

¿Evalúa PISA la competencia lectora?

Is PISA Evaluating Reading Competence?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130

Noelia Alcaraz Salariche
Rosa María Caparrós Vida
Encarnación Soto Gómez
Remedios Beltrán Duarte
Agustín Rodríguez Sánchez

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.

Sara Sánchez García

IES Victoria Kent. Marbella. Málaga, España.

Resumen

Los resultados del International Project Students Assessment (PISA) están removiendo los cimientos de nuestro sistema educativo, pues los medios de comunicación y diferentes sectores del ámbito educativo creen, sin más, que esos resultados revelan el nivel de desarrollo competencial alcanzado por los estudiantes en su trayectoria escolar. Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas para determinar la pertinencia de las pruebas de lápiz y papel utilizadas para evaluar este desarrollo. En este artículo, enmarcado en la investigación *Evaluación de las competencias de segundo orden. Aprender cómo aprender*¹, dirigida por Ángel I. Pérez Gómez, se expone el trabajo realizado en la segunda fase de dicha investigación, fase a

⁽¹⁾ Realizada gracias a la financiación del Plan Nacional de I+D de DGI al proyecto presentado (SEJ-2007-66967) y desarrollado por el grupo de investigación del PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación), HUM-311 «Innovación e investigación educativa en Andalucía», del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dirigido por Ángel I. Pérez Gómez.

la que se denominó «Revisión de proyectos y programas de evaluación diagnóstica del rendimiento de estudiantes apoyados en los planteamientos de “aprender cómo aprender” y otras competencias relacionadas». Concretamente, a través de los marcos teóricos y de las pruebas aplicadas liberadas, analizamos la evaluación de la Lectura en PISA (ciclos de los años 2000, 2003 y 2006), que determina el nivel de los estudiantes en competencia lectora, para descubrir las debilidades y fortalezas de PISA en lo que a la esta competencia se refiere. Se buscan respuestas, entre otras, a la cuestión: ¿mide PISA lo que dice medir? Contrastados y valorados los resultados del análisis cabe destacar que con pruebas de papel y lápiz no parece posible medir todas las dimensiones de la competencia lectora, porque se descuida y aparta lo que no tiene que ver con las capacidades cognitivas. Es necesario, pues, diseñar procesos de evaluación para aproximarse a otras dimensiones de la competencia lectora y para salvar incongruencias, como la atomización de las capacidades, que restan validez a las pruebas de PISA.

Palabras clave: PISA, capacidad lectora, competencia, evaluación, pruebas de papel y lápiz, aprender cómo aprender.

Abstract

The results of the Programme for International Student Assessment (PISA) are shifting the foundations of our educational system, as the media and various educational sectors simply assume that these results reveal the level of student competence. However, there is little research on the relevance of the pencil-and-paper tests used to assess student development. This article, which is part of *Assessment of Second-order Competences. Learning to Learn*, a research project directed by Ángel I. Pérez Gómez, reports the work done in the second phase of research, entitled “Review of Projects and Programmes for the Diagnostic Assessment of Performance by Students Given Support in ‘Learning to Learn’ and Other Related Competences.” The evaluation of the PISA Reading competence, series 2000, 2003, 2006, is analyzed with the aim of discovering the weaknesses and strengths of PISA as far as reading competence is concerned. Answers are sought to the question: Is PISA measuring what it claims? The theoretical frameworks behind PISA and released test items are studied to determine students’ reading competence. The results of the analysis are compared and evaluated in the light of knowledge about assessment processes and PISA in particular. It is found that paper-and-pencil tests are unable to measure all aspects in reading competence, because PISA only pays attention to cognitive abilities. It is therefore necessary to design assessment processes that envisage other dimensions of reading competence and avert the kinds of inconsistencies that invalidate PISA tests, such as the fragmentation of abilities.

Key words: PISA, reading ability, competence, assessment, pencil-and-paper tests, learning to learn.

Introducción

Este artículo presenta los resultados del estudio que se realizó sobre las pruebas desarrolladas y aplicadas por PISA para evaluar la competencia lectora en la fase denominada: «Revisión de proyectos y programas de evaluación diagnóstica del rendimiento de estudiantes apoyados en los planteamientos de “aprender cómo aprender” y otras competencias relacionadas», que se enmarca en la investigación *Evaluación de las competencias de segundo orden. Aprender cómo aprender*.

En esta fase también se llevó a cabo el análisis de las pruebas del ámbito matemático y científico de PISA y de las de evaluación diagnóstica de Andalucía, lo cual se hizo con el propósito de profundizar en la naturaleza y desarrollo de dichas evaluaciones, en sus fortalezas y debilidades. Para ello, se establecieron tres grupos de trabajo específicos, cada uno de los cuales debía analizar la evaluación de una competencia (lectora, matemática y científica).

En este artículo se presentan las conclusiones del informe «La evaluación de la competencia lectora en PISA», cuya estructura se organiza en una serie de apartados en los que se exponen los siguientes elementos: el marco general en el que se sitúa el estudio, una breve revisión teórica sobre los conceptos más importantes relacionados con el objeto de estudio, la descripción del proceso metodológico seguido y los resultados y conclusiones derivadas del análisis de los correspondientes ítems.

