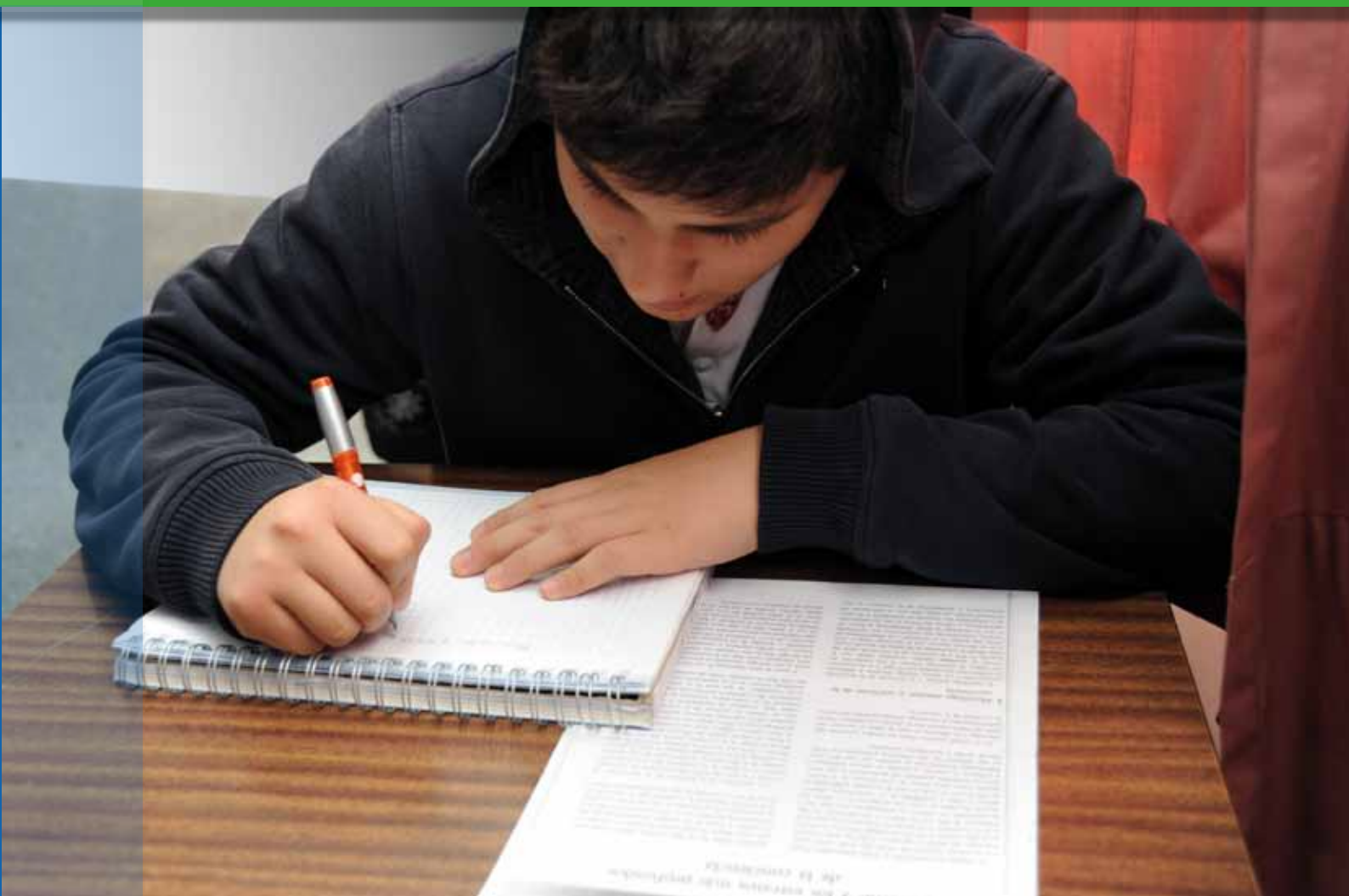


PISA

Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI

Marco de evaluación y preguntas de la prueba



SIMCE
Sistema de Medición de Calidad de la Educación



PISA

Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI

Marco de evaluación y preguntas de la prueba



PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI

Marco de evaluación y preguntas de la prueba

Agencia de Calidad de la Educación

División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales

Inscripción en Cámara Chilena del Libro código I.S.B.N. 978-956-292-334-7

Registro Propiedad Intelectual Inscripción N.º 210885

Diseño: Agencia de Calidad de la Educación

Tercera Edición

Santiago de Chile, abril 2013

PRESENTACIÓN

Los padres, alumnos, profesores, gobiernos y el público en general necesitan saber qué tan bien preparan los sistemas educativos a sus estudiantes para enfrentar su futuro. Desde hace algunos años, muchos países hacen seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, para evaluar sus sistemas educacionales. Las evaluaciones internacionales comparadas pueden ampliar y enriquecer el panorama nacional, al ofrecer un contexto mayor en el cual interpretar los resultados del país. Pueden mostrar lo que es posible lograr en educación, en términos de la calidad de los resultados educativos y en términos de la equidad en la distribución de las oportunidades de aprendizaje. Además, estas evaluaciones permiten respaldar el establecimiento de objetivos para la política educativa, fijando metas que pueden medirse y que otros países han alcanzado, lo que puede facilitar la construcción de caminos para hacer reformas. También pueden ayudar a los países en el desarrollo de estrategias para trabajar sus fortalezas y debilidades, y a monitorear su progreso.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) es uno de los estudios de evaluación educativa comparada de gran relevancia a nivel mundial. Este proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) representa un esfuerzo de colaboración de los países participantes que permite aunar los intereses de política educativa de los países con la experiencia científica a escala nacional e internacional.

PISA representa el compromiso de los gobiernos de supervisar los resultados de los sistemas educativos a través de la medición de los logros de los estudiantes de manera periódica y dentro de un marco común acordado internacionalmente, que refleja las valoraciones de las habilidades que son relevantes para la vida.

