantes de Hong Kong y delante de los de Singapur, ambas regiones con un rendimiento en competencia lectora netamente superior a España (Ver *Tabla 2.1.* en el Capítulo 2). Algo parecido sucede con otros países con alto porcentaje de alumnos que creen ser buenos lectores: entre los

países en cabeza de lista aparecen Israel, Noruega e Islandia, cuyos resultados de rendimiento medio son similares a los de España o incluso algo más bajos. Parece, por tanto, que la percepción de la destreza lectora que tiene el alumnado de 4º nivel de educación primaria está en ocasiones alejada de los rendimientos reales obtenidos en la prueba.

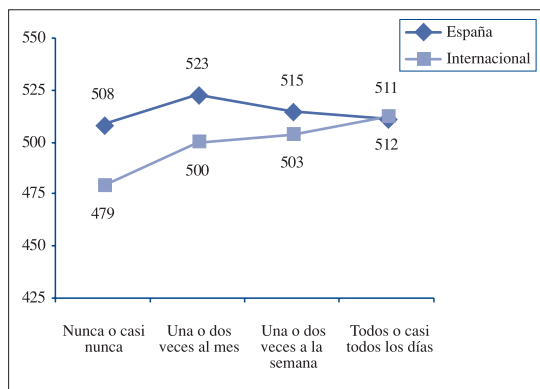
Lectura fuera del ámbito escolar

PIRLS valora también la frecuencia con que los estudiantes de 4º de primaria leen fuera del centro escolar. En el cuestionario del alumnado, se les pregunta por la frecuencia con que realizan algún tipo de lectura, distinguiendo entre textos de ficción (tebeos, cuentos o novelas) y textos informativos (“libros que explican cosas”, catálogos o folletos, prensa, etc.). El cuestionario pide a los alumnos que señalen si leen todos o casi todos los días, una o dos veces por semana, o una vez al mes o menos.

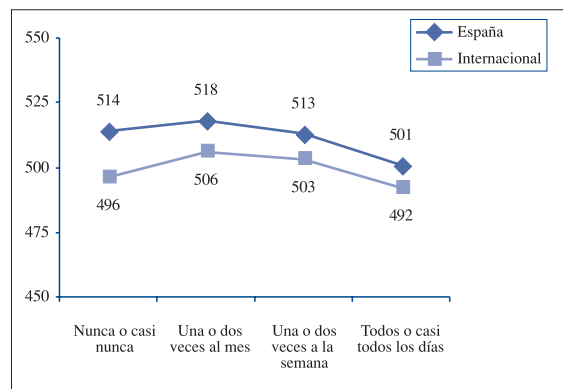
En el *Gráfico 3.15*, se recogen los rendimientos en España y la *Media PIRLS*. Llama la atención que los alumnos que leen todos o casi todos los días, sobre todo textos de información aunque también en parte de ficción, son los que obtienen puntuaciones más bajas, y ello ocurre tanto en España como en la *Media PIRLS*. Los estudiantes que leen con más frecuencia, en especial si son textos informativos, no

Gráfico 3.15
Rendimiento y frecuencia de lectura fuera del colegio

Como referencia literaria



Para obtener información



son necesariamente los que mejor competencia lectora demuestran. La razón posiblemente ha de buscarse en que este grupo de alumnos está formado en buena medida por aquellos que se ven obligados a realizar tareas de refuerzo en el hogar, precisamente para mejorar su competencia.

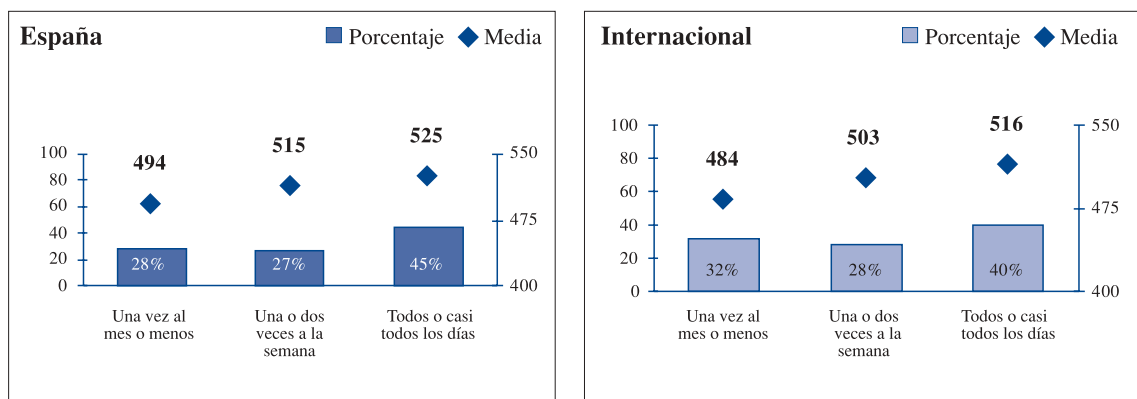
Los alumnos que afirman leer con más frecuencia fuera del colegio obtienen peores resultados, dato que sólo parece explicable porque lo hagan como actividad de refuerzo, en sus deberes escolares.

Por otra parte, PIRLS también pregunta al alumno la frecuencia con que lee “por entretenimiento o diversión”. Es de suponer que esta actividad lectora para disfrute personal se centra sobre todo en cuentos y textos de ficción literaria, pero no excluye la lectura de revistas o libros que dan explicaciones e instrucciones, en Internet, etc.

Como cabría esperar, cuanto mayor es la frecuencia de lectura, mejor es el rendimiento, tanto en España como a nivel internacional. Con todo, la diferencia de puntos entre los lectores ocasionales (una vez al mes o menos) y los de lectura diaria o casi diaria no parece tan marcada como cabría esperar: 31 puntos en España y 32 en la *Media PIRLS*. Por lo que respecta a la proporción de uno u otro tipo de lector, la *Media PIRLS* y los datos de España también coinciden o son muy similares tanto en los porcentajes como en la progresión de los rendimientos. En el informe internacional también aparecen datos curiosos: por ejemplo, que un país como Singapur, con un alto rendimiento lector medio, no tenga más que un 27 por ciento de alumnos que lean todos o casi todos los días; o que en Suecia y los Países Bajos, también con un rendimiento medio

Gráfico 3.16

Rendimiento y frecuencia de lectura por entretenimiento



superior al de España, solo un 36 por ciento del alumnado (inferior que la cifra en España) afirme leer todos o casi todos los días.

Dado el grado de difusión que tienen hoy en día los medios informáticos, el cuestionario PIRLS pregunta también a los alumnos cuánto tiempo dedican en casa diariamente a la lectura a través de *internet*. Los alumnos españoles, según su propia declaración, dedican a la lectura a través de *internet* 0,9 horas al día (1,0 hora en la media internacional), y 1,2 horas a la lectura con textos impresos (1,4 horas de media internacional). La diferencia entre las dos vías de difusión de textos escritos no es muy grande pero, como se esperaba, continúa dominando el texto impreso tradicional.

Apoyo familiar y actividades relacionadas con la lectura

Para medir la actitud de la familia hacia la lectura, PIRLS toma varios indicadores, entre los que destacan el número de horas semanales que los padres dedican a leer en el hogar (ya se trate de libros, prensa o material relacionado con la profesión), la frecuencia con que leen como forma de entretenimiento y el número de libros infantiles que hay en el domicilio.

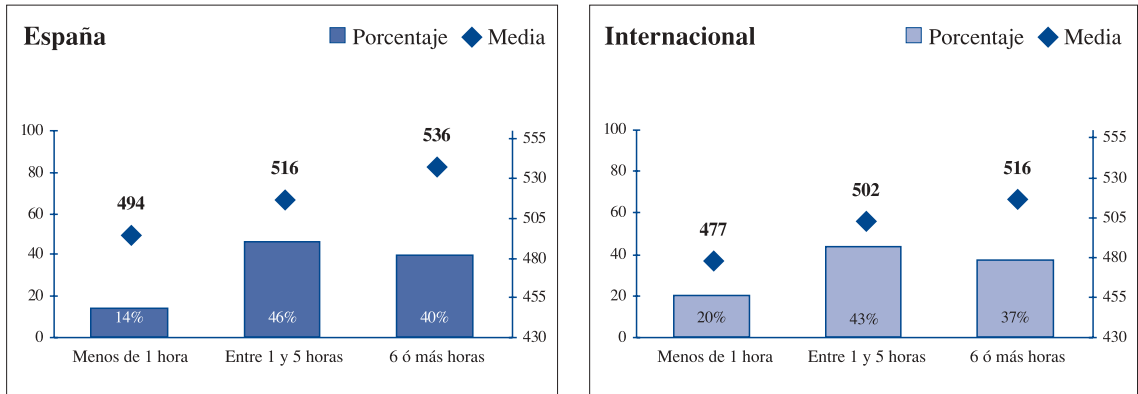
El *Gráfico 3.17.* pone de manifiesto, por ejemplo, que el rendimiento es mayor en alumnos cuyos padres leen más número de horas en el hogar: la diferencia entre los dos grupos extremos se sitúa en torno a los 40 puntos, aunque las puntuaciones del alumnado español son considerablemente más altas que las internacionales, debido como se ha dicho al sesgo de las respuestas recogidas.

Cuando se analizan en el *Gráfico 3.18.* las respuestas a la pregunta sobre la frecuencia con que las familias leen como forma de entretenimiento o de ocio, las diferencias de rendimiento entre los hijos de lectores ocasionales y de los de lectura diaria o casi diaria no es tan rotunda como en el gráfico anterior: de 24 puntos en España, y con cifras similares en los promedios internacionales.

Los padres españoles manifiestan una dedicación a la lectura, como actividad lúdica, similar a las familias francesas o italianas, aunque los rendimientos medios del alumnado de cada país varían, a veces considerablemente, como se ha visto ya.

Gráfico 3.17

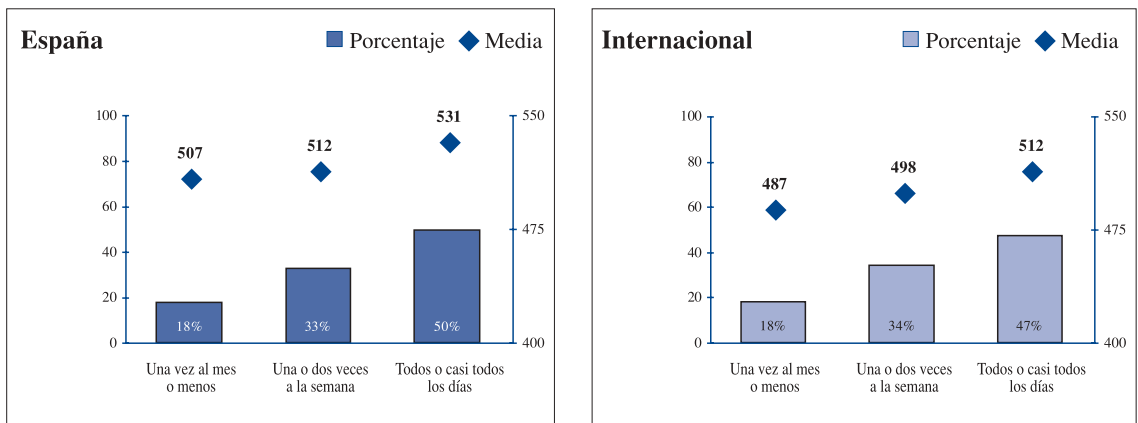
Rendimiento según el número de horas semanales que las familias dedican a leer en el hogar



En el estudio PIRLS 2006 llaman la atención algunos países con un porcentaje considerablemente superior a España de familias que leen todos o casi todos los días, pero en los que eso no se traduce en un rendimiento global del alumnado mejor que el español. Por ejemplo, Noruega e Islandia, con 66 por ciento y 61 por ciento respectivamente de “buenos” lectores en el entorno familiar. Sin embargo, en todos los países se mantiene el mismo patrón: a mayor dedicación de los padres a la actividad lectora, mejor comprensión lectora muestran tener sus hijos.