Marco de la investigación²

Los proyectos y programas nacionales e internacionales de evaluación diagnóstica como Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (MECD, 2001, 2003); Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE); y PISA, 2000, 2003 y 2006 (INCE, 2000, 2004, 2007), así como los estudios que durante las últimas décadas han promovido la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA) y la Asociación Internacional para la Evaluación del Progreso Educativo (IAEP) o –aunque

⁽²⁾ Este apartado presenta información sobre el marco teórico general de la investigación en que se sitúa el estudio de la competencia lectora. Dicha información pertenece a la propuesta que el investigador principal del proyecto, Ángel I. Pérez Gómez, realizó en la memoria técnica para proyectos de la convocatoria de I+D «La evaluación educativa de los aprendizajes de segundo orden, aprender cómo aprender, análisis de proyectos internacionales y experimentación de estrategias alternativas».

con orientaciones diferentes- The Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools (SEQUALS), desarrollado en nueve países de la Unión Europea (Livingston y Kirkland, 2003), han oscilado entre identificar el rendimiento académico en términos de adquisición de conocimientos curriculares e identificar las capacidades de aplicación de los conocimientos en la comprensión de los problemas y situaciones reales. Todos estos estudios entienden, como ha demostrado reiteradamente la investigación, que memorizar hechos no implica necesariamente comprender conceptos.

En las últimas propuestas de PISA se pretende, además, conocer en qué grado los estudiantes tienen desarrollada la capacidad de aplicar conocimientos, indagar en la adquisición de actitudes y disposiciones para el aprendizaje y ahondar en el conocimiento de los contextos de aprendizaje que favorecen u obstaculizan tales propósitos.

Un paso ulterior lo constituyen estudios más innovadores como el *Assesing Learning to Learn* de Finlandia, dirigido por Hautamäki et ál. (2002), el proyecto desarrollado por la Universidad de Newcastle sobre «aprender a aprender» (Moseley, Baumfield, Elliott, Higgins, Miller y Newton, 2005) o los planteamientos de Hargreaves (2005) y Black y William (2006) sobre la posibilidad de evaluar el desarrollo de la compleja familia de competencias de aprendizaje de segundo orden, definidas bajo el constructo «aprender a aprender» o «aprender cómo aprender».

Los estudios citados manifiestan la enorme dificultad de entender el «aprender a aprender» como una capacidad unitaria, que se aplique de manera indistinta a las diferentes situaciones nuevas de aprendizaje curricular, personal o profesional. El convencimiento generalizado entre los investigadores es que las competencias de aprendizaje de segundo orden tales como la de «aprender cómo aprender» se entienden mejor como familias complejas de competencias metacognitivas que se activan de manera diferente en función de variables situacionales, que tienen que ver con los contextos de aprendizaje, la naturaleza de las tareas, la especificidad de los contenidos y problemas, y las intenciones de los estudiantes. Por ello, resulta difícil identificar en qué grado están desarrolladas mediante pruebas clásicas de papel y lápiz de aplicación masiva, que requieren estrategias de evaluación multimodales, desde los cuestionarios a otras pruebas más interactivas.

Posibilidades y límites de las evaluaciones externas basadas en los test

La fundamentación de este trabajo -tanto en los aspectos referidos al concepto de competencia como a la teoría de los test o a las posibilidades y limitaciones de las evaluaciones externas de amplias muestras- aparece formulada en la parte genérica de la

memoria de investigación que corresponde al proyecto anteriormente referido y se ha publicado de manera extensa en el artículo de Pérez Gómez y Soto Gómez (2011). A continuación, ofrecemos un breve resumen que ayude a situar las posibilidades y limitaciones de la evaluación externa de las competencias lectoras.

La preocupación por evaluar la calidad de los resultados de la educación ha promovido el incremento de programas de evaluación internacional como Progress in Reading and Literacy Study (PIRLS), Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) y el mencionado PISA. Como destaca Linn (2000), el énfasis en las políticas de evaluación mediante pruebas estandarizadas o test nacionales o internacionales se debe a un conjunto complejo de factores entre los que cabe destacar los siguientes: un coste económico relativamente reducido, la facilidad para acomodarse a los requerimientos de la medición, el hecho de que se puedan gestionar y controlar desde fuera del sistema educativo y la relativa velocidad con que pueden trasladarse los resultados a las estrategias políticas concretas que pretenden mejorar el sistema. Como afirma Normand (2003, 2004), los indicadores derivados de las evaluaciones externas basadas en los test han dejado de ser, con demasiada frecuencia, herramientas cognitivas que pueden informar las decisiones políticas para convertirse en simples herramientas técnicas que permiten que tales procesos sean modificados y legitimados.

Entre los aspectos más relevantes en esta deriva pueden destacarse los siguientes:

- Las pruebas objetivas y los test de elección múltiple que componen las evaluaciones externas de grandes muestras están ejerciendo un impacto importante en la modificación de las prácticas de enseñanza, pero tales modificaciones se orientan a la consolidación y extensión de los aprendizajes de bajo nivel (Supovitz, 2009). Con demasiada frecuencia, las pruebas de evaluación externa enfatizan los hechos y datos, así como las habilidades de menor nivel y complejidad, y no los conceptos, esquemas, modelos explicativos o interpretativos, ni las estrategias complejas de búsqueda y comprobación, tal y como indican Biggs (2007) y Sunderman (2008).
- Las decisiones que pretenden basarse en las evidencias -en los indicadores objetivos de calidad- olvidan que los valores desbordan el estado de los hechos y de las evidencias, para situarse en el terreno del debate ideológico, ético y político, tal y como señala Hammerley (2005).
- La información proporcionada por estas evaluaciones externas es fundamentalmente acumulativa y, en el mejor de los casos, resulta útil para identificar el progreso de cada escuela o del sistema, pero su utilidad es menor cuando se trata de orientar las prácticas de mejora. Al fin y al cabo, estas pruebas ni

diagnostican la naturaleza de los procesos, ni identifican las causas o factores que intervienen en la consecución de ese determinado grado de desarrollo, sus fortalezas y debilidades.

- Se olvida con demasiada facilidad el carácter impreciso y parcial de estas herramientas y, en consecuencia, los resultados se difunden y utilizan como verdades y datos incuestionables (Ravitch, 2011).
- Por otra parte, los ránquines internos y externos, nacionales e internacionales, siempre simplifican en exceso las diferencias culturales, sociales y nacionales. En general, fomentan la competitividad entre las escuelas en lugar de la cooperación.