Chile participa en este estudio desde el año 2000, y a través del presente libro, el Ministerio de Educación y su programa Simce, buscan familiarizar a los docentes con el estudio PISA y en particular con la evaluación de la competencia lectora. La decisión de focalizar el libro en esta área de aprendizaje, se basa en que, hasta ahora, es la única área que ha sido evaluada en PISA en dos oportunidades en profundidad (años 2000 y 2009), por lo que la información con que se cuenta es de gran riqueza. Nuestro objetivo es difundir la visión que presenta PISA de la competencia lectora, la cual le otorga un mayor significado como herramienta que permite contar con información que sirve para solucionar problemas y situaciones de la vida real.

Esta publicación presenta el marco de evaluación de lectura PISA 2009 y con él la teoría que subyace a la evaluación de la lectura, que incorpora un componente innovador en la capacidad para leer y comprender textos digitales, reflejando así la importancia de las tecnologías informáticas en las sociedades modernas. En este marco se definen los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben adquirir para desarrollar la competencia lectora tanto en texto impreso como digital, los procesos que deben llevar a cabo y los contextos en los que esos conocimientos y habilidades son aplicados.

Además, con el propósito de mostrar cómo son las pruebas PISA de lectura, se presenta un gran conjunto de preguntas de la prueba que han sido aplicadas en distintos ciclos del estudio. PISA incluye una importante proporción de preguntas de respuesta construida o abierta y para cada una de estas preguntas se publica su correspondiente pauta de corrección. Por último, se incluye un conjunto de respuestas reales de los estudiantes chilenos a algunas preguntas de la prueba 2009.

El libro está organizado de la siguiente manera:

El primer capítulo describe los aspectos generales del estudio PISA y algunas características específicas de la aplicación 2009.

El segundo capítulo presenta el marco de evaluación de la prueba de lectura PISA 2009. Además, se analizan algunos ejemplos de preguntas, que ilustran la manera en que se miden las competencias de los estudiantes.

El tercer capítulo describe los niveles de desempeño en la competencia lectora de los estudiantes que se desarrollaron a partir de los resultados de la aplicación 2009. Estos niveles dan información cualitativa sobre lo que los estudiantes son capaces de hacer según su competencia en esta área.

El cuarto capítulo presenta variados ejemplos de preguntas de lectura en medio impreso. Cada pregunta va acompañada de la siguiente información: la clasificación que le corresponde en el marco de evaluación según lo que mide, el nivel de dificultad y el nivel de desempeño al que está asociada y, en el caso de las que fueron aplicadas 2009, el resultado promedio de Chile y del conjunto de países OCDE.