Gráfico 3.18

Rendimiento y frecuencia con que los padres leen por entretenimiento



El interés y valoración de la lectura por las familias fue también medido en el estudio PIRLS. Se preguntó a los padres si estaban total o parcialmente de acuerdo en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

- sólo leo si tengo que hacerlo por obligación.
- me gusta hablar de libros con otras personas.
- me gusta pasar el tiempo libre leyendo.
- sólo leo si necesito buscar información.
- leer es una actividad importante en mi casa.

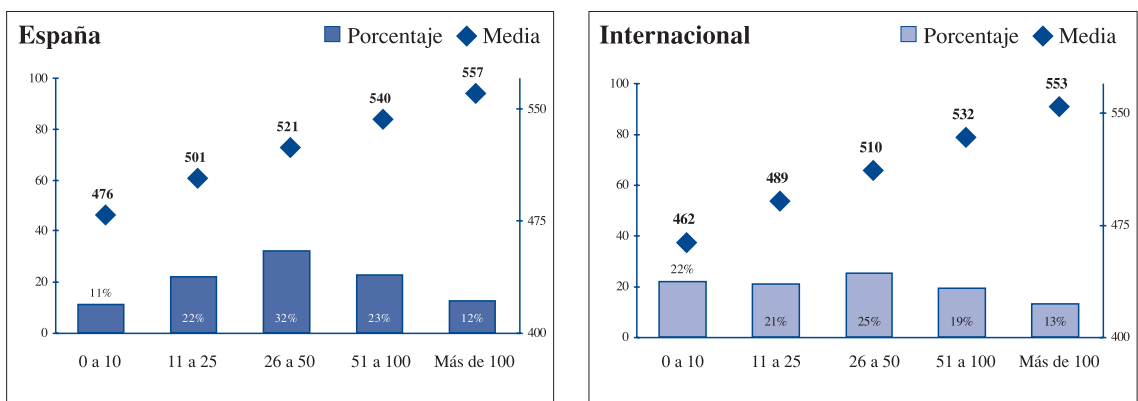
La frecuencia con que leen habitualmente los padres y el número de libros infantiles que tienen en casa los alumnos parecen tener una estrecha relación con el rendimiento lector.

Se clasificaron las respuestas a estas preguntas en tres grupos de actitud hacia la lectura: interés alto, medio y bajo. Los datos son coincidentes con los que aportan los dos gráficos anteriores.

El número de libros infantiles es posiblemente el indicador más relevante a propósito de la actitud de los padres hacia la lectura y, en particular, hacia el aprendizaje de la misma por sus hijos, como evidencia el *Gráfico 3.19*.

Gráfico 3.19

Rendimiento y número de libros infantiles en el hogar



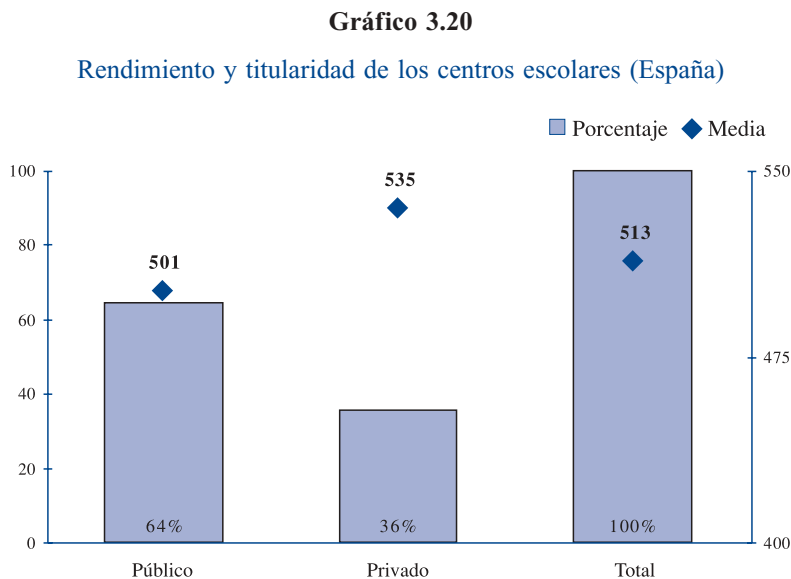
España se ciñe al patrón medio internacional: a mayor número de libros disponibles, más alto es el rendimiento lector del niño. Por otra parte, en ambos gráficos, la línea de rendimiento es ascendente y con un gradiente constante que evidencia una estrecha vinculación entre esta variable y el rendimiento lector.

En España, el 11 por ciento de los alumnos tiene un máximo de 10 libros y obtiene una puntuación media de 476, frente a un 12 por ciento que tiene más de 100 (puntuación media de 557). La diferencia en el rendimiento medio en España, para los dos extremos del espectro, es de 79 puntos. Como en otras ocasiones, la diferencia en la media internacional es algo mayor: 91 puntos.

2. FACTORES RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA Y EL CENTRO EDUCATIVO

Titularidad de los centros escolares

Como se aprecia en el *Gráfico 3.20.*, la muestra efectuada en España para el estudio PIRLS 2006 se realizó con un 36 por ciento de estudiantes de enseñanza privada y un 64 por ciento de la pública, como corresponde a la distribución del total del alumnado entre un tipo y otro de centro.



Por lo que se refiere al rendimiento en comprensión lectora, los alumnos que estudian en centros privados –incluyendo también los colegios concertados– está 34 puntos por encima de la media del alumnado de la enseñanza pública.

Debido a la diferente distribución entre un tipo y otro de enseñanza en los distintos países, el informe PIRLS no dispone de datos internacionales

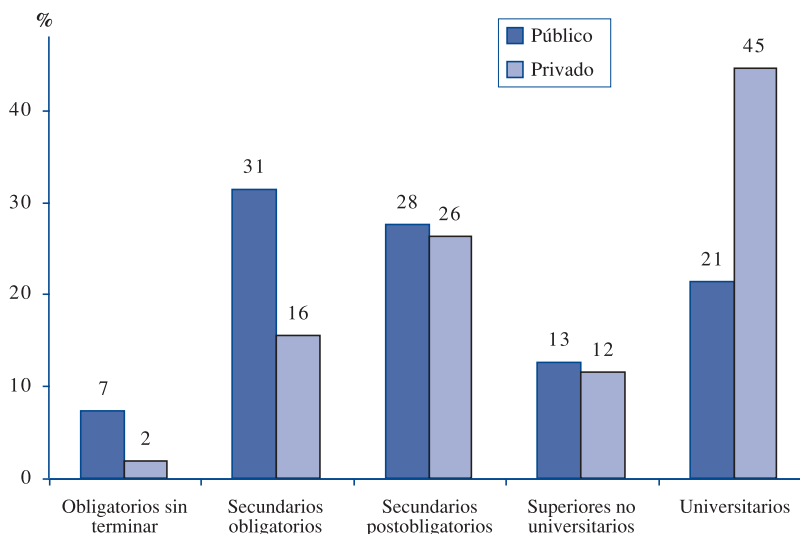
Las diferencias medias de rendimiento en España entre el alumnado de centros públicos y privados (35 puntos a favor de los últimos) quedan amortiguadas si se tiene en cuenta el contexto cultural del alumnado que estudia en uno y otro tipo de centros, medida por el nivel de titulación académica de los padres.

comparables que permitan hacer un contraste con los resultados en España, que muestran una importante diferencia en el rendimiento entre el alumnado que cursa sus estudios en unos centros u otros.

Esos resultados inclinarían a pensar que la calidad de unos y otros centros es la principal responsable de la diferencia de rendimiento. No obstante, cabe matizar los resultados poniéndolos en relación con el contexto sociocultural del alumnado que, como se ha visto en el capítulo anterior, va claramente asociado con el rendimiento educativo. De los indicadores utilizados, basta con analizar uno de ellos: el nivel de estudios más alto de alguno de los padres. Ese dato es el que ofrece el *Gráfico 3.21.*, con los porcentajes de alumnos por nivel máximo de estudios de los padres en uno y otro tipo de centros. La comparación es elocuente: en ambos tipos de centros son similares los porcentajes de alumnos con padres titulados en secundaria postobligatoria y superior no universitaria (bachillerato o formación profesional); pero cuando se trata de padres con titulación básica (como máximo, estudios de EGB o ESO) hay el doble de alumnos en los centros públicos (38 por ciento) que en los privados (18 por ciento); finalmente, en el caso de los alumnos con padres titulados universitarios, la proporción es inversa: son mucho más numerosos en los centros privados (45 frente a 21 por ciento).

Gráfico 3.21

Titularidad de los centros y nivel máximo de estudios de los padres (España)



Estos datos parecen suficientes para amortiguar las diferencias de rendimiento favorables a los centros privados observadas en el *Gráfico 3.20.*, y resultan concordantes con las conclusiones obtenidas en otros estudios internacionales, como PISA, en los que España viene participando.

Enseñanza de la lectura

Si bien es cierto que el aprendizaje de la lectura suele comenzar e impulsarse en el hogar, también es cierto que el profesorado –en el ámbito escolar– tiene un papel prioritario en la adquisición y el desarrollo de las destrezas lectoras. Los profesores tienen bajo su responsabilidad la programación y realización de las actividades de enseñanza, la selección de los recursos educativos y actividades en clase, así como la valoración del ritmo que debe asumir cada estudiante, además de hacer el seguimiento y la evaluación de la adquisición de las destrezas lectoras por sus alumnos.

Obviamente, el trabajo de los docentes está condicionado por el currículo oficial y por la formación docente, teórica y práctica, que han recibido. En la mayor parte de los países participantes en el estudio, es el Ministerio o Departamento de Educación el responsable de la elaborar y poner en marcha un currículo, o programa de lectura, a escala nacional o regional. Los currículos de lectura para educación primaria pueden estar diseñados para cada curso individualmente, o bien por bloques de etapas que cubren varios cursos sucesivos. En muchos países, el programa de desarrollo de la comprensión lectora no está separado del de lengua y/o literatura (a veces, área de humanidades). Además, cuando sí existe un programa específico de desarrollo de la comprensión lectora, el énfasis puede ponerse en los propósitos de la lectura o en los procesos de comprensión.

España es uno de los muchos países del estudio en que la lectura no constituye una materia curricular separada. Sólo cuatro países participantes disponen de un currículo específico y separado para el aprendizaje de la lectura: Países Bajos, Federación Rusa, Suecia, Estados Unidos. Los cuatro países tienen un rendimiento lector medio superior a España.

En España, el 62 por ciento del alumnado estudia en centros que disponen de algún documento sobre la manera en que debe enseñarse la lectura, y el 55 por ciento, además, dispone de algún tipo de guía para la coordinación de los profesores que se ocupan de la lectura. El estudio PIRLS no indica si ese documento o esa guía son de elaboración

directa del centro educativo, o si se trata de guías publicadas por empresas editoriales y que acompañan a los materiales que los alumnos utilizan. Sólo el 39 por ciento de los alumnos españoles estudia en centros en los que existe un programa específico para ayudar a los profesores a mejorar la enseñanza de la lectura.

Aunque no es tampoco un factor definitivo en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la destreza lectora, es cierto que muchos de los alumnos que obtienen un rendimiento medio más elevado estudian en centros que disponen de programas de mejora de la comprensión lectora: así ocurre, por ejemplo, con el 78 por ciento de los alumnos daneses, el 62 de Hong Kong, el 79 de los de Suecia, o el 87 por ciento en los de Estados Unidos.

El número de horas que se destinan a la enseñanza (formal o integrada) de la lectura varía también mucho de unos países a otros. En España, el 24 por ciento del alumnado participante en PIRLS 2006 estudiaba en centros que dedicaban más de 6 horas semanales a la lectura formal, pero el 52 por ciento no pasaba de 3 horas a la semana. Es cierto que en el listado global de países participantes en el estudio figuran algunos países con un alto rendimiento lector que no destinan más de 3 horas semanales a esta actividad específica (por ejemplo, Hong Kong, Alemania, Inglaterra y Singapur). Por término medio, el profesorado español afirma dedicar 2 horas semanales a la enseñanza específica de la lectura (la dedicación media a escala internacional se estima en 2,5 horas por semana).