En definitiva, como afirma Ravitch (2011), el problema no son los test; sino que estos se utilizan al servicio de políticas de rendimiento de cuentas, económicas, simples, fáciles y mecánicas, y se considera que los test estandarizados de opción múltiple (de papel y lápiz) pueden identificar de manera cierta lo que los estudiantes aprenden, la calidad de los procesos de enseñanza y el grado de bondad de los sistemas escolares.

La naturaleza de las pruebas PISA

A pesar de la cuestionable utilización política de los listados internacionales y nacionales de comparación de resultados, PISA no puede considerarse ni un test estandarizado de reproducción mecánica de datos en opciones múltiples, ni una herramienta al servicio de la rendición de cuentas. PISA es un programa de evaluación externa que se propone como test independiente del currículo nacional, regional o local. Es un test intercultural e intercurricular que se asienta en las competencias que los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) consideran necesarias para una vida satisfactoria en las complejas sociedades contemporáneas. PISA pretende evaluar el grado de desarrollo de las competencias fundamentales que manifiestan los jóvenes de los diferentes países que participan en el programa.

Descripción del proceso metodológico seguido

Con objeto de enriquecer, dotar de rigor y ampliar perspectivas, el grupo de investigación HUM-311 invitó a esta comisión de estudio y análisis a profesionales externos especialistas

en el área lingüística, cuyas trayectorias incorporan doctorados, investigaciones, docencia y publicaciones sobre el ámbito de la evaluación del y para el aprendizaje de competencias y sobre los procesos de evaluación diagnóstica en centros de Secundaria, a saber: PISA y la competencia lectora, el aprendizaje de la lectura y escritura o la elaboración de guías didácticas (editadas por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa) sobre el desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Las fases seguidas a lo largo del proceso de investigación realizado han sido las siguientes:

- Búsqueda y lectura de los documentos. En esta primera fase, se realizó una búsqueda intensiva de material relevante para el estudio. Se accedió a los marcos teóricos de PISA 2000, 2003 y 2006 (INCE, 2000, 2004, 2007), y a cada uno de los ítems liberados en el área de Lectura a través de los documentos *Programa PISA. Pruebas de comprensión lectora* (INECSE, 2005) y *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación* (INCE, 2007); también se investigaron otros textos relevantes para obtener una perspectiva lo más amplia posible sobre la realidad de las pruebas PISA. Tal es el caso, por ejemplo, del documento *Defining and Selecting key Competencies* (DESeCo) (OECD, 2001). Se analizaron los ciclos y se registró la evolución que ha experimentado el concepto de competencia lectora. En este sentido, se profundizó en el ciclo del año 2000, en el cual la lectura tuvo un mayor protagonismo.
- Distribución y análisis de las pruebas. Los ítems liberados (es decir, aquellos que han sido publicados y a los que se puede acceder) se distribuyeron y analizaron. La muestra analizada –formada por todos los elementos disponibles en el momento del estudio– constó de 16 unidades de textos y de 65 preguntas. Se analizaron por parejas; así, en una primera ronda, cada persona analizaba los ítems que le correspondían y, en una segunda, se los intercambiaba con su pareja. De este modo se realizó un doble análisis de cada una de las 16 unidades de textos y de sus preguntas, para triangular las pruebas y valorar la coincidencia de los análisis. Estos, de nuevo, se ponían en común ante todos los miembros.
- Este proceso de análisis se registró en una ficha de análisis de capacidades online, adaptadas a las capacidades definidas por PISA en el área de Lectura: «obtener información», «interpretar», «reflexionar y valorar». La tarea consistía en analizar uno a uno los ítems de los ejercicios de las pruebas de Lectura para, por un lado, ver cuáles de estas capacidades estaban implicadas en las diferentes pruebas diseñadas por PISA, según el propio programa; y, por otro, comprobar si realmente,

cuando PISA decía que un ejercicio requería para su solución poner en juego una determinada capacidad, el ejercicio así lo precisaba o no, según el criterio consensuado y triangulado por los investigadores de la comisión.

- Redacción de los informes individuales e informe final. En una tercera fase, cada miembro de la comisión realizó un informe de corte más cualitativo, con las observaciones, los puntos de vista, los ejemplos, etc., del análisis realizado. Estos informes fueron recogidos en un documento síntesis por la coordinadora de la comisión para su posterior discusión y debate.

Debate teórico sobre los conceptos de *competencia* y *competencia lectora*

El concepto de *competencia*

La definición de *competencia* que aparece en el Informe DESECO de la OCDE entiende las *competencias* como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Las *competencias fundamentales* o *key competencies* son aquellas que resultan importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social. Este concepto de *competencia* «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (Pérez Gómez, 2007, p. 10).

La característica básica de las *competencias* es, por tanto, su carácter holístico (conocimientos, valores y emociones) y situacional, porque se concretan y desarrollan en contextos de acción. Asimismo, implican procesos permanentes de reflexión para actuar según las posibilidades de cada contexto.

La *competencia lectora*: el planteamiento de PISA

La lectura aparece en el documento DESECO como una *competencia* específica, dentro del ámbito general de las *competencias comunicativas*, con el enfoque, el calado

y las implicaciones que establece el marco integrado de las tres competencias clave. Por ello, la definición de lectura abarca, en su particularidad, las dimensiones concurrentes que trazan esas competencias centrales: la cognitiva, la afectiva o personal y la social.

En PISA, la definición expuesta en el año 2000 sobre competencia lectora fue la siguiente: «La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad» (INCE, 2000, p. 38).

Este concepto de competencia lectora que propone PISA es similar a la definición de comprensión lectora que maneja PIRLS, tal y como la recogen Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006):

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 (p. 3).