El quinto capítulo presenta ejemplos de preguntas de lectura en medio digital, que ilustran cómo se evalúa en PISA esta habilidad incorporada al marco de evaluación de lectura en 2009.

Finalmente, el capítulo 6 contiene ejemplos de respuestas de estudiantes chilenos a algunas preguntas abiertas de la prueba con el objetivo de que los lectores puedan realizar un ejercicio de codificación y corrección usando las pautas de corrección de PISA. Este ejercicio permite familiarizarse con la evaluación y con sus criterios de corrección.

ÍNDICE

Presentación	3
Capítulo 1: Aspectos generales del estudio PISA	9
Aspectos generales del estudio PISA	11
1. Definición del estudio	11
2. Población evaluada	11
3. Áreas evaluadas	11
4. Estructuras de la prueba	11
5. Factores asociados al aprendizaje: los cuestionarios y su uso	12
6. Ciclos de evaluación	13
7. Reporte de los resultados	13
8. Desarrollo colaborativo	13
PISA 2009: Características específicas	13
1. Países participantes	13
2. Áreas evaluadas	14
3. Mejor descripción de los niveles de desempeño	15
4. Nueva información de contexto de los estudiantes	15
Capítulo 2: PISA 2009 marco de evaluación de lectura	17
Principios generales del marco de evaluación de lectura PISA 2009	19
1. Continuidad y cambio en el marco de evaluación de lectura	19
2. La competencia lectora como una habilidad básica	19
3. La importancia de los textos digitales	20
4. Elementos de motivación y comportamiento en la competencia lectora	21
5. La definición de la competencia lectora en el marco de evaluación	21
Organización del área de conocimiento	23
1. Situaciones de lectura	23
2. Textos	24
3. Aspecto de la lectura	31

La evaluación de la competencia lectora	40
1. La elaboración de tareas en el medio impreso	40
2. La elaboración de tareas en el medio digital	51
Elementos motivacionales y conductuales de la competencia lectora	60
1. El compromiso con la lectura	60
2. La metacognición en la lectura	62
Capítulo 3: Niveles de desempeño en PISA 2009	67
La construcción de los niveles de desempeño	69
Niveles de desempeño de lectura en medio impreso	70
1. Niveles de desempeño en la escala general de lectura en medio impreso	70
2. Niveles de desempeño en las subescalas de lectura en medio impreso	70
Niveles de desempeño de lectura en medio digital	76
Capítulo 4: Ejemplos de tareas y preguntas de lectura de texto impreso	79
Capítulo 5: Ejemplos de tareas y preguntas de la prueba de lectura digital	179
Capítulo 6: Preguntas de respuesta construida – Ejercicios de corrección	219
Referencias	243



CAPÍTULO 1

Aspectos generales del estudio PISA

Este capítulo describe los aspectos generales del estudio PISA y algunas características específicas de la aplicación 2009.

ASPECTOS GENERALES DEL ESTUDIO PISA

1 Definición del estudio

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) surge en 1997, como iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

PISA representa un esfuerzo de colaboración emprendido por los países participantes –los países miembros de la OCDE, así como más de 30 países y economías asociadas– para medir el nivel de preparación de los estudiantes de 15 años para enfrentar los desafíos que podrán encontrar en su vida futura. PISA ha estado midiendo los conocimientos, habilidades y actitudes de los jóvenes durante los últimos diez años, lo que permite comprender mejor cómo evolucionan los logros de los sistemas educacionales de los países a lo largo del tiempo.

2 Población evaluada

En cada país participante, las pruebas PISA se aplican a una muestra representativa nacional de estudiantes de 15 años, quienes en la mayoría de los países están prontos a concluir su educación obligatoria. Las pruebas se aplican a estudiantes matriculados tanto en establecimientos que imparten educación científico-humanista, como en aquellos que imparten educación técnico-profesional. Entre 4.500 y 10.000 estudiantes de al menos 150 establecimientos educacionales, rinden las pruebas en cada país. Esto proporciona una base muestral a partir de la cual se desagregan los resultados en función de una serie de características de los estudiantes. Este tamaño de muestra permite realizar inferencias del país en su totalidad, pero no permite inferencias por regiones ni tampoco a nivel de establecimientos.