Características del profesorado

Con respecto a la titulación del profesorado responsable de la enseñanza de la lectura, el 61 por ciento de los alumnos españoles estaban a cargo de profesores con título universitario superior (5 años de estudios) y otro 39 por ciento a cargo de profesores diplomados en magisterio, es decir, profesores titulados universitarios de grado medio (3 años de duración). El sistema español no permite acceder a la docencia si no se dispone de una u otra de las titulaciones citadas, lo que sí sucede en algunos países.

En el promedio internacional, el 62 por ciento de los alumnos tenían profesores con título universitario superior (media de 4 años de estudios), otro 29 por ciento tenían profesores diplomados (media de 2 ó 3 años), un 8 por ciento profesores que no

habían terminado estudios secundarios postobligatorios y un 1 por ciento adicional recibía clases de profesores sin título de bachillerato. Los profesores sin título de secundaria postobligatoria no pasan de ser marginales en el conjunto del estudio. Llama la atención, por ejemplo, que en Italia sólo el 24 por ciento de los alumnos tienen profesores con título universitario superior, el 9 por ciento tienen profesores diplomados universitarios y dos tercios de los alumnos estudian con una persona con título de secundaria postobligatoria. La diferencia con respecto a España es importante.

La formación inicial y la especialización del profesorado también se someten a valoración en el estudio. Un dato de interés se refiere a la formación didáctica, y en particular de la lectura, como área importante de su formación docente. Los datos españoles obtenidos de esta parte del cuestionario difieren en cierto grado de los internacionales. Como media internacional, casi dos tercios del alumnado (el 57 por ciento) aprenden con profesores que tienen conocimientos de didáctica de la lectura, además de ser especialistas en lengua y/o literatura. Frente a ello, en España sólo el 40 por ciento del alumnado estudia con especialistas en lengua y literatura que también tienen especialidad en didáctica de la lectura. En otras palabras, el doble de alumnos españoles que internacionales tiene profesores sin especialización en didáctica del proceso lector.

En comparación con el resto de países participantes en el estudio, el alumnado español tiene un profesorado con titulación académica elevada. En contrapartida, sólo un 40 por ciento ha recibido formación en didáctica de la lectura, frente al 57 por ciento en la media internacional.

Sólo un 1 por ciento del alumnado español (frente al 7 por ciento internacional) aprende a leer con especialistas en pedagogía de la lectura que no son además especialistas en lengua y literatura. Finalmente, hay también un porcentaje importante de profesores que enseñan lectura con especialización en otras áreas del currículo, aparte de la lengua y la literatura: psicología, teoría de la lectura, desarrollo del lenguaje, educación especial o enseñanza de segundo idioma.

Edad y sexo del profesorado

En España, el 78 por ciento del alumnado tiene profesoras (83 por ciento a escala internacional), en tanto que sólo el 22 por ciento aprende con un profesor. La profesión docente es, fundamentalmente, una tarea femenina en estos niveles de enseñanza.

Por lo que se refiere a la edad, casi la mitad de los niños españoles que participaron en el estudio tenían profesores de más de 50 años (prácticamente el doble que en la media internacional). Otro 25 por ciento del alumnado tenía profesores de entre 40 y 49 años, lo que indica que la plantilla docente española está algo envejecida. Sólo el 27 por ciento del alumnado español, frente al 45 por ciento internacional, aprende con profesores de menos de 39 años de edad.

Recursos educativos para el aprendizaje de la lectura

Los centros de educación primaria utilizan materiales diversos, ya sea como base o a modo de complemento. Los libros de texto específicos para la enseñanza de la lectura y las series de libros de lectura son los más utilizados (a escala internacional, los utilizan respectivamente el 77 por ciento y el 44 de los alumnos).

El 90 por ciento de los niños españoles utiliza un libro de texto de lectura como material de base para el aprendizaje, aunque un 34 por ciento lo complementa con series de lecturas y un 59 lo acompaña de una variedad de textos de literatura juvenil.

Cada vez más alumnos parecen utilizar los recursos informáticos para apoyar el aprendizaje y desarrollo de la lectura, complementando el material impreso que se usa como base. De hecho, en España el 49 por ciento del alumnado ha usado el ordenador para reforzar su aprendizaje. Algunos países de nuestro entorno cultural con alto rendimiento lector nos llevan ventaja en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación: el 60 por ciento de los alumnos norteamericanos, el 60 de los suecos, el 72 de los daneses y el 67 por ciento de los belgas flamencos tienen apoyo informático en el desarrollo de las destrezas lectoras. Sin embargo, a escala internacional, sólo el 11 por ciento del profesorado afirma usar sistemas informáticos al menos una vez a la semana.

Estrategias para la enseñanza de la lectura

De las respuestas que da el profesorado español al cuestionario de PIRLS se puede deducir también que la lectura en voz alta por parte del profesor o de algún alumno al resto del grupo, que sigue el texto en silencio, es la práctica más común: el 76 por ciento de los alumnos (por el 58 internacional) tiene profesores que leen en alto para la clase a diario, y para el 82 por ciento el profesor pide a un alumno que lo haga mientras el resto escucha y sigue la lectura en silencio. Sólo el 2 por ciento de los alumnos realiza esta actividad menos de una vez por semana.

La lectura de todos los alumnos al tiempo, en silencio, bajo la supervisión silenciosa del profesor, es también habitual en España: el 57 por ciento de los profesores la utilizan a diario y un 31 por ciento, una vez por semana al menos.

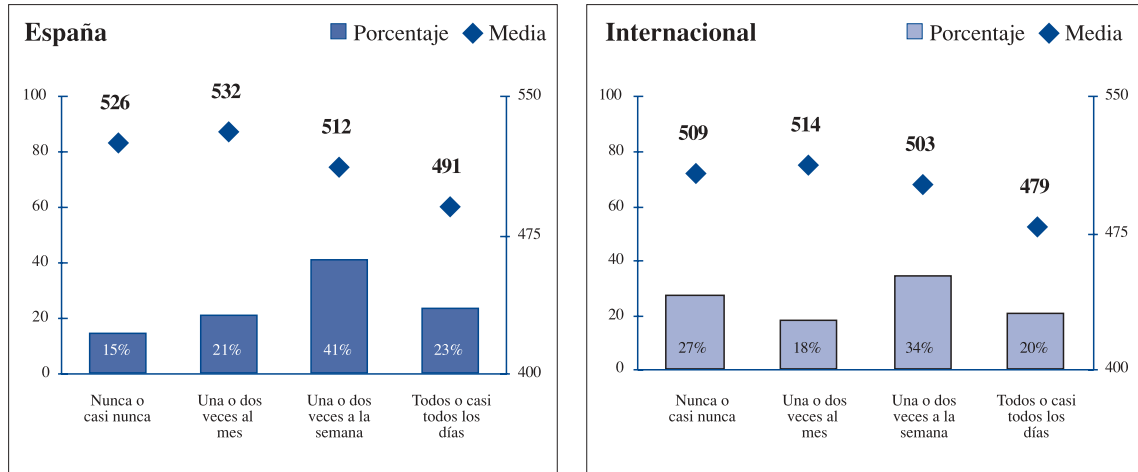
Se observa en general que los alumnos, a los que también se les pregunta por la actividad lectora que se desarrolla en clase, coinciden con los profesores en la forma en que se utilizan las distintas estrategias de lectura, pero su estimación de la frecuencia es menor de lo que dicen los profesores. Por ejemplo, el 54 por ciento del alumnado español afirma que la lectura en clase, con un alumno leyendo en voz alta mientras el resto sigue la lectura, se realiza una o dos veces por semana por término medio. Sólo el 14 por ciento del alumnado español afirma que no se hace nunca o casi nunca. En cualquier caso, hay que tener presente que quizás la estimación temporal de un alumno de entre 9 y 10 años puede no ser muy precisa.

Parece que la lectura en voz alta de un alumno para el resto del grupo, tanto en España como a nivel internacional, puede obedecer al interés del profesor para que los alumnos de menor rendimiento mejoren sus destrezas al tener que hacerlo ante los demás. Esa sería la explicación de que quienes más frecuentemente leen en voz alta sean los alumnos con peor comprensión lectora, como se observa en el *Gráfico 3.22*.

Leer en alto frente al grupo de compañeros es un procedimiento que el profesorado utiliza al parecer como actividad de refuerzo o compensación educativa con los alumnos de menor rendimiento, a fin de que practiquen en voz alta con más frecuencia que el resto. De los datos citados se deduce que a mayor capacidad lectora de los alumnos, menos se les pide que lean en voz alta.

Gráfico 3.22

Rendimiento y frecuencia de lectura en voz alta en la clase



La lectura en voz alta parece ser la actividad de enseñanza más extendida en España. Los alumnos que más a menudo la practican son los que peor resultado obtienen. Por el contrario, internacionalmente, es más frecuente que los alumnos lean en clase por parejas o pequeños grupos.

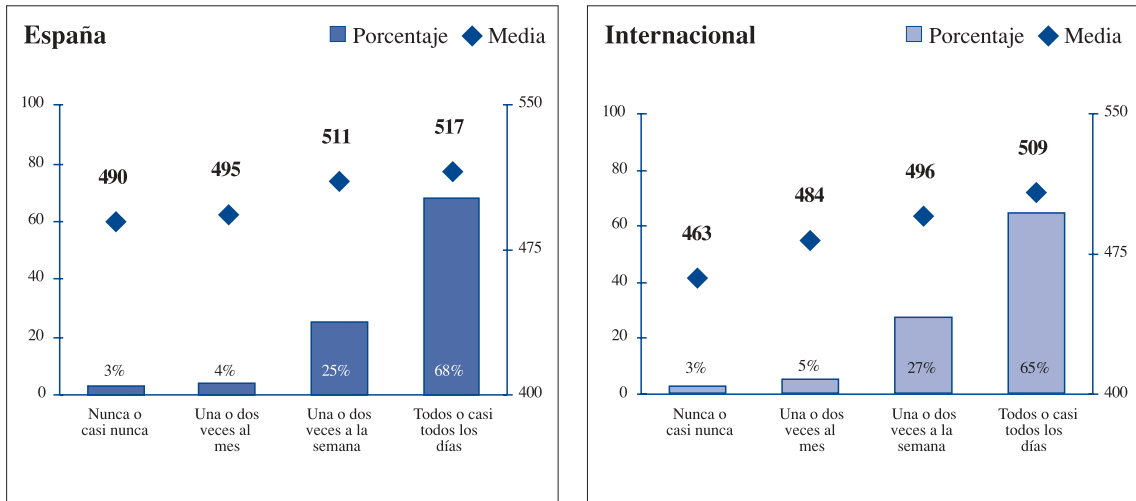
En 4º curso de primaria los alumnos leen no sólo para aprender a leer sino también para aprender otras cosas. La lectura es ya un medio, no un fin en sí mismo. No muchos adultos leen en voz alta para aprender otras cosas o conocer otras materias, lo más común es hacerlo de forma independiente, en voz baja o sencillamente en silencio, tratando de localizar la información que se precisa.

La lectura en voz alta por parejas o grupos pequeños de alumnos, para facilitar mayor tiempo de lectura, es una actividad escasamente utilizada por el profesorado español: sólo el 4 por ciento de los alumnos lo hace en sus clases a diario y el 75 por ciento afirma que no lo hace siquiera semanalmente. Esta técnica de trabajo está más extendida internacionalmente: el 54 por ciento de los estudiantes afirman hacerlo como mínimo una vez por semana.

Los alumnos que suelen leer de manera independiente y en silencio, con mayor frecuencia alcanzan una tasa más alta de rendimiento. Así se desprende de los datos que aparecen en el Gráfico 3.23. tanto en el caso de España como a nivel internacional.