Estas definiciones de los distintos programas de evaluación superan efectivamente la idea tradicional de la lectura como proceso de descodificación y comprensión literal y toman en cuenta el papel activo del lector que construye significados al interactuar con un determinado tipo de texto. De acuerdo con esta definición, la lectura también implica procesos de comprensión, aplicación y reflexión. Además la definición recoge y contempla la variedad de situaciones de lectura en los ámbitos público, privado, profesional y laboral, así como un enfoque funcional de la lectura para responder a objetivos personales, sociales, educativos o profesionales.

Dimensiones de la competencia lectora en PISA

Son las siguientes:

- *El formato de texto.* Según el marco teórico, a menudo las evaluaciones sobre la lectura se han centrado en textos continuos, pero PISA introduce además los textos discontinuos (tablas, gráficos, etc.). Se basa en el principio de que en la vida adulta los individuos se encontrarán con una gran variedad de textos, de modo que no será suficiente con saber leer el limitado número de tipos de textos que se presentan habitualmente en los centros educativos.

- **El proceso de lectura.** PISA espera que los alumnos demuestren su capacidad para «extraer la información, desarrollar una comprensión general del texto, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido y sobre su forma y características». Cuando se presentan los resultados, estos cinco procesos se resumen en tres subescalas: *obtención de información, interpretación de textos* (que aúna los procesos de comprensión en interpretación) y *reflexión y valoración* (que aúna la reflexión sobre el contenido de un texto y la reflexión sobre la forma). A su vez las tres subescalas se dividen en cinco niveles de rendimiento tal y como se puede apreciar en la figura 2.9 en PISA 2003 (INCE, 2004, p. 118).
- **La situación.** Viene definida según el uso al cual está destinado el texto. Contempla las siguientes situaciones: uso personal, uso público, uso laboral y uso educativo.

La lectura en PISA: ¿Una capacidad o una competencia?

Si repasamos brevemente la definición que hace PISA de competencia lectora a lo largo de sus tres ciclos, se observa que en el año 2000, esta se presenta a menudo como una capacidad. En el año 2003, en cambio, lo frecuente es utilizar el término de competencia –aunque se especifica que debe «entenderse como capacidad» (conocimiento más destrezas)–. En el año 2006, por su parte, se vuelve a emplear reiteradamente el concepto de capacidad para referirse a la lectura; se aprecia por tanto, que la definición de competencia lectora elaborada por PISA en términos de capacidades que pueden concretarse o no en la vida real no coincide con la definición de competencia que aparece en el Informe DESECO de la OCDE.

En consecuencia, se podría decir que PISA no evalúa la competencia lectora, sino la capacidad lectora, porque solo pone a prueba conocimientos y procesos cognitivos como los siguientes: la obtención de información, la interpretación de la información, la reflexión acerca de ella y su valoración, así como el conocimiento de los diferentes y variados tipos de textos que existen en el contexto académico y escolar. Sin embargo, no evalúa la puesta en acción de todos esos conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones en contextos concretos de la vida real. De manera que, aunque la explicación de la lectura se exhibe con la profundidad y el alcance de una competencia, los términos *competencia* y *capacidad* se vienen esgrimiendo prácticamente de forma intercambiable, como palabras equivalentes, si bien el concepto que al final prevalece es el de capacidad.

La definición de lectura en PISA: algunos elementos innovadores

Entre las fortalezas que nuestro equipo ha localizado en el marco teórico de PISA, son de destacar tanto las finalidades de la evaluación como la definición de lectura que propone. PISA, tal y como indica en su marco teórico, no pretende evaluar los currículos académicos de los sistemas educativos participantes, sino las competencias (aunque solo sea en términos de capacidades) que los estudiantes de 15 años han desarrollado para resolver problemas de la vida real. En este sentido, presenta un marco teórico para la evaluación de la lectura que está fundamentado, que ha sido consensuado entre los expertos de los distintos países que participan en la evaluación, que tiene un carácter internacional e intercultural y que, finalmente, constituye un referente importante para establecer políticas educativas de mejora en los diferentes sistemas educativos.

Por otra parte, en el marco teórico de PISA, la definición de la lectura tiene una serie de connotaciones innovadoras que apuntan a un cambio en la manera de entender la competencia lectora y que exige, por tanto, una nueva forma de trabajarla en los centros educativos. Primero, porque se presenta como una capacidad que evoluciona a lo largo de toda la escolaridad y de la experiencia de cada persona. No solo se da en el contexto escolar, sino en diversos contextos, como el personal, el social y el laboral. Además, se presenta en forma de múltiples tareas, sean estas lúdicas, cognitivas o sociales, lo que implica una concepción funcional de la lectura, puesto que la utilizamos en distintos ámbitos de la vida y para distintos fines. En segundo lugar, se abandona el enfoque de la lectura como una decodificación y un proceso pasivo de recepción de significados y se plantea como un proceso activo de construcción de significados, donde tienen cabida la reflexión personal y la valoración crítica de lo que se lee. PISA se basa en los enfoques cognitivos de (Bruner, 1990; Dole et. ál., 1991; Binkley y Linnakylä, 1999), que entienden que el lector genera un significado a partir del texto, mediante su conocimiento previo y gracias a una serie de pistas textuales y situacionales, que suelen tener un componente social y cultural común (INCE, 2000, p. 37).