3 Áreas evaluadas

PISA abarca las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias, considerando no solo si los estudiantes pueden reproducir conocimientos específicos de un área, sino también si son capaces de extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos a situaciones

novedosas. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, la comprensión de conceptos y la capacidad de desenvolverse en distintas situaciones dentro de cada área. Es decir, PISA asume un enfoque amplio en la medición de los conocimientos, habilidades y actitudes. Este enfoque refleja los actuales cambios en los currículos y además se mueve más allá del ámbito escolar, centrándose en la aplicación de los conocimientos en las tareas y desafíos cotidianos, por eso se habla de habilidades para la vida.

El estudio PISA se basa en un modelo dinámico de aprendizaje permanente, en el cual las nuevas habilidades y conocimientos necesarios para adaptarse con éxito a un mundo cambiante se adquieren de forma continuada a lo largo de la vida. PISA se centra en aquello que los estudiantes necesitarán en el futuro, por lo tanto busca evaluar lo que pueden hacer con lo que han aprendido. Estas habilidades reflejan la capacidad de los jóvenes para seguir aprendiendo durante sus vidas.

4 Estructura de la prueba

Los instrumentos de evaluación consisten principalmente en pruebas de papel y lápiz. Además, a partir de 2006 se ha iniciado de manera opcional para los países la aplicación de pruebas en computador. Primero, tres países participaron en 2006 en la aplicación de una prueba de ciencias en computador y luego, en 2009, 19 países (incluido Chile) participaron en la primera evaluación de lectura en un medio digital. Tanto la evaluación en papel y lápiz, como la evaluación en computador incluyen una variedad de tipos de preguntas. En algunas, los estudiantes tienen que seleccionar o elaborar respuestas simples que tienen una única respuesta correcta, como las preguntas de selección múltiple o de respuesta construida cerrada. Otras son preguntas abiertas que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas. En muchas de estas preguntas se permite una mayor gama de respuestas aceptables, incluyendo respuestas parcialmente correctas. De esta manera, para corregir estas preguntas se requiere un sistema de corrección más complejo que permita dar cabida a esta variedad de respuestas.

Los conocimientos y habilidades se evalúan a través de unidades que constan de un estímulo (p. ej., un texto, tabla, gráfico, diagrama, etc.) seguido de una serie de tareas o preguntas asociadas al estímulo común. Esta es una característica importante, pues permite realizar

preguntas que van entrando en mayor profundidad a partir del mismo estímulo. Además, otorga al estudiante tiempo para asimilar el material, que puede utilizarse posteriormente para evaluar múltiples aspectos del desempeño.

5 Factores asociados al aprendizaje: los cuestionarios y su uso

PISA combina la evaluación de las áreas de conocimiento con la recopilación de información sobre los entornos de aprendizaje de los estudiantes, el ámbito familiar de estos y su modo de aproximarse al aprendizaje. De este modo, PISA proporciona datos reveladores sobre los factores del entorno familiar y escolar que influyen en el desarrollo de las competencias y actitudes. Para recabar esta información, PISA pide a los estudiantes y a los directores de los establecimientos educacionales que respondan unos cuestionarios de contexto. Estos cuestionarios desempeñan un papel crucial, pues permiten analizar los resultados en función de diversas características de los estudiantes y de las escuelas. Los cuestionarios de todas las evaluaciones PISA (2000, 2003, 2006 y 2009) están disponibles en el sitio web de PISA www.pisa.oecd.org y en la página del Simce www.simce.cl. A través de estos cuestionarios se busca obtener información sobre:

- los estudiantes y su entorno familiar, incluido su nivel económico, social y cultural.
- aspectos de la vida de los estudiantes, por ejemplo, sus actitudes hacia el aprendizaje, sus hábitos y su estilo de vida en el centro educativo y su entorno familiar.
- aspectos de los establecimientos educacionales como la calidad de sus recursos humanos y materiales, el carácter público o privado de su gestión y financiamiento, los procesos de toma de decisiones, las políticas de dotación de personal, el énfasis curricular y las actividades extracurriculares ofrecidas.
- el contexto instruccional, incluidas la estructura y los tipos de instrucción, el tamaño de las clases, el clima de aula, el clima escolar, y las actividades de lectura en aula.
- aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, incluido el interés, la motivación y el compromiso con la lectura por parte de los estudiantes.