Gráfico 3.23

Rendimiento y frecuencia de lectura independiente en la clase



Se pidió también a los docentes que valoraran la frecuencia (a diario, una vez por semana, menos de una vez por semana) con la que realizaban ciertas actividades básicas de enseñanza de la lectura, tales como el desarrollo de estrategias de descodificación o el apoyo a la comprensión del nuevo léxico que aparece en los textos. La mayoría de los profesores españoles (el 79 por ciento) ayudan a comprender el nuevo léxico a diario. La adquisición de estrategias de descodificación sale algo peor parada: sólo el 17 por ciento de los profesores lo hace a diario, por un 61 por ciento que lo hace menos de una vez a la semana. Esta última actividad parece ocupar un lugar más secundario en las actividades de clase.

Entre otras estrategias adicionales que se utilizan para desarrollar la competencia lectora, el profesorado español afirma que, por lo menos una vez por semana, pide a los alumnos que identifiquen las ideas principales contenidas en un texto y justifiquen sus respuestas (95 por ciento del alumnado), comparen el asunto central de la lectura con su propia experiencia (65 por ciento), comparen el mensaje con el de otros textos leídos previamente (47 por ciento), hagan predicciones sobre cómo creen que va a seguir el relato (48 por ciento), realicen generalizaciones o inferencias (46 por ciento) y describan el estilo o la estructura del texto (39 por ciento).

Biblioteca escolar y biblioteca de aula

Las bibliotecas escolares o municipales ofrecen materiales que pueden contribuir a apoyar y mejorar la capacidad lectora de los alumnos. En algunos países, como la Federación Rusa o Singapur, por ejemplo, el cien por cien del alumnado dispone de biblioteca escolar. En el resto de países participantes, se estima que el 89 por ciento del alumnado tiene biblioteca disponible en su centro de enseñanza y además el 69 por ciento dispone de biblioteca de aula.

En España, el 98 por ciento del alumnado afirma disponer de biblioteca escolar, y el 85 tiene también biblioteca de aula. Cuando se pregunta a los profesores por la frecuencia con que se utilizan, el 2 por ciento afirma que los alumnos las utilizan a diario o casi a diario. El 26 por ciento, una o dos veces a la semana, el 34 una o dos veces al mes. Un 37 por ciento (el doble que la media internacional) no las usa nunca o casi nunca.

La frecuencia de uso de las bibliotecas escolares o de aula es menor en España que en algunos otros países, como Suecia, Rusia o Estados Unidos, donde una alta proporción de alumnos afirma utilizarla semanalmente.

Los datos anteriores contrastan con los de algunos países con mejor rendimiento lector. Por ejemplo, en Estados Unidos, el 83 por ciento del alumnado usa bibliotecas como mínimo una/dos veces por semana; en Suecia lo hace el 58 por ciento; en Rusia el 66 por ciento. Italia es el país de Europa en el que mayor porcentaje de alumnos nunca o casi nunca

visita la biblioteca escolar o local (48 por ciento, es decir, 11 puntos porcentuales más que en España).

Evaluación de la lectura

Cuando se pregunta a los profesores para qué evalúan el rendimiento lector de los alumnos, entre el 95 por ciento y el 98 por ciento afirman que para identificar a los alumnos con necesidad de apoyo educativo, informar a los padres del rendimiento de sus hijos y hacer adaptaciones curriculares. Un porcentaje algo menor (84) afirma que lo hace para calificar a sus alumnos y una menor proporción, de entre el 33 y el 29 por ciento, afirma hacerlo para agrupar alumnos por nivel o para proporcionar información de educación a nivel local o nacional.

Los datos españoles antes mencionados son similares a los internacionales excepto en uno de los apartados: evaluar para agrupar a alumnos por nivel. Frente al 33 por ciento del profesorado en España, un 66 por ciento del internacional afirma realizar evaluaciones del alumnado para agrupar a los alumnos por nivel de lectura, lo que no implica separar al alumnado en aulas distintas. Es posible que responda a una estrategia de trabajo de lectura en clase, por grupos pequeños, para que los alumnos puedan trabajar a diferentes ritmos.

En España hay menos profesores que en la media internacional que utilizan la evaluación de la lectura de sus alumnos para agruparlos en clase según su nivel lector.

Por lo que respecta a la forma en que se evalúa el progreso en lectura, las respuestas del profesorado permiten observar que el 95 por ciento de los alumnos españoles ven su rendimiento lector valorado por la visión profesional del profesor (a escala internacional, sólo el 68 por ciento del alumnado). Además, un 86 por ciento del alumnado español responde a pruebas de comprensión oral o escritas en clase (frente al 53 por ciento internacionalmente). Finalmente, el 30 por ciento realiza pruebas de progreso de nivel regional o nacional, y el 76 se somete a pruebas de diagnóstico.

CONCLUSIONES

- *PIRLS 2006* (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) ha evaluado al alumnado de 4º curso de primaria en cerca de 40 países, entre ellos buena parte de los países desarrollados y la mayoría de los europeos.
- La *participación española* en este estudio ha permitido disponer por vez primera de datos comparables con otros países, sobre la adquisición de una de las competencias probablemente más relevantes en el proceso de aprendizaje. Los datos obtenidos permiten rendir cuentas del funcionamiento del sistema educativo español por comparación con el de otros países de nuestro entorno y proporcionan una base sobre la que analizar algunas de sus fortalezas y debilidades, desde la que sugerir posibles líneas de actuación y mejora.
- El propio *diseño del estudio y el marco teórico* en que se fundamenta constituyen por sí mismos una aportación, teórica y práctica, que puede ser de gran interés tanto para el profesorado de lengua como para los especialistas en evaluación educativa y formación del profesorado. Por ejemplo, la reflexión sobre los procesos que intervienen en la comprensión lectora, junto a los ejemplos de textos y preguntas utilizados para evaluar su aprendizaje, constituye sin duda un material interesante para los profesionales preocupados por la enseñanza y la evaluación de la lectura.
- Los resultados en términos de *puntuación de rendimientos* son de carácter relativo, pues se utiliza como escala de referencia el promedio internacional, convencionalmente acordado en 500 puntos. La puntuación de 513 obtenida por el alumnado español se sitúa en un nivel ligeramente superior al promedio internacional, pero en los escalones bajos del conjunto de países europeos de nuestro entorno. Este rendimiento promedio concuerda en buena medida con el que el alumnado español viene obteniendo en las evaluaciones internacionales, como PISA o TIMSS, en las que España ha participado en los últimos años.
- La distribución por *niveles de rendimiento* en comprensión lectora del alumnado español mantiene una tendencia constante y coherente con la de otros estudios: hay un porcentaje no excesivo, pero claramente mejorable, de alumnos en niveles bajos

(28 por ciento), una proporción amplia en los niveles intermedios (41 por ciento), pero limitada en los niveles superiores (31 por ciento, frente a los 45-56 por ciento que alcanza la mayoría de países europeos). Esta distribución de los niveles de logro proporciona una fotografía del sistema educativo español bastante estable desde hace más de una década: la de un sistema más orientado hacia el nivel medio del alumnado y que no parece dedicar suficiente atención tanto a quienes quedan rezagados como a quienes no avanzan todo lo que podrían.

- El estudio permite valorar *el grado de equidad* del sistema a través de la dispersión de las puntuaciones del alumnado. Aunque existen diferencias en la comprensión lectora entre los niños españoles, la comparación con el resto de países participantes y, en particular, con los del entorno europeo, sitúa esas diferencias en un nivel medio, que permite hablar de un razonable grado de equidad. El sistema educativo español, en estas edades, no muestra resultados equiparables al de los países más equitativos de Europa, pero tiene mejores índices que algunos países como Inglaterra, con promedios globales más altos y, desde luego, está lejos de las desigualdades que evidencia la media internacional.
- Los datos de PIRLS 2006 no permiten ver una estrecha relación entre el *gasto en educación* (medido en porcentaje del PIB) y el rendimiento lector. Un mínimo nivel de gasto es imprescindible para alcanzar un cierto nivel educativo, pero alcanzado éste, las mejoras en los indicadores de rendimiento parecen depender más de otras variables. Comparada con los países de su entorno, España tiene todavía margen para incrementar su inversión educativa.
- PIRLS 2006 permite analizar los resultados según los *procesos de comprensión* (obtención de información, inferencia directa, interpretación, etc. de la información) y *los propósitos de lectura* (como experiencia literaria o para obtención de información). Las cuatro escalas de puntuación resultantes (dos para los procesos y otras dos para los propósitos de lectura) no proporcionan, hoy por hoy, datos concluyentes que permitan afirmar la existencia de pautas regulares sobre que un proceso de comprensión o tipo de lectura sea más o menos asequible al alumnado de estas edades.
- Los datos obtenidos de los cuestionarios (para padres, alumnos, profesores y directores del centro) que complementan la prueba de evaluación propiamente dicha aportan luz sobre los *factores de contexto*. Las distintas variables que ayudan a explicar los rendimientos en lectura han sido agrupadas en dos grandes apartados: las relacionadas con el contexto personal y sociocultural del alumno, y las que tiene que ver con el centro y los procesos de enseñanza de la lectura.

- Entre los factores que parecen condicionar de un manera más directa el rendimiento del alumnado destaca el *contexto sociocultural de la familia*: el nivel de estudios de los padres y la profesión de éstos son los datos que muestran mayor asociación con la puntuación obtenida. La diferencia de rendimientos entre los hijos de padres universitarios y los de padres sin titulación de nivel obligatorio alcanza los 120 puntos, similar a la diferencia que separa a los hijos de profesionales liberales de los de padres sin trabajo remunerado.
- La diferencia de rendimiento entre *alumnos y alumnas* (de unos 17 puntos en el promedio internacional) es siempre favorable a las niñas. España es el segundo país con menor diferencia entre niños y niñas: sólo de 4 puntos.
- Por lo que se refiere al *origen de los alumnos* y sus familias, como cabía esperar, los alumnos con padres de origen español tienen mayor puntuación que los que tienen padres con otro origen.
- También la diferencia de *edad* del alumnado, según que su fecha de nacimiento sea al principio o al final del año natural, parece tener cierta repercusión en el rendimiento. Este dato da pie a pensar que las diferencias en el promedio de edad entre los países participantes en el estudio, que en algunos casos llegan al año, pueden haber tenido algún efecto en los resultados.
- La familiaridad con la *lengua de la prueba* es otro factor que parece tener relación con el rendimiento lector. Si dicha lengua es la utilizada en el hogar (siempre o a veces) los rendimientos son claramente más altos que cuando el alumnado no la utiliza en casa.
- La *actitud y el interés del alumnado* hacia la lectura, y el interés y la frecuencia del hábito lector de los padres, influyen en el rendimiento lector de los niños. De todas estas variables, la más significativa parece ser el número de *libros infantiles* en el hogar.
- El *autoconcepto lector* del alumno también tiene una vinculación estrecha con el rendimiento: las diferencias en comprensión lectora entre alumnos con alto y bajo autoconcepto son destacadas.
- Con respecto al conjunto de factores agrupados en torno al centro escolar y la enseñanza de la lectura, hay datos abundantes, aunque poco concluyentes. Por lo que se refiere a los *centros educativos* en España, hay una ventaja de 34 puntos en el rendimiento del alumnado de los colegios privados sobre el de los públicos, aunque las

diferencias socioculturales entre el alumnado medio en uno y otro grupo de centros permite descartar tal diferencia.