Coincidimos con PISA, por tanto, en que para leer es necesario ir constantemente del texto a la mente y de la mente al texto. El significado no está 'por completo' en el texto, sino también en la mente de quien lee. En este sentido, otros psicólogos cognitivos que han estudiado la comprensión lectora en nuestro país (García Madruga, Elosúa Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Sánchez Miguel, 2003; Solé, 1997; Vidal-Abarca, 2001) definen la lectura como un proceso interactivo, constructivo y estratégico. En primer lugar, es interactivo porque la extracción del significado se hace mediante

la interacción entre la 'entrada' literal y los conocimientos, ideas y representaciones almacenadas en la memoria a largo plazo. Esto incluye no solo informaciones acerca del tema del texto, sino también conocimientos lingüísticos que le dan pistas al sujeto que lee para saber ante qué tipo de texto está. En segundo lugar, es constructivo porque el lector introduce conexiones nuevas y reelaboraciones, quizá no previstas por el autor del texto, que lo dotan de sentido. En último lugar, es estratégico porque al leer se desarrollan estrategias y se toman decisiones, como elaborar información, eliminar la que no sirve, seleccionar la relevante y mantener e integrar la más apropiada en proposiciones más globales.

Así pues, en PISA se pretende evaluar el saber hacer, la aplicación de los conocimientos, actitudes y valores aprendidos para resolver situaciones reales. Y esto debe entenderse como una fortaleza porque puede convertirse en el referente hacia el cual los sistemas educativos orienten sus políticas de mejora, ya que plantea otro enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en la aplicación práctica de los conocimientos y en la autonomía, participación, creatividad y cooperación de los alumnos. Esto les permitirá aprender con sentido (Hernández, 2006). Todo esto entra en contradicción con los esquemas academicistas, mecánicos y reproductivos del concepto de enseñanza y aprendizaje que aún están presentes en algunos sistemas educativos, entre ellos el nuestro.

Análisis de las pruebas de evaluación de la competencia lectora en PISA

Fortalezas de PISA

Los textos utilizados

Se presentan en PISA una variedad de textos que atienden a diferentes contextos cercanos a la vida cotidiana: *privado* o personal (novela, carta, biografía), *público* (anuncios o documentos oficiales), *laboral* (informe o manual) y *educativo* (como una hoja de ejercicios) que se agrupan en dos categorías: *textos continuos* (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y *textos discontinuos* (listas, diagramas, mapas, etc.).

Desde un punto de vista formal, se puede considerar que la selección de los textos de las pruebas es amplia y variada, con diversidad de formatos, tipos, géneros y

situaciones. En efecto, PISA utiliza con frecuencia un contenido relevante, cercano a la realidad, más próximo a los usos cotidianos del futuro ciudadano.

Las capacidades que trata de evaluar

PISA evalúa procesos cognitivos diferentes y complejos para comprender un texto: capacidad para recuperar información, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido. Este tipo de evaluación dista en ocasiones, de la evaluación que se hace en algunas aulas de Secundaria, la cual habitualmente gira más bien en torno a exámenes memorísticos y no en torno a preguntas de interpretación, reflexión o valoración crítica de lo que se lee. Al fin y al cabo, el tipo de contenidos que se trabaja en algunas aulas se encuentra organizado en compartimentos estancos, cuyo propósito es el aprendizaje de la lengua (Ferrer, 2001); en este contexto, las preguntas de comprensión pretenden que los alumnos repitan partes de un texto, es decir, promueven la memoria a corto plazo y la comprensión exclusivamente literal que permite ordenar secuencias o recordar detalles, pero no se suelen orientar a la comprensión real, que es un proceso interactivo entre el sujeto y el texto, en el que intervienen los conocimientos previos, la experiencia del sujeto, su bagaje lingüístico y su estructura cognitiva (Gómez Villalba et ál., 1999) y que implica llevarlo a un nivel interpretativo y crítico. En este sentido, Vera y Esteve (2001), tras un estudio sobre el tipo de preguntas que predominaba en los exámenes del último ciclo de Secundaria Obligatoria llegan a la siguiente conclusión: «El alumnado de segundo ciclo de Secundaria se ejercita muy poco, al menos a través de los exámenes, en el análisis, en la síntesis y en la evaluación» (Vera y Esteve, 2001, p. 69).

Algunos elementos críticos o debilidades de PISA

La lectura como hecho cultural

Teniendo en cuenta el contenido de los textos y la relación que se establece entre estos y los alumnos, podríamos decir que tomar la lectura como una evidencia del estado del sistema educativo podría promover un equívoco y cierta ambigüedad en la validez de la prueba, pues sus resultados son también un indicador del medio cultural de una sociedad y no solo de un sistema escolar. Leer y escribir no son solo procesos cognitivos; también son prácticas socioculturales (Anderson y Teale, 1988; Ferreiro, 2000; Viñao, 2002) que, como tales, están condicionadas por el contexto institucional en que se enseñen o se aprendan (Rockwell, 1988).

El texto, por tanto, es un soporte inevitablemente cultural, en el que el sujeto se introduce e interviene con su universo vital e intelectual, el cual se gesta y desarrolla, solo en parte, con la escolarización. La lectura no es un producto enteramente escolar –como sí lo son la gramática, la ortografía y la sintaxis– y constituye un proceso intrínsecamente mediado por la cultura; por lo tanto, no conviene olvidar que los resultados obtenidos en las pruebas de lectura están influidos por el medio cultural en el que se gestan.