Como opciones internacionales –quiere decir que no son obligatorios y que solo algunos países aplican– se ofrecen tres cuestionarios adicionales:

- Un cuestionario para los estudiantes sobre el grado de familiaridad con los computadores, que se centra en la disponibilidad y utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Este cuestionario consulta, entre otros aspectos, sobre el lugar donde los estudiantes usan estas tecnologías con más frecuencia, la capacidad de los estudiantes para realizar tareas en computador y su actitud hacia el uso de éstos¹.
- Un cuestionario para los estudiantes sobre la trayectoria educativa, que recoge información adicional sobre las interrupciones de la escolarización y los cambios de establecimiento educacional, la expectativa de logros académicos y las clases particulares o extraescolares.
- Un cuestionario para los padres, que se centra en aspectos como el compromiso del estudiante y de los padres con la lectura, los recursos de lectura y el apoyo que ésta recibe en el hogar, y las percepciones de los padres respecto al establecimiento educacional de sus hijos y su participación en el mismo.

La información contextual recogida a través de los cuestionarios representa sólo una parte de la cantidad total de información de la que PISA dispone. La OCDE desarrolla y aplica regularmente indicadores que describen la estructura general de los sistemas educativos (sus contextos demográficos y económicos, como los costos, procesos de matrícula, características de los establecimientos educativos y de los profesores, y algunos procesos desarrollados en el aula) y su repercusión en el mercado laboral. Esta información puede ser analizada y relacionada con los resultados de PISA por los países.

1 Como resultado del análisis de los datos recogidos a través de este cuestionario en 2003, la OCDE publicó un informe titulado "¿Están los estudiantes preparados para un mundo tecnologizado? Qué nos dice el estudio PISA" [*Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us?*] (OCDE, 2005). El Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI, por su sigla en inglés) de la OCDE publicó, dentro del proyecto *Los aprendices del nuevo milenio*, un informe similar con los datos de PISA 2006.

6 Ciclos de la evaluación

PISA no es únicamente una evaluación internacional aislada de las habilidades de los alumnos de 15 años en áreas claves en el aprendizaje, sino un programa permanente. Gracias a la aplicación de evaluaciones en ciclos cada tres años, PISA está haciendo posible el desarrollo de un conjunto de información que sirve para monitorear la evolución de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes de distintos países.

En cada ciclo, PISA evalúa las tres áreas de interés, pero una de estas áreas es cubierta de forma más detallada. El área de conocimiento que se evalúa con más énfasis abarca casi dos tercios del tiempo total de la prueba. Esta estrategia de recolección de datos, permite realizar cada nueve años, un análisis profundo del rendimiento en cada área y, cada tres años, un análisis de tendencias. El área principal en 2000 fue lectura, en 2003 matemática y en 2006 ciencias. En 2009 volvió a ser la competencia lectora el área principal.

7 Reporte de los resultados

La evaluación PISA proporciona tres tipos principales de resultados:

- Indicadores de aprendizaje, que proveen un perfil base de los conocimientos y habilidades de los estudiantes de 15 años.
- Indicadores contextuales, que muestran cómo se relacionan los logros de aprendizaje de los estudiantes con variables demográficas, sociales, económicas y educativas.
- Indicadores de tendencias, que se derivan del carácter continuo de la recolección de datos y muestran los cambios en los logros de aprendizaje y en las relaciones entre éstos y las variables de contexto a nivel de los estudiantes y de los establecimientos educacionales.

PISA ha desarrollado además un plan de análisis orientado a las políticas en educación, que va más allá del reporte de los indicadores.

Los resultados de las pruebas de conocimientos y habilidades de PISA se reportan usando escalas² con un puntaje promedio de 500 y una desviación estándar de 100 para las tres áreas de conocimiento. Los puntajes a su vez, representan distintos niveles de desempeño en una determinada área de conocimiento. La principal ventaja de este enfoque es que describe lo que los estudiantes pueden hacer, asociando las tareas y preguntas de la prueba a distintos niveles de dificultad.

8 Desarrollo colaborativo

El estudio PISA se elabora de manera cooperativa bajo un marco de común acuerdo entre los países participantes y su implementación se realiza en cada país a través de organizaciones nacionales. La positiva disposición a cooperar de los estudiantes, profesores y directores de los establecimientos educacionales participantes ha sido fundamental para el éxito de PISA en todas las etapas de su desarrollo e implementación.