- En cuanto al *profesorado*, el estudio PIRLS 2006 aporta también algunos datos de interés. Los alumnos españoles que han participado en el estudio tienen un profesorado mayoritariamente femenino (78 por ciento), de edad avanzada (más de dos tercios de los alumnos tienen profesores que superan los 40 años) y en su mayoría con titulación universitaria (un 61 por ciento son licenciados). Por otra parte, sólo un 40 por ciento del alumnado español, frente al 57 de la media internacional, tiene profesores con formación específica en didáctica de la lectura.
- Por lo que se refiere a los *recursos y estrategias de enseñanza de la lectura*, ciertos aspectos de la educación en España contrastan con algunos países europeos del entorno: el uso de los libros de texto como base de la lectura está más extendido en España que en la media internacional; cerca de la mitad del alumnado internacional (el 48 por ciento) utilizan además series graduadas de lecturas infantiles como material complementario; el empleo de recursos informáticos para reforzar el aprendizaje de la lectura se utiliza con menor frecuencia en España; la utilización de la biblioteca escolar en España es menor (el 26 por ciento de los alumnos la utiliza una o dos veces por semana, frente al 83 por ciento en los Estados Unidos o el 58 por ciento en Suecia). En España se usa menos que en otros países la técnica de trabajo de lectura en parejas o grupos pequeños.
- Finalmente, por lo que se refiere a la *evaluación del aprendizaje de la lectura*, tanto en España como en el resto de países, la evaluación se utiliza primordialmente para conocer el progreso del alumnado y tomar medidas correctoras, para calificar e informar a los padres, etc. Pero hay también una diferencia importante: dos tercios del alumnado internacional, frente a un tercio en España, son evaluados por sus profesores para conocer su nivel de lectura y agruparles en la clase según los distintos niveles de progreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- INCE-MEC (1997): *Resultados de Matemáticas. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*, Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE-MECD (2002): *Resultados de Ciencias. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- KENNEDY, A. M., MULLIS, I.V.S., MARTIN, M. O. & TRONG, K. (2007): *PIRLS 2006 Encyclopedia: A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. PIRLS & TIMSS, International Study Center, Boston College, MA.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970): *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE n.º 187 del 6 de agosto de 1970)*.
- MULLIS, I.V.S., MARTIN, M. O., GONZÁLEZ, E. J. & KENNEDY, A. M. (2003): *PIRLS 2001, International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*, PIRLS & TIMSS, International Study Center, Boston College, MA.
- MULLIS, I.V.S., KENNEDY, A. M., MARTIN, M. O. & SAINSBURY, M. (2006): *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Segunda Edición PIRLS & TIMSS International Study Center, Boston College, MA. (Traducción española editada por el MEC).
- MULLIS, I.V.S., MARTIN, M. O., KENNEDY, A. M. & FOY, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*, PIRLS & TIMSS, International Study Center, Boston College, MA.

ANEXO

Ejemplos de textos y preguntas en PIRLS 2006

Código de alumno/a:

Número de cuadernillo:

Estudio Internacional sobre el Progreso en Comprensión Lectora

Progress in International Reading Literacy Study

PIRLS 2006

CUADERNILLO



Asociación Internacional para la Evaluación del
Rendimiento Educativo



Instrucciones

INSTRUCCIONES

En esta prueba, vas a leer una serie de historias o artículos y a responder las preguntas sobre lo que has leído. Puede que algunas partes te resulten fáciles y otras más difíciles.

Te pedirán que respondas a distintos tipos de preguntas. Algunas de las preguntas tendrán cuatro posibilidades de respuesta. Has de elegir la mejor respuesta y rellenar el círculo que hay al lado de esa respuesta. El ejemplo 1 muestra este tipo de pregunta.

Ejemplo 1

1. ¿Cuántos días hay en una semana?

- A 2 días
- B 4 días
- C 7 días
- D 10 días

El círculo que hay al lado de “7 días” está relleno en negro porque hay siete días en una semana.

Para algunas preguntas te pedirán que completes la respuesta en el espacio en blanco de tu cuadernillo. El ejemplo 2 muestra este tipo de pregunta.

Ejemplo 2

2. ¿Dónde va el niño pequeño después de encontrar el libro?



El ejemplo 2 tiene un lápiz con un 1 a su lado. Esto quiere decir que la pregunta vale 1 punto.

El ejemplo 3 tiene un lápiz con un 3 a su lado. Esto quiere decir que la pregunta vale 3 puntos.

 **Ejemplo 3**

3. ¿Qué hace que el final de la historia sea a la vez feliz y triste? Utiliza lo que has leído en la historia para ayudarte a explicarlo.



Tienes 40 minutos para trabajar en tu cuadernillo y luego tendrás un descanso. Después, tendrás otros 40 minutos para seguir trabajando en el cuadernillo.

Intenta contestar a todas las preguntas lo mejor que puedas. Si no sabes responder una pregunta, pasa a la siguiente.



**No pases la página
hasta que te lo indiquen**



UNA NOCHE INCREÍBLE

de Franz Hohler

Ana tenía diez años; por lo tanto, aunque estuviera medio dormida, sabía llegar desde su habitación al cuarto de baño. La puerta de su habitación solía estar entreabierta y la lamparita nocturna que había en el pasillo daba suficiente luz para poder llegar al baño, que estaba pasando la mesita del teléfono.

Una noche, al pasar junto a la mesita del teléfono camino del baño, Ana oyó algo que sonaba como un silbido muy bajito pero, como estaba medio dormida, no le prestó mucha atención. Además, venía de muy lejos. Fue volviendo a su cuarto cuando se dio cuenta de dónde venía. Bajo la mesita del teléfono había un gran montón de periódicos y revistas viejas que empezaron a moverse. De allí salía el ruido. De repente, el montón

comenzó a tambalearse —a la izquierda, a la derecha, hacia delante y hacia atrás—, y a continuación los periódicos y las revistas quedaron esparcidos por todo el suelo.

Ana no podía creer lo que veían sus ojos cuando observó que un cocodrilo que gruñía y bufaba estaba saliendo de debajo de la mesita del teléfono.

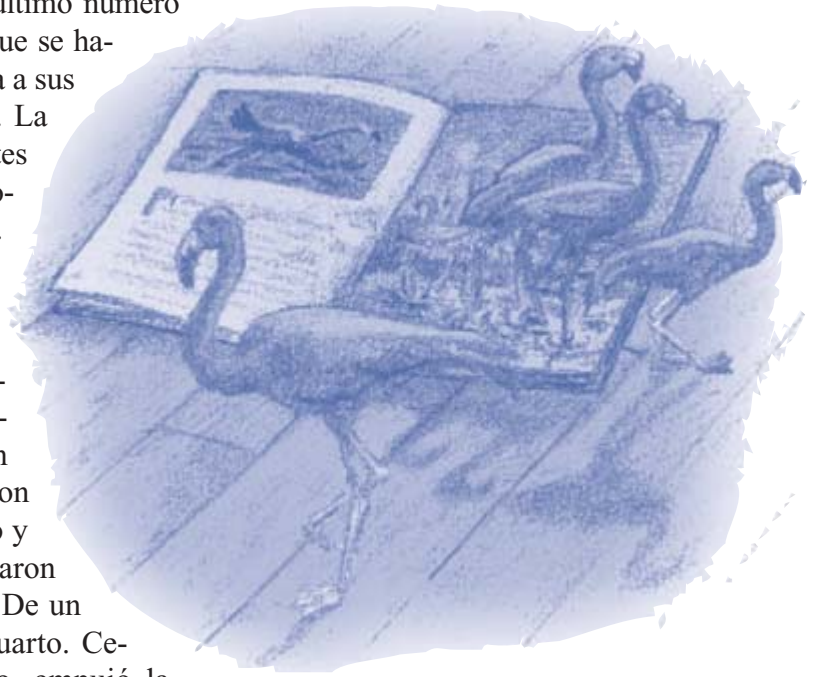
Ana se quedó paralizada. Con los ojos como platos, vio cómo el cocodrilo salía de entre los periódicos y lentamente miraba a su alrededor. Parecía que acababa de salir del agua, porque tenía todo el cuerpo chorreando y por donde pasaba iba dejando la alfombra empapada.

El cocodrilo movió la cabeza de un lado a otro dejando escapar un fuerte gruñido. Ana tragó saliva mientras miraba aquel hocico y la larguísima fila de dientes. Después, el cocodrilo movió la cola despacio de un lado a otro. Ana había leído algo al respecto en la Revista de Animales: cuando el cocodrilo golpea el agua con la cola, es para espantar o atacar a sus enemigos.



La niña posó la vista en el último número de la Revista de Animales, que se había caído del montón y estaba a sus pies. Se volvió a sorprender. La portada de la revista tenía antes una ilustración de un gran cocodrilo a la orilla de un río. Ahora, ¡la orilla del río aparecía vacía!

Ana se agachó y cogió la revista. En ese momento, el cocodrilo movió la cola con tanta fuerza que el jarrón con los girasoles se cayó al suelo y se rompió, y las flores quedaron esparcidas por todas partes. De un salto, Ana se metió en su cuarto. Cerró la puerta de un portazo, empujó la cama y la colocó contra la puerta. Había construido una barricada que la mantendría a salvo del cocodrilo. Respiró aliviada.



Pero entonces, tuvo una duda: ¿y si la fiera tan solo tuviera hambre? ¿Quizás bastaría con darle algo de comer para que se fuera? Ana volvió a mirar la Revista de Animales. Si el cocodrilo había sido capaz de salir de la foto, quizás otros animales también podrían hacerlo. Ana pasó las hojas de la revista a toda prisa y se detuvo en una en la que aparecía un grupo de flamencos en un pantano. “Justo lo que necesito”, pensó. “Parecen una tarta de cumpleaños para cocodrilos”.

De repente, se oyó un fuerte crujido y la punta de la cola del cocodrilo atravesó la puerta, astillándola.

Rápidamente, Ana colocó la foto de los flamencos en el agujero de la puerta y gritó lo más alto que pudo:

—¡Salid del pantano! ¡Venga, venga!

Entonces, lanzó la revista a través del agujero hacia el pasillo, tocó las palmas y chilló y gritó.

Apenas podía creer lo que sucedió a continuación. Todo el pasillo estaba lleno de flamencos que alborotaban aleteando y corriendo por toda la casa con sus patas largas y delgadas. Ana vio a una de las aves con un girasol en el pico y a otra que cogía el sombrero de su madre, colgado del perchero. También vio cómo otro flamenco desaparecía dentro de la boca del cocodrilo. Se lo zampó en dos bocados y enseguida se comió otro, el que llevaba el girasol en el pico.

Después de dos raciones de flamenco parecía que el cocodrilo ya había tenido bastante, porque se tumbó satisfecho en medio del pasillo. Cuando cerró los ojos y ya no se movía, Ana abrió la puerta con cuidado y salió de puntillas al pasillo. Colocó la portada en blanco de la revista sobre el hocico del cocodrilo.

—Por favor —susurró—; por favor, vuelve a casa.

Regresó sigilosamente a su habitación y miró a través del agujero de la puerta. Vio al cocodrilo de vuelta en la portada de la revista.

Entonces se dirigió con cuidado al salón, donde los flamencos estaban arremolinados alrededor del sofá y encima del televisor. Ana abrió la revista por la página que tenía la fotografía en blanco.

—Gracias —dijo—. Muchas gracias. Ya podéis volver a vuestro pantano.

Por la mañana, le resultó muy difícil explicar a sus padres la enorme mancha de humedad que había en el suelo y la rotura de la puerta. No se quedaron convencidos con lo del cocodrilo, a pesar de que el sombrero de su madre no aparecía por ningún lado.



Adaptado de *Eine Wilde Nacht*, en *Der Große Zwerg und Andere Geschichten*, de Franz Hohler. Publicado en 2003 por Deutscher Taschenbuch Verlag, Munchen, Germany. Copyright de las ilustraciones © 2003, IEA. Se ha intentado obtener el permiso de reproducción.

UNA NOCHE INCREÍBLE

Preguntas



¿Cuál fue la **primera** señal de que algo raro estaba pasando?

- Ⓐ El montón de periódicos empezó a moverse.
- Ⓑ Ana vio la portada de la revista.
- Ⓒ La puerta de su habitación estaba rota.
- Ⓓ Ana oyó un sonido parecido a un silbido.



¿De dónde salió el cocodrilo?

- Ⓐ del cuarto de baño
- Ⓑ de la portada de una revista
- Ⓒ de debajo de la cama
- Ⓓ de un río cercano



¿Qué palabras te indican que Ana estaba asustada?

- Ⓐ “se quedó paralizada”
- Ⓑ “no podía creer lo que veían sus ojos”
- Ⓒ “respiró aliviada”
- Ⓓ “sonaba como un silbido muy bajito”



¿Por qué creyó Ana que el cocodrilo iba a atacar?