El problema de la identificación y demarcación de las capacidades

La tipificación de las habilidades cognitivas de la lectura es, sin duda, una labor compleja y arriesgada. Identificar una capacidad supone reconocer una actividad cognitiva, caracterizar una acción intelectual, auscultar la peculiaridad de un trabajo mental, en este caso, a partir del propio ejercicio simbólico de la lectura. Es, por tanto, la naturaleza de las tareas a partir de la decodificación lingüística la que activa el mecanismo cognitivo que se requiere para solventar un problema, interrogante o asunto. Sin embargo, las tareas, en la mayoría de los casos, no reclaman para su resolución una única función cognitiva, sino que su gestión y solución exigen la combinación de habilidades (son varias las teclas que hay que pulsar para formar una palabra). Lo frecuente es que las tareas no sean *puras* y *precisas* en cuanto a su tipología o a su cualidad cognitivas, sino que, por el contrario, sean *mestizas* e *inexactas* y que en ellas converjan diversos aspectos intelectuales. Por ejemplo, para interpretar un texto, se necesita obtener información, relacionarla con lo que se sabe, comprender la intención del autor e interpretar lo que quiso decir –mediatizado por los esquemas y experiencias de quien lee–. Estos procesos se hacen simultáneamente y, casi siempre, van imbricados unos en otros. Reconocer capacidades únicas en las tareas, como correspondencias biunívocas entre ejercicio y habilidad, sería tanto como identificar los colores primarios en un paisaje: la mayor parte del lienzo quedaría fuera de esa conexión. Se puede, en cambio, determinar el predominio de ciertas habilidades esenciales en las actividades relacionadas con la lectura, esto es, reconocer ciertos colores básicos, pero aun así, en ocasiones, el establecimiento de las fronteras sigue siendo difuso (¿cuándo un mar es más verde que azul o una flor más naranja que roja?).

A continuación, veremos algunos ejemplos en los que se pueden observar incidentes de ubicación, especialmente entre las categorías de *obtención de información* e *interpretación de información* y entre las de *reflexión* e *interpretación*. También se verán casos en los que cualquier pregunta relativa a la forma de los textos se incluye en el aspecto de la reflexión, cuando difícilmente encaja en ese apartado conceptual ni responde a esa cualidad o exigencia cognitivas.

CUADRO I. Ejemplo sobre el texto «El regalo». Pregunta n.º 30, catalogada como de *reflexión*



Aporta pruebas a partir de la historia que muestren cómo cada una de estas personas podría justificar su punto de vista.

Persona 1 _____

Persona 2 _____

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 537
Aciertos: España 60,0%
OCDE 64,0%

Fuente: INCE, 2000, pp. 39-42.

Como se aprecia en el Cuadro I, en esta pregunta se piden pruebas que estén en la historia sobre el comportamiento de la protagonista, tanto para justificar una supuesta actitud cruel, en un primer caso, como para probar una actuación compasiva con un animal, en el segundo. La catalogación de esta pregunta como de *reflexión* es dudosa, pues no se tiene que utilizar conocimiento externo -el requisito fundamental de esta escala- para responder adecuadamente. Sí debe demostrarse, en cambio, una comprensión detallada del texto, así como una capacidad de evaluar y argumentar el comportamiento de la protagonista desde dos puntos de vista enfrentados, características también propias de esta habilidad, pero que igualmente lo son de la escala de *interpretación* (nivel 4, por ejemplo) o incluso de la dimensión de *recuperación de la información* (nivel 5).

CUADRO II. Ejemplo sobre el texto «El regalo». Pregunta n.º 31, catalogada como de *interpretación*

Pregunta 31

¿En qué situación se encuentra la mujer cuando comienza la historia?

- A Está demasiado débil para dejar la casa después de varios días sin comida.
- B Se está defendiendo de un animal salvaje.
- C Su casa ha quedado rodeada por una riada.
- D Un río desbordado se ha llevado su casa.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: C
Dificultad: 447
Aciertos: España 67,0%
OCDE 73,5%

Fuente: INCE, 2000, p. 43.

En la pregunta 31, recogida en el Cuadro II, se pide elegir la frase correcta que describa la situación en la que se encuentra la protagonista al principio del relato. Catalogada como de *interpretación* (nivel 2), bien podría ser también de *recuperación de información* (nivel 4, por ejemplo. «Inferir qué información del texto es relevante para la tarea»). ¿Son estas capacidades independientes?

CUADRO III. Ejemplo sobre el texto «El regalo». Pregunta n.º 32, catalogada como de *reflexión*

Pregunta 32

He aquí algunas de las primeras referencias a la pantera en el relato:

“el grito la despertó, un sonido tan angustiado...” (Línea 35)

“La respuesta fue un grito repetido, pero menos estridente, más cansino...” (Línea 46)

“Había oído hablar de ellas y también había oído a lo lejos sus rugidos, como de sufrimiento” (Líneas 53 y 54)

Considerando lo que ocurre en el resto de la historia, ¿por qué crees que el escritor presenta a la pantera a través de estas descripciones?

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 645
Aciertos: España 43,7%
OCDE 42,8%

Fuente: INCE, 2000, p. 43.

En el Cuadro III se expone una pregunta en la que se pide que se valore por qué el autor presenta al animal –una pantera– de una determinada manera recordando textualmente las líneas en las que se lo describe. Se cataloga la pregunta como de *reflexión*, aunque para contestar adecuadamente no hace falta utilizar conocimiento externo o formal, sino interpretar la intención del autor, lo que es propio de la dimensión interpretativa.

Como vemos, el análisis de la batería de preguntas a partir de este texto muestra que las fronteras entre las habilidades son porosas.

CUADRO IV. Ejemplo del texto «Gripe». Pregunta n.º 7, catalogada como de *reflexión*

Pregunta 7:

Podemos hablar sobre el **contenido** de un escrito (lo que dice). Podemos hablar sobre su **estilo** (el modo en el que se presenta). Raquel quería que esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y que animase a vacunarse.

¿Crees que lo consiguió?

Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 583
Aciertos: España 48,2%
OCDE 44,3.0%

Fuente: INCE, 2000, pp. 17-19.

La pregunta expuesta en el Cuadro IV se encuentra en la subescala de reflexión 583 (nivel 4), sin embargo creemos que evalúa varias capacidades, ya que para responderla de forma adecuada el alumnado debe comprender de un modo general la información del texto y tiene que considerar el texto como un todo, teniendo en cuenta las distintas partes y elementos que intervienen. En esta prueba, el lector se basa principalmente en el contenido del texto y necesita relacionar su estructura y su contenido. Además, se le pide que realice una valoración; para ello, tendrá que comprender las relaciones que se establecen entre los distintos elementos (interpretación) y argumentar una respuesta con evidencias del mismo texto.