PISA 2009: CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS

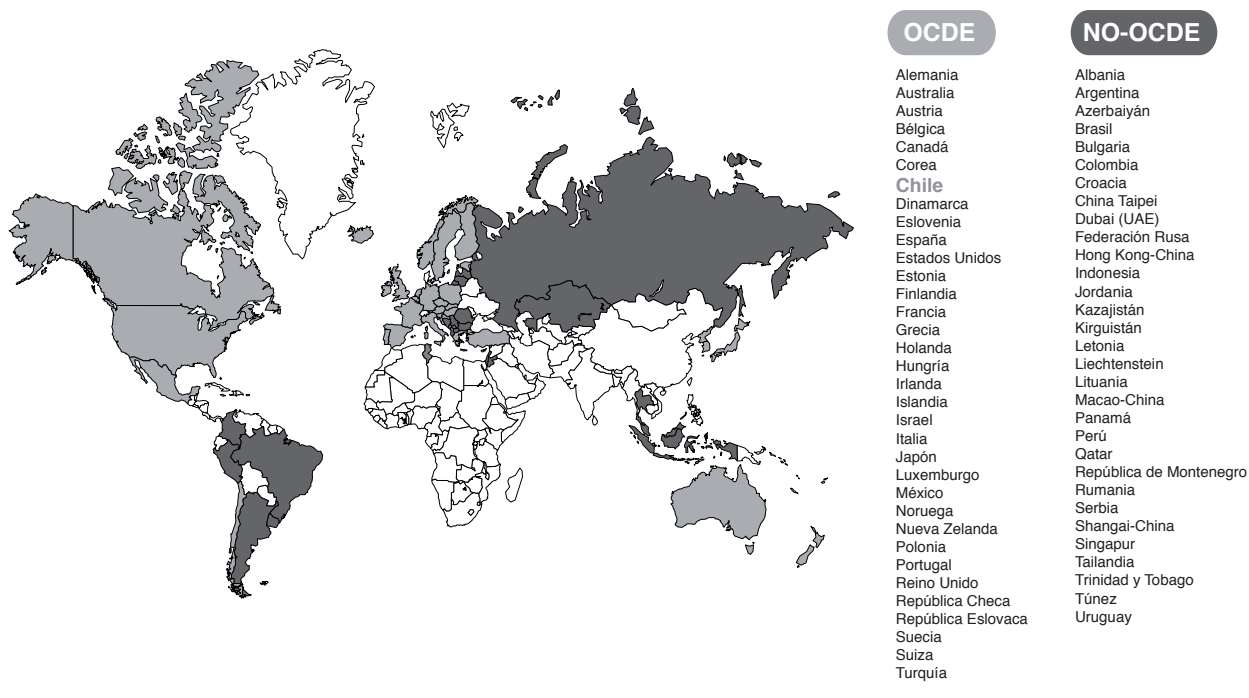
1 Países participantes

En PISA 2009 en total participaron 65 países que, en su conjunto, representan cerca del 90% de la economía mundial. La siguiente figura muestra los países que participaron en PISA 2009, distinguiendo entre los pertenecientes a la OCDE y los que no pertenecen a esta organización³.

2 En el área de conocimiento principal evaluada, además de describirse una escala general, se presentan subescalas que describen en mayor profundidad el desempeño de los estudiantes.

3 La descripción de los resultados de PISA 2009 obtenidos por los estudiantes chilenos en las pruebas de Lectura impresa y digital, Matemática y Ciencias, se puede encontrar en el informe: Ministerio de Educación de Chile (2011). Resultados PISA 2009 Chile. Competencias de los Estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencias.

Figura 1.1. Países que participaron en PISA 2009



2 Áreas evaluadas

Cómo se señaló anteriormente, PISA 2009 evaluó las tres áreas de conocimiento (lectura, matemática y ciencias) y volvió a poner énfasis en lectura como área principal, al igual que la evaluación del año 2000. Esto permite una descripción exhaustiva del rendimiento actual de los estudiantes en esta área y permite realizar comparaciones a lo largo de este tiempo.

La Figura 1.2 presenta el enfoque de la medición de logros de aprendizaje de PISA 2009 con la definición de cada una de las áreas evaluadas.