- (A) Porque enseñaba su larga fila de dientes.
- (B) Porque dejó escapar un fuerte gruñido.
- (C) Porque empezó a gruñir y a resoplar.
- (D) Porque movía la cola de un lado a otro.



Pon las siguientes frases en el orden en que suceden en la historia. La primera ya aparece señalada.

_____ Ana vio al cocodrilo.

_____ El cocodrilo se comió dos flamencos.

1 Ana intentó explicar a sus padres lo de la puerta rota.

_____ Ana empezó a caminar hacia el cuarto de baño.

_____ Ana corrió a su habitación y cerró la puerta de un portazo.



¿Por qué llamó Ana a los flamencos?







¿Cómo se rompió la puerta de la habitación?

- Ⓐ La cola del cocodrilo la atravesó.
- Ⓑ El jarrón se rompió contra ella.
- Ⓒ El afilado pico del flamenco se incrustó en ella.
- Ⓓ La cama chocó contra ella.



¿Cómo ayudó la revista a Ana? Da **dos** ejemplos.



1. _____



2. _____



Al final de la historia, ¿qué actitud tuvo Ana hacia los flamencos?

- Ⓐ culpable
- Ⓑ precavida
- Ⓒ agradecida
- Ⓓ enfadada



Escribe **una** cosa que a Ana le resultó difícil de explicar a sus padres.





Sabes cómo era Ana por las cosas que hizo. Describe cómo era Ana y pon **dos** ejemplos de lo que hizo que lo demuestren.



1
0
8
9

3
2
1
0
8
9



El autor no nos dice si la aventura de Ana fue sólo un sueño.
Busca **una** prueba de que la aventura **podría** haber sido un sueño.



Busca **una** prueba de que la aventura **podría no** haber sido un sueño.



2
1
0
8
9



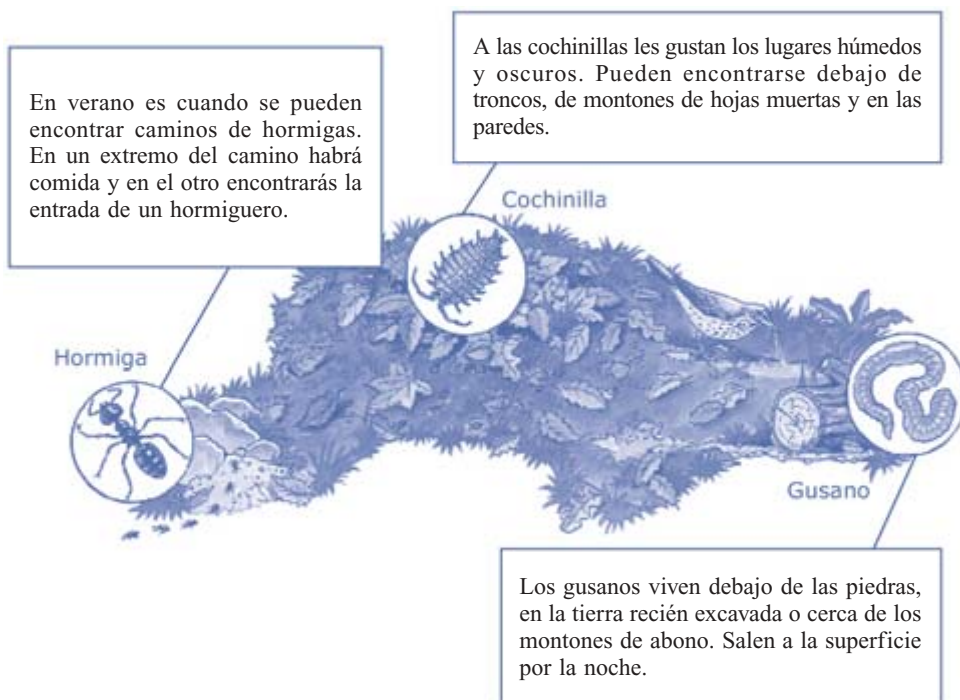
**No pases la página
hasta que te lo indiquen**

BUSCANDO COMIDA

Aquí tienes tres proyectos sobre lo que comen algunos bichos y la manera que tienen de buscar comida. Primero tienes que encontrar hormigas, cochinillas y gusanos de verdad. Trátalos con cuidado y asegúrate de que los vuelves a poner donde los encontraste cuando hayas terminado de estudiarlos.

- ✎ Sigue un camino de hormigas
- ✎ Estudia las cochinillas
- ✎ Haz una gusanera

Dónde encontrar hormigas, cochinillas y gusanos



A series of blue ant icons arranged in a winding path that starts from the top right and moves towards the bottom left, following the text of the page.

SIGUE UN CAMINO DE HORMIGAS

Las hormigas viven juntas en hormigueros. Cuando una hormiga encuentra comida, hace un camino para que las otras lo sigan. Para hacer este experimento necesitarás encontrar un hormiguero. También necesitarás los siguientes materiales: una hoja de papel, un trozo pequeño de manzana y un puñado de tierra.

1. Pon el trozo de manzana en la hoja de papel y coloca el papel cerca de un hormiguero. Espera a que algunas hormigas encuentren la manzana. Verás que todas siguen el mismo camino.
2. Mueve la manzana. ¿Van directas a ella las hormigas?
3. Ahora echa un poco de tierra en el papel para tapar el camino. Durante unos instantes las hormigas corretearán de un lado a otro. ¿Hacen un nuevo camino?

¿Qué pasa?

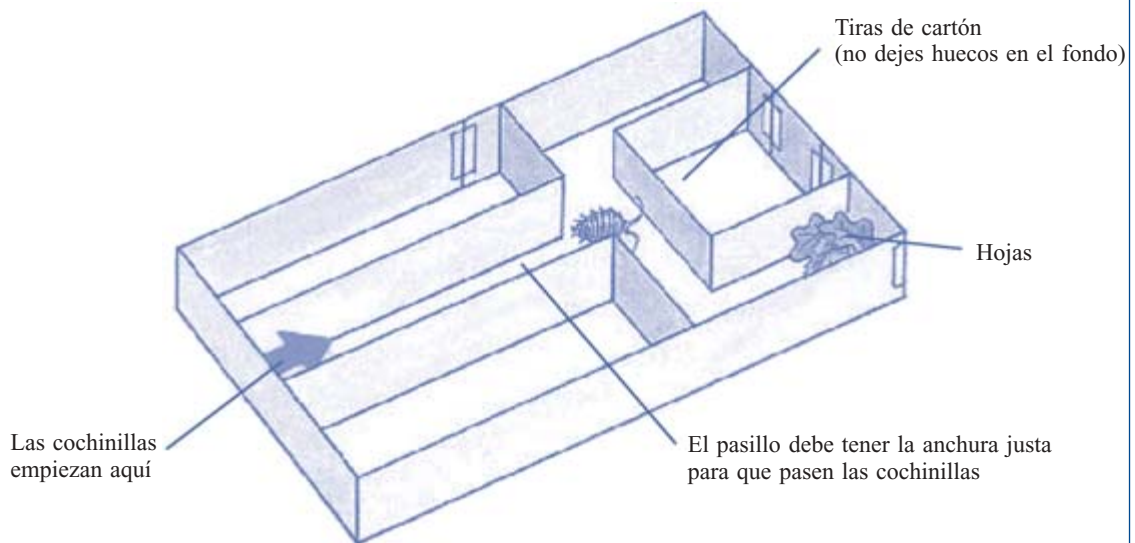
Después de mover la comida de sitio, las hormigas siguen yendo por el antiguo camino hasta que se inicia uno nuevo.

¿Por qué?

Cuando una hormiga encuentra comida, produce unas sustancias químicas especiales que dejan un rastro de olor. Otras hormigas del hormiguero detectan este olor con sus antenas o tentáculos.

ESTUDIA LAS COCHINILLAS

Las cochinillas tienen unas antenas muy sensibles. Construye una caja como ésta; después, pon seis cochinillas en un recipiente. Observa cómo se orientan cuando las pones en la caja. Necesitarás una caja pequeña vacía y con tapa, tijeras, cinta adhesiva y hojas muertas húmedas.



1. Usa la tapa para cortar tres tiras largas y construye con ellas los pasillos como se muestra en el dibujo.
2. Deja que las cochinillas pasen por el pasillo de una en una. Cuando lleguen al final del pasillo, algunas girarán a la izquierda y otras, a la derecha.
3. Pon las hojas mojadas en el lado derecho de la caja. Ahora deja que las cochinillas caminen por la caja de nuevo. ¿En qué dirección van?

¿Qué pasa?

Las cochinillas giran a la derecha, hacia la comida.

¿Por qué?

Las cochinillas pueden detectar comida con sus antenas. Las usan para encontrar las hojas.

HAZ UNA GUSANERA

Es difícil estudiar a los gusanos porque no les gusta la luz. En cuanto la detectan, se alejan retorciéndose, intentando encontrar de nuevo un lugar oscuro. Para ver cómo viven y se alimentan los gusanos, haz una gusanera como la que se muestra aquí. Después busca dos o tres gusanos para meterlos dentro. Es importante recordar que no hay que tirar de los gusanos, ya que podrías hacerles daño. Están cubiertos de pelos con los que se agarran al suelo con fuerza.

1. Pega con cinta adhesiva un lado de la tapa de la caja de zapatos a la caja, para que se abra como una puerta. Haz agujeros en la parte de arriba de la caja con el bolígrafo para que el aire y la luz entren en la gusanera.

Necesitarás:

- ✎ Caja de zapatos
- ✎ Cinta adhesiva
- ✎ Bolígrafo
- ✎ Tijeras
- ✎ Botella de plástico grande
- ✎ 1 taza de arena
- ✎ 3 tazas de tierra húmeda que se desmenuce fácilmente
- ✎ Trozos pequeños de cebolla y patata

2. Corta la parte de arriba de la botella. Después rellénala con capas de tierra y arena no muy aplastadas. Esparce patata y cebolla por la superficie.
3. Deja caer cuidadosamente los gusanos, después coloca la botella en la caja y cierra la tapa. Déjala fuera en un lugar frío y seco durante cuatro días.
4. Pasados los cuatro días, ve a mirar la botella. ¿Qué ha pasado con la arena y la tierra?

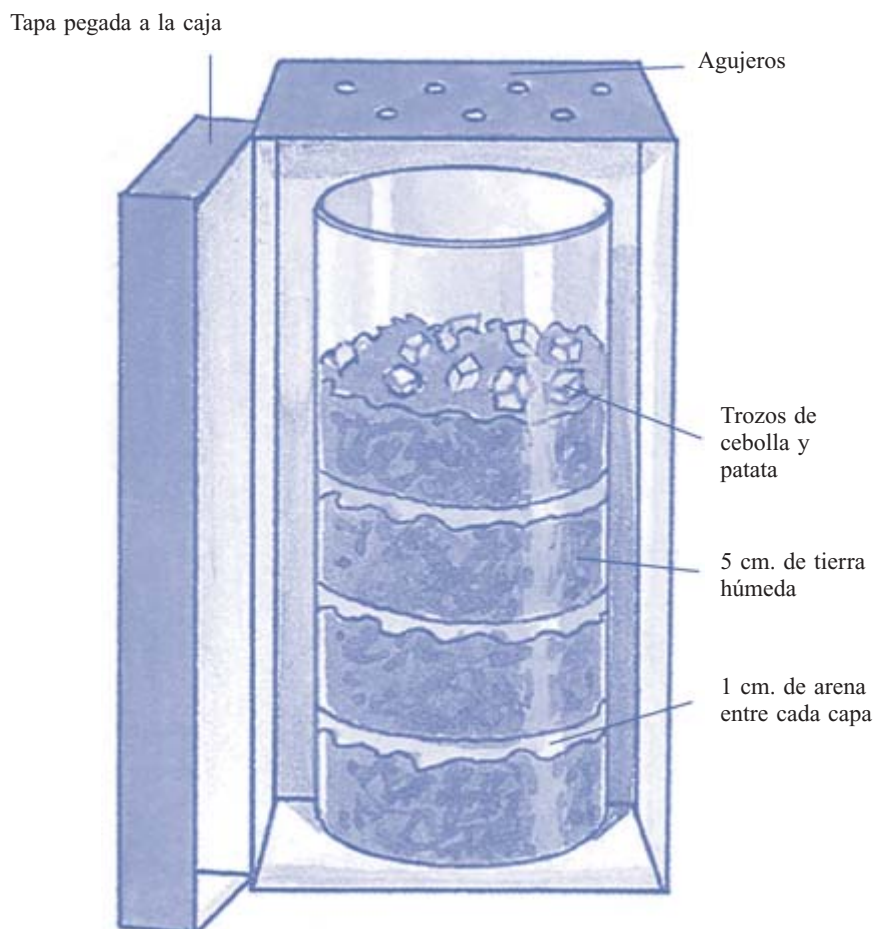
No te olvides: cuando hayas terminado con este proyecto, vuelve a poner los gusanos donde los encontraste.