Como vemos, la identificación y demarcación de las capacidades lectoras constituye un asunto problemático, en el que cualquier decisión que se tome está expuesta a la controversia. La porosidad de las fronteras entre las capacidades, la relación intelectual

entre estas, así como la frecuente transversalidad de las tareas lectoras, dificulta una solución satisfactoria en cuanto a la tipificación de las dimensiones de la lectura y sus territorios cognitivos. Si a ello añadimos que PISA ha adoptado la decisión de diseñar «una escala de niveles pormenorizada» (cada subescala tiene cinco niveles) el asunto se hace más complejo y la distinción entre los niveles se convierte en una labor resbaladiza, enredada y confusa, con algunas tareas, preguntas o requerimientos de dudosa ubicación en la práctica. Al final, la diferencia de nivel queda solamente en la expresión, en la forma de enunciarse, en un contraste demasiado sutil, vago, impreciso, subjetivo o intuitivo.

La relevancia de los textos y las preguntas

Como ya comentábamos en el apartado de fortalezas de PISA, desde un punto de vista formal, la selección de los textos de las pruebas puede tenerse por amplia y variada, con diversidad de formatos, tipos, géneros y situaciones. En efecto, PISA utiliza con frecuencia un contenido relevante, más cercano a los usos cotidianos del futuro ciudadano. Por ejemplo el texto «La tecnología crea la necesidad de nuevas normas» (INCE, 2000, p. 56) parece sacado del editorial de un periódico y parece estar relacionado con cuestiones legales y éticas sobre la congelación de embriones humanos, que es un tema que aparece con cierta frecuencia en los medios de comunicación. O «La garantía» (INCE, 2007, p. 108), que es una factura real de compra.

Por otra parte, el análisis combinado de los textos y sus preguntas (y sus criterios de corrección), revela que PISA pierde oportunidades de abordar la dimensión personal o afectiva y social de la competencia lectora, aspecto que sí se defiende en el marco teórico. Es precisamente la visión del ciudadano sobre la lectura de los textos la que, con frecuencia, no se tiene en cuenta o no se aprovecha en las pruebas. Salvo excepciones, no es extraño encontrar pruebas en las que se desperdicia el contenido del texto -cuando tienen interés y afrontan temas controvertidos, como los textos «Herramientas científicas de la policía» (INCE, 2000, p. 34) o «Población activa» (INCE, 2000, p. 27), por ejemplo- para ceñir las preguntas a comprobar la localización y, a lo sumo, la comprensión de la información, pero sin exigir que se valore críticamente el asunto que se plantea. O textos en los que, cuando efectivamente se entra a apreciar algún aspecto de la actualidad, se hace dejando de lado otros de mayor importancia (el machismo) en «Un juez justo» (INCE, 2007, pp. 113-115).

En otras ocasiones, no son únicamente las preguntas las que encorsetan las posibilidades de los textos, sino el baremo de corrección, en el que se penaliza la implicación personal y la crítica cuando no están circunscritas a los datos objetivos - «Plan

internacional» (INCE, 2000, p. 31)- o la interpretación divergente, pero también posible -«El regalo» (INCE, 2000, p. 39)-. Así pues, la idoneidad de los textos no debe valorarse en función de la buena o mala calidad de los pasajes y de su diversidad formal, sino en función de sus posibilidades de explotación, de lo que realmente se pretende lograr (medir) con ellos.

Conclusiones: ¿Mide PISA lo que dice medir?

Tal y como venimos señalando a lo largo de este artículo, existen importantes aspectos que se deberían tener en cuenta para contestar a esta pregunta. Antes de responder, conviene recordar algunas de las luces que nos aporta PISA para contextualizar así la respuesta. En este sentido, como ya hemos visto en el apartado sobre la competencia lectora en PISA, podríamos decir que este programa parte de un concepto de la lectura como un proceso activo de construcción de significados entre el lector y el texto en el que tiene cabida la reflexión personal y la valoración crítica de lo que se lee. Por tanto, se aborda la lectura desde un punto de vista funcional, que se construye y consolida a lo largo de toda la escolaridad y de la experiencia de cada persona. El avance que supone esta concepción de la competencia lectora en torno a las capacidades descritas en el marco podría plantearle a nuestro sistema educativo el reto de cómo desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, PISA reitera que no pretende evaluar los currículos académicos de los sistemas educativos participantes, sino las capacidades que los alumnos de 15 años han desarrollado para resolver problemas de la vida real (INCE, 2000). De ahí que se intenten escoger algunos textos con un carácter auténtico, diverso y contextualizado.

Reconocemos el valor de estas luces que 'enciende' PISA, sin embargo, parece que nuestra respuesta a la pregunta que encabeza el apartado revela que las pruebas de PISA no se corresponden con uno de los principales supuestos en que se sustenta el programa, esto es, que las pruebas que se aplican permiten medir la competencia lectora. El análisis mostrado nos lleva a concluir que estas pruebas miden la capacidad lectora, más que la competencia, pues las preguntas que se formulan ponen de relieve que se descuida y aparta todo aquello que no tiene que ver exclusivamente con las capacidades cognitivas. Consideramos necesario reabrir el debate sobre las limitaciones de las pruebas de papel y lápiz, así como considerar la posibilidad de diseñar procesos