En relación con la *competencia lectora*, PISA 2009 modificó y mejoró la manera de evaluarla, por medio de la revisión del Marco de Evaluación usado en PISA 2000 y de la incorporación de la información actual sobre la manera en que leen las personas. PISA 2000 indagó sobre el modo en que los estudiantes *extraen* la información; PISA 2009 además evaluó como *acceden* a ella. PISA 2000 evaluó cómo *interpretan* los estudiantes lo que leen; PISA 2009 además evaluó como lo *integran*. Al igual que en 2000, PISA 2009 evaluó la manera en que los estudiantes *reflexionan* sobre lo que leen y lo evalúan. Por último, considerando la relevancia de los textos digitales en la actualidad, PISA 2009 incorporó por primera vez, la evaluación de la lectura de textos digitales como opción para los países.

Figura 1.2. Definiciones de las áreas de conocimiento evaluadas

Competencia lectora: capacidad de un individuo para comprender, utilizar, y reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad.

Competencia matemática: capacidad de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, realizar razonamientos bien fundados y utilizar y comprometerse con las matemáticas de modo que satisfagan las necesidades de su vida como un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

Competencia científica: capacidad de un individuo de adquirir conocimientos científicos y utilizarlos para identificar problemas, alcanzar nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en evidencia acerca de temas relacionados con la ciencia. Asimismo, la competencia científica abarca la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma de conocimiento y de investigación humana, la percepción del modo en que la ciencia y la tecnología conforman nuestro entorno material, intelectual y cultural, y la disposición a comprometerse con temas relacionados con la ciencia y con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo.

En el capítulo 2 de este libro se presenta en detalle el Marco de Evaluación de la prueba de Lectura de PISA 2009. Los marcos de evaluación de todas las áreas evaluadas pueden consultarse en el documento de la OCDE “Marco de Evaluación PISA 2009. Competencias claves en Lectura, Matemática y Ciencias” disponible en inglés (*PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*).

3 Mejor descripción de los niveles de desempeño

Con el propósito de poder describir mejor el desempeño de los estudiantes de bajo y alto rendimiento, para PISA 2009, se aplicó un diseño de prueba en donde la mayor parte de las preguntas son las mismas para todos los países, pero que consideró un pequeño conjunto de preguntas más sencillas que fueron aplicadas a algunos estudiantes en los países con más bajo desempeño y otro conjunto con preguntas más desafiantes que fueron aplicadas a algunos estudiantes en los países con más altos desempeños. Este diseño no pone en peligro la comparación entre los países porque la escala sigue siendo la misma, y tiene la ventaja de que permite describir mejor los extremos de la escala, incorporándose nuevos niveles de desempeño a los que existían en el año 2000, hacia abajo con habilidades más básicas y hacia arriba con habilidades más avanzadas.

4 Nueva información de contexto de los estudiantes

Los datos sobre el interés y el compromiso de los estudiantes con las actividades de lectura y sobre su conocimiento y uso de diferentes estrategias de aprendizaje, proporcionaron información muy relevante para el desarrollo de políticas educativas el año 2000. Considerando lo anterior, en PISA 2009 este tema reaparece en una versión mejorada:

- Considerando la estrecha asociación entre el rendimiento de los estudiantes en lectura y su compromiso con las actividades de esta área, se les preguntó a los estudiantes si los profesores los estimulaban para comprometerse con la lectura y la manera en que lo hacían.
- Se agregaron nuevas preguntas a los estudiantes para indagar sobre el uso de bibliotecas para pedir libros prestados, para leer o para acceder a Internet.
- Se modificaron los cuestionarios para obtener información que reflejara mejor la forma en que los estudiantes de 15 años usan las nuevas tecnologías. Por ejemplo, hubo nuevas preguntas sobre cómo usan las nuevas tecnologías para estudiar y para entretenerse.
- Se les preguntó a los estudiantes sobre las técnicas que usan para aprender, particularmente sobre la manera en que comprendieron y aprendieron conceptos o textos y los enfoques que usaron para resumir textos. Además se les preguntó acerca de la conciencia que tenían de la variedad de estrategias para procesar los textos existentes y de su habilidad para usarlas.



CAPÍTULO 2

PISA 2009 **Marco de evaluación de lectura**

El marco de evaluación de PISA