¿Qué pasa?

Después de cuatro días, las capas de arena y tierra se habrán mezclado.

¿Por qué?

Los gusanos mezclan la arena y la tierra cuando salen a la superficie a comer la comida y después hacen un túnel bajo la superficie para escapar de la luz.



De *Observando a los animales* en el *Gran Libro de Experimentos de Usborne*, publicado en 1996 por Publicaciones Usborne Ltd., Londres. Se ha intentado obtener el permiso de reproducción.

BUSCANDO COMIDA

Preguntas



¿Cuál es el objetivo principal del artículo?

- Ⓐ describir diferentes proyectos que puedes hacer
- Ⓑ dar información sobre los caminos de hormigas
- Ⓒ mostrar qué aspecto tienen los bichos
- Ⓓ explicar lo que comen los gusanos



¿Qué debes hacer para cuidar a los bichos?

- Ⓐ buscarlos debajo de rocas y piedras
- Ⓑ averiguarlo todo sobre ellos
- Ⓒ coger todos los que puedas
- Ⓓ volver a ponerlos donde los encontraste

Las preguntas 3-5 se refieren al proyecto de las hormigas



¿Por qué pones la manzana junto al hormiguero?

- Ⓐ para bloquear el camino de las hormigas
- Ⓑ para que las hormigas hagan un camino
- Ⓒ para confundir a las hormigas
- Ⓓ para que las hormigas correen de un lado a otro



Cuando una hormiga ha encontrado comida, ¿cómo la encuentran las otras hormigas del hormiguero?

- Ⓐ Observan a la primera hormiga y la siguen.
- Ⓑ Corren de un lado a otro hasta que encuentran la comida.
- Ⓒ Detectan el olor que deja la primera hormiga.
- Ⓓ Huelen la comida que hay en el trozo de papel.



¿Por qué correen las hormigas después de que hayas esparcido la tierra?



Las preguntas 6-9 se refieren al proyecto de las cochinillas



¿Cómo encuentran la comida las cochinillas?

- Ⓐ Caminan por el pasillo.
- Ⓑ Detectan la comida con sus antenas.
- Ⓒ Siguen el rastro de olor.
- Ⓓ Ven la comida en la oscuridad.



Mira el dibujo del apartado *Estudia las cochinillas*. ¿Cómo te ayuda el dibujo a saber lo que hay que hacer en el experimento?



2
1
0
8
9



¿Por qué tienes que dejar que las cochinillas pasen por el pasillo antes de poner las hojas en la caja?

- Ⓐ para ver si se aprenden el laberinto
- Ⓑ para ver lo que hacen cuando no hay comida
- Ⓒ para ver si la caja está montada correctamente
- Ⓓ para ver cuáles giran a qué camino



En el paso 3 del proyecto de las cochinillas, ¿qué pasaría si cambiaras las hojas húmedas a la esquina izquierda de la caja?





¿En qué se parece la forma que tienen de buscar la comida las hormigas y las cochinillas?



1
0
8
9

1
0
8
9

Las preguntas 11-13 se refieren al proyecto de la gusanera



Numera los siguientes pasos en el orden que tú seguirías para hacer una gusanera. El primero ya está señalado.

_____ pon la botella en la caja de zapatos

1 haz agujeros en la parte de arriba de la caja de zapatos

_____ mete los gusanos

_____ añade patata y cebolla

_____ llena la botella con tierra y arena



Explica por qué es importante poner capas de tierra y arena en la botella.



1
0
8
9

1
0
8
9



Explica por qué es importante para el proyecto de la gusanera poner cebolla y patata en la superficie de la tierra.





En los proyectos se ponen los títulos *¿Qué pasa?* y *¿Por qué?* en un recuadro separado. ¿Cuál es el propósito de estos recuadros?

- A explicar los pasos del proyecto
- B contarte lo que necesitas saber para el proyecto
- C decirte lo que debes hacer cuando hayas terminado
- D explicarte lo que has visto



¿Cuál de los tres proyectos te ha parecido más interesante? Usa la información del texto para explicar tu respuesta.



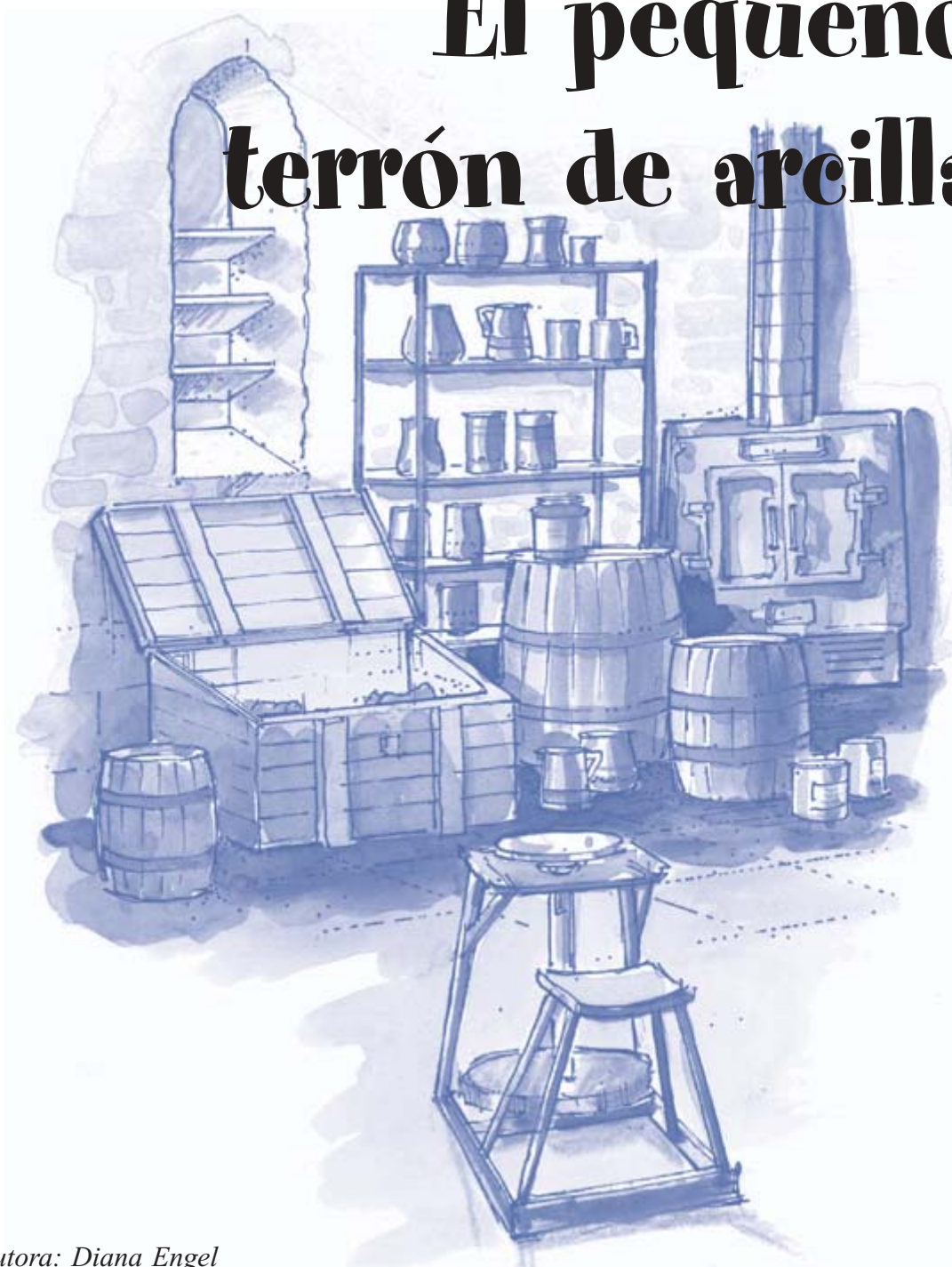
2
1
0
8
9

2
1
0
8
9



**No pases la página
hasta que te lo indiquen**

El pequeño terrón de arcilla



Autora: Diana Engel

Muy arriba, en lo más alto de una vieja torre, había un taller. Era un taller de alfarería, abarrotado de recipientes con esmaltes de colores, tornos de alfarero, hornos y, cómo no, arcilla. Cerca de la ventana se encontraba un arcón de madera enorme, con una pesada tapa. Allí se guardaba la arcilla. Al fondo, aplastado contra una esquina, estaba el terrón de arcilla más antiguo de todos. Apenas lograba recordar la última vez que lo habían utilizado, mucho tiempo atrás. Cada día, alguien levantaba la tapa del arcón y en el recipiente se introducían diversas manos que, con toda rapidez, agarraban bolsas o bolas de arcilla. El pequeño terrón escuchaba los alegres sonidos de los artesanos, atareados con su trabajo.



—¿Cuándo me tocará a mí?—, se preguntaba. A medida que pasaba los días en la oscuridad del arcón, el pequeño terrón de arcilla iba perdiendo la esperanza.

Un día, un numeroso grupo de niños llegó al taller con su profesora. Muchas manos se introdujeron en el arcón. El pequeño terrón de arcilla fue el último en ser elegido pero... ¡ya estaba fuera!

—Ha llegado mi oportunidad—, pensó, cegado a causa de la luz.

Uno de los niños colocó el terrón de arcilla sobre un torno de alfarero e hizo girar la rueda a toda velocidad. —¡Qué divertido!—, pensó el terrón. El niño trató de estirar la arcilla hacia arriba mientras el torno daba vueltas sin cesar. El pequeño terrón experimentó la emoción de adquirir una forma diferente. Tras varios intentos por producir un cuenco, el niño se dio por vencido. Amasó la arcilla y la presionó hasta convertirla en una bola totalmente redonda.

—Hora de hacer limpieza— anunció la profesora. La alfarería se inundó de los sonidos de los chiquillos frotando, limpiando, lavando y secando. El agua goteaba por todas partes.

El niño soltó el terrón de arcilla cerca de la ventana y salió corriendo para unirse a sus amigos. Pasado un rato, el taller quedó desierto y reinaron el silencio y la oscuridad. El

terrón de arcilla estaba aterrizado. No sólo añoraba la humedad del arcón; también sabía que se hallaba en peligro.

—Todo ha terminado—, reflexionó. —Me quedaré aquí y me secaré hasta quedar duro como una piedra.—

El terrón permanecía junto a la ventana abierta, incapaz de moverse, y notaba cómo la humedad se iba evaporando poco a poco. Los rayos del sol le golpearon con fuerza y el viento de la noche le azotó hasta que estuvo duro como un pedrusco. Se había endurecido tanto que apenas podía pensar; sólo sabía que estaba desesperado.

Sin embargo, en lo más profundo de su ser quedaba una diminuta gota de humedad, y el terrón de arcilla se negó a dejarla escapar.

—Luvia—, pensó.

—Agua—, suspiró.

—Por favor—, logró por fin transmitir a través de su materia reseca y desalentada.