de evaluación complementarios, como podría ser el portafolios³, una herramienta cualitativa de mayor profundidad, capaz de aproximarse a otras dimensiones incluidas en el concepto de competencia lectora y de acercarse a la comprensión de los procesos y no solo de los productos de las prácticas en las que se encuentran implicados los estudiantes. Aunque el portafolios difícilmente podría convertirse en una herramienta exclusiva para realizar evaluaciones externas a gran escala –dada la muestra de población a la que se dirigiría y el elevado coste económico que ello supondría–, sí que podría constituir una herramienta de evaluación formativa a través de la cual se pudieran probar, mediante diferentes experiencias piloto, sus posibilidades como un instrumento más capaz de desarrollar indicadores críticos para identificar y promover el desarrollo de la competencia de «aprender cómo aprender» (Hargreaves, 2005). También constituiría una forma de acercarse al constructo complejo de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones (Pérez Gómez, 2009), que compone el concepto holístico de competencia definido en DESECO. La elaboración de portafolios de proceso y de productos de los individuos en trabajos singulares o grupales (Porter y Cleland, 1995; Cole et ál., 1999; Danyelson y Abrutyn, 2004) puede ser una forma adecuada de acceder a tales dimensiones.

Asimismo, por lo que a la dimensión cognitiva se refiere, entendemos que deberían arbitrase procesos de evaluación y corrección que permitan salvar las incongruencias relativas a la división de las capacidades definidas, a la relevancia del contenido de las preguntas, etc. Tal y como hemos intentado mostrar con ejemplos estas carencias restan validez a las pruebas de PISA.

En definitiva, podemos concluir que PISA constituye una valiosa herramienta de evaluación externa, acumulativa, que, con respecto a la evaluación de la competencia lectora, no mide ni estima competencias como sistemas complejos de comprensión y acción, sino capacidades cognitivas o de pensamiento que no son meramente reproductivas. En menor medida, también mide las capacidades de comprensión y reflexión. Además, PISA pretende trabajar con problemas auténticos en situaciones que representan condiciones reales y actuales, lo cual supone un avance importante respecto a los modos habituales y mayoritarios de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español.

³ Para profundizar en las posibilidades que puede ofrecer esta herramienta, el grupo de investigación HUM-311 dirigido por Á. I. Pérez Gómez, en la tercera fase de la investigación mencionada, ha desarrollado sendos estudios de caso experimentales sobre el portafolios como herramienta privilegiada para evaluar competencias y ha realizado un proyecto de investigación amparado bajo el Programa de Estudios y Análisis del MEC del año 2009, titulado *Posibilidades del portafolios como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias*.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press; McGraw-Hill.
- Black, P. y William, D. (2005). A Theory for Assessment for Learning. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Cizek, G. J. (2005). High-Stake Testing: Context, Characteristics, Critiques and Consequences. En Richard P. Phelps (2005), *Defending Standardized Testing* (23-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En A. Camps, *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- García Madruga J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Goldstein, H. (2001). Using Pupil Performance Data for Judging Schools and Teachers: Scope and Limitation. *British Educational Research Journal*, 27, 433-442.
- Gómez Villalba, E. et ál. (1999). Literatura infantil y la educación literaria en los libros de texto para Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 14, 31-41.
- Hammerley, M. (2005). Is the Evidence-Based Practice Movement Doing more Good than Harm? Reflections on Ian Chalmers' Case for Research-Based Policy Making and Practice. *Evidence and Policy*, 1, 85-100.
- Hargreaves, D. (2005). *Personalising Learning, 3: Learning to Learn & the New Technologies*. London: Specialist Schools Trust.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B. et ál. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: a Framework*. Helsinki: National Board of Education.
- Hernández Hernández, F. (2006). El informe PISA: Una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 357-379.
- INCE (2000). *PISA 2000: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid: MECED.
- (2004). *PISA 2003: Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de Problemas*. Madrid: MECED.
- (2007). *PISA 2006: Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: MECED.

- (2007). *La Lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de evaluación*. Madrid: MECED.
- Livingston, K. y Kirkland, D. (Eds.). (2003). *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools (SEQUALS)*. Glasgow: Quality in Education Centre.
- MECD (2001). *INCE: Evaluación de la Educación Primaria 1999*. Madrid: MECED.
- (2003). *INECSE: Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: MECED.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J. y Newton D. P. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teachers and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: IEA; INECSE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Normand, R. (2003). *Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglo-saxon*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
- (2004). Les comparaisons internationales de résultats: Problèmes épistémologiques et questions de justice. *Éducation et Sociétés*, 12, 73-89.
- OECD (2001). *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo.
- Pajares, R., Sanz, A. y Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: El proyecto PISA 2000*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 5-23.
- (Coord.). (en prensa). *El portafolios educativo como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias*. Madrid: Akal.
- , Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M. J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: Akal.
- y Soto Gómez, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Evaluación de capacidades de razonamiento sobre problemas cotidianos. *Cultura y Educación*.
- Porter, C. y Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy*. Portsmouth: Boynton-Cook Publishers.
- Ravitch, D. (2011, 6 de marzo). The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. *Edu. Week*, 246-249.

- Rothstein, R. (2008). The Corruption of School Accountability: How Experience with Quantitative Measurements in Other Sectors Can Inform the Use of High-Stakes Test Scores in Education. *The School Administrator*, June, 14-18.
- Sánchez Miguel, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 56-59.
- Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 95-120.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20, 16-23.
- Supovitz, J. (2009). Can High Stakes Testing Leverage Educational Improvement? Prospects from the Last Decade of Testing and Accountability Reform. *Journal of Educational Change*, 10, 211-227.
- Vera, J. y Esteve, J. M. (Coords.). (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de Secundaria?* Barcelona: Octaedro.
- Vidal-Abarca, E. y Martínez, G. (2001). *¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? De la lengua como procedimiento.* Barcelona: Graó.

Dirección de contacto: Noelia Alcaraz Salarirche. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos s/n; 29071 Málaga, España. E-mail: noe@uma.es