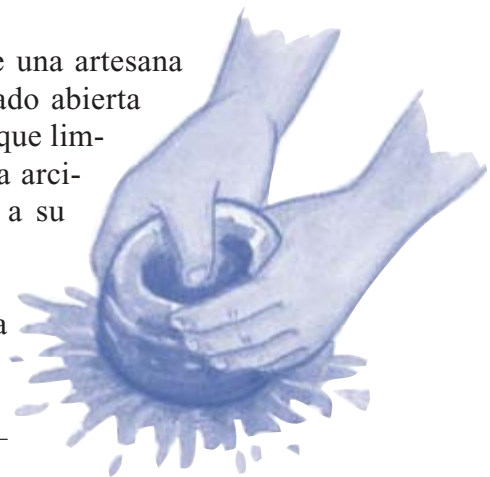
Una nube que por allí pasaba sintió lástima del terrón de arcilla, y entonces ocurrió algo maravilloso. Enormes gotas de lluvia se colaron con fuerza por la ventana abierta y cayeron sobre el pequeño terrón. Llovió durante toda la noche y para cuando amaneció, el terrón de arcilla se encontraba tan blando como en sus mejores tiempos.

El sonido de voces llegó hasta la alfarería.

—¡Oh, no! —exclamó una mujer. Se trataba de una artesana que solía utilizar el taller—. Alguien se ha dejado abierta la ventana durante todo el fin de semana. Habrá que limpiar todo esto. Si quieres, puedes trabajar con la arcilla mientras voy en busca de toallas —le dijo a su hija.

La niña vio el terrón de arcilla situado junto a la ventana.

—Es una pieza perfecta, justo lo que necesito —comentó.





De inmediato, comenzó a presionar la pasta con los nudillos y a moldearla en atractivas formas. Para el terrón de arcilla, los dedos de la niña eran como una bendición.

La pequeña iba reflexionando a medida que trabajaba y sus manos se movían con un propósito determinado. El pequeño terrón percibió que iba adquiriendo una forma hueca y redondeada. Unos cuantos pellizcos y ya tenía un asa.

—¡Mamá, mamá! —llamó la niña—. ¡He fabricado una taza!

—Es preciosa —dijo su madre—. Colócala en la repisa y después la meteremos al horno. Luego, podrás barnizarla con el color que más te guste.

Al poco tiempo, la pequeña taza estaba en condiciones de ser trasladada a su nuevo hogar. Ahora reside en un estante de la cocina, junto a otras tazas, platillos y tazones. Cada pieza es diferente

y algunas de ellas son preciosas.

—¡A desayunar!— llama la madre mientras coloca la taza nueva sobre la mesa y la llena de chocolate caliente.

La niña agarra con delicadeza el antiguo terrón de arcilla, que está encantado con las elegantes líneas de su apariencia nueva. ¡Qué bien desempeña su trabajo!

El antiguo terrón se siente muy orgulloso. —¡Por fin! Por fin sirvo para algo—.

EL PEQUEÑO TERRÓN DE ARCILLA

Preguntas



Numera las siguientes frases en el orden que los acontecimientos suceden en la historia. El número 1 aparece señalado.

_____ La lluvia hizo que el terrón de arcilla se volviera húmedo y blando.

_____ Un niño intentó transformar el terrón de arcilla en un cuenco.

_____ Una niña fabricó una taza con el terrón de arcilla.

_____ El terrón de arcilla se secó.

1 El terrón de arcilla estaba en el interior del arcón.



¿Por qué permaneció el terrón de arcilla en el interior del arcón durante tanto tiempo?





Al comienzo de la historia, ¿qué deseaba el terrón de arcilla?



1
0
8
9

1
0
8
9

1
0
8
9



¿Por qué finalmente sacaron el terrón de arcilla del arcón?

- Ⓐ Todos los demás terrones de arcilla se habían sacado del arcón.
- Ⓑ Se encontraba encima de otros terrones de arcilla.
- Ⓒ El niño eligió ese terrón porque le gustó más que ninguno.
- Ⓓ La profesora le pidió al niño que utilizara ese terrón.



¿Qué descuido cometió el niño?

- Ⓐ Dejó la arcilla sobre el torno de alfarero.
- Ⓑ Hizo girar la rueda a toda velocidad.
- Ⓒ Colocó la arcilla junto a la ventana.
- Ⓓ Amasó y presionó la arcilla.



El niño puso el terrón de arcilla en peligro. ¿Cuál era ese peligro?





¿Cómo se sintió el terrón de arcilla justo después de que el niño se marchara del taller?

- Ⓐ satisfecho
- Ⓑ asustado
- Ⓒ enfadado
- Ⓓ orgulloso



¿Qué suceso maravilloso ocurrió después de que el terrón de arcilla hubiera permanecido mucho tiempo junto a la ventana? ¿Por qué fue algo tan maravilloso para el terrón de arcilla?



2
1
0
8
9



¿Qué palabras de la historia demuestran que la niña sabía lo que quería hacer?

- Ⓐ “los dedos de la niña eran como una bendición.”
- Ⓑ “la niña vio el terrón de arcilla.”
- Ⓒ “la niña agarra con delicadeza el antiguo terrón de arcilla.”
- Ⓓ “sus manos se movían con un propósito determinado.”



Describe los diferentes sentimientos que experimentó la arcilla al comienzo y al final de la historia. Explica por qué cambiaron sus sentimientos.





11

La niña es un personaje importante en esta historia. Explica por qué tuvo tanta importancia en lo que ocurrió.

2

12

La autora de la historia escribe sobre el terrón de arcilla como si éste fuera una persona. ¿Qué intenta la autora que tú imagines?

- A Lo que se siente al estar bajo la lluvia.
- B Lo que podría sentir un terrón de arcilla.
- C Lo que se siente al trabajar la arcilla.
- D Lo que se siente al crear algo con tus propias manos.

13

¿Cuál es el mensaje **principal** de esta historia?

- A Es tan fácil modelar a las personas como a la arcilla.
- B En el mundo existe mucha infelicidad.
- C Todo resulta mejor cuando se tiene un propósito determinado.
- D La alfarería es la mejor manera de hacer el bien en el mundo.

2
1
0
8
9



**No pases la página
hasta que te lo indiquen**

La Antártida: tierra de hielo

INTRODUCCIÓN A LA ANTÁRTIDA

¿Qué es la Antártida?

La Antártida es un continente situado en el extremo sur de nuestro planeta. (Si lo buscas en un globo terráqueo, lo verás en la parte inferior.)

Ocupa una décima parte de la superficie de la Tierra y está cubierto por una capa de hielo que puede superar los 1.500 metros de espesor. El Polo Sur se encuentra justo en medio de la Antártida.



Mapa de la Antártida

Es el continente más frío, así como el más seco, el más elevado y el más ventoso. Muy pocas personas residen en la Antártida todo el año. Los científicos la habitan durante breves periodos de tiempo y se alojan en estaciones construidas especialmente para la investigación científica.



El verano en la Antártida transcurre entre octubre y marzo. En estos meses, los días tienen luz durante las 24 horas. En invierno, de abril a septiembre, sucede lo contrario y el continente se sumerge en seis meses de oscuridad constante.

EL CLIMA EN LA ANTÁRTIDA

En la Antártida hace más frío del que puedas imaginar, incluso en verano. El Polo Sur es la zona más fría de toda la Antártida. La temperatura media de enero, en pleno verano, es de 28 grados centígrados bajo cero (se escribe -28°C). “Bajo cero” significa más frío que el punto de congelación, que es 0°C .



En invierno, de abril a septiembre, la temperatura media en el Polo Sur puede alcanzar los -89°C . En estas condiciones, si se arrojase al aire una taza de agua hirviendo, el líquido se congelaría antes de caer al hielo. A veces, los científicos tienen que utilizar neveras para resguardar del frío las muestras que recogen.



LOS PINGÜINOS EN LA ANTÁRTIDA

Los pingüinos son las aves que más abundan en la Antártida.

No pueden volar, pero emplean sus cortas alas como aletas para nadar: son excelentes nadadores. En tierra firme, caminan erguidos, balanceándose, o bien avanzan a pequeños saltos.

Los pingüinos tienen gran cantidad de plumas que se superponen entre sí. Éstas, junto con las plumas interiores —más suaves— y una gruesa capa de grasa, los protegen del frío, el viento y el agua. Para obtener más calor, los pingüinos tienden a reunirse en grupos.

CARTA DESDE LA ANTÁRTIDA

Sara Wheeler es una investigadora que trabaja en la Antártida. Lee la carta que le envía a su sobrino Daniel y aprenderás sobre su experiencia en el continente helado.



La Antártida
Viernes, 9 de diciembre

Querido Daniel:

Como te prometí, te escribo desde la Antártida y te envío una fotografía. Imagina lo emocionante que es para mí haber llegado por fin a este lugar, siguiendo los pasos de tantos exploradores famosos. Es muy diferente al mundo que conocemos.

En estas tierras no hay alimentos frescos –ni tampoco supermercados–, así que tenemos que alimentarnos a base de comida desecada, enlatada o congelada (no hace falta meterla en el congelador, sólo hay que dejarla en el exterior). Cocinamos en hornillos de gas, que son mucho más lentos que las cocinas normales. Ayer hice espaguetis con salsa de tomate y verduras en lata; de postre, tomamos fresas desecadas que sabían a cartón.

Echo de menos las manzanas y las naranjas frescas. ¡Ojalá pudieras enviarme unas cuantas!

Con cariño,
Sara

LA ANTÁRTIDA: TIERRA DE HIELO

Preguntas



¿En que lugar de un globo terráqueo puedes encontrar la Antártida?





La Antártida es el lugar más frío de la Tierra. También es:

- Ⓐ el más seco y más nublado
- Ⓑ el más húmedo y más ventoso
- Ⓒ el más ventoso y más seco
- Ⓓ el más nublado y más elevado



¿Cuál es la zona más fría de toda la Antártida?



1
0
8
9

1
0
8
9



Piensa en lo que el artículo dice sobre la Antártida. Da **dos** razones por las que la mayoría de la gente que visita este continente decide **no** ir entre los meses de abril y septiembre.



1. _____



2. _____



¿Por qué dice el artículo que “si se arrojase al aire una taza de agua hirviendo, el líquido se congelaría antes de caer al hielo”?

- A para explicar lo caliente que está el agua en la Antártida
- B para mostrar lo que la gente bebe en la Antártida
- C para explicar el trabajo de los científicos en la Antártida
- D para demostrar el frío que hace en la Antártida



Según el artículo, ¿para qué utilizan los pingüinos sus alas?

- A para volar
- B para nadar
- C para resguardar del frío a sus polluelos
- D para caminar erguidos



¿Cómo consiguen los pingüinos de la Antártida protegerse del frío? Escribe **tres** ejemplos.





¿Qué **dos** comentarios hace Sara en su carta sobre la comida en la Antártida?



3

2

1

0

8

9

2

1

0

8

9



Piensa si te gustaría visitar la Antártida. Utiliza lo que has leído en *Introducción a la Antártida* y *Carta desde la Antártida* para explicar por qué te gustaría o no te gustaría visitar este continente.





¿Cuál de las siguientes secciones del artículo menciona el espesor del hielo de la Antártida?

- Ⓐ *¿Qué es la Antártida?*
- Ⓑ *El clima en la Antártida*
- Ⓒ *Los pingüinos en la Antártida*
- Ⓓ *Carta desde la Antártida*



En este artículo hay dos maneras diferentes de obtener información sobre la Antártida, a través de las secciones:

- *Introducción a la Antártida*
- *Carta desde la Antártida*

¿Cuál de estas dos formas de ofrecer información te gusta más?
¿Por qué?



La carta de Sara Wheeler es una adaptación de un extracto del libro *Letters from Antarctica*, publicado en 1997 y cuya autora es Sara Wheeler. Texto reproducido con autorización de Hodder and Stoughton Ltd. Fotografías © Guillaume Dargaud.

PIRLS 2006

Estudio Internacional de Progreso
en Comprensión Lectora
de la IEA

INFORME ESPAÑOL



SECRETARÍA
GENERAL
DE EDUCACIÓN

Instituto de
evaluación

ISBN 978-84-369-4528-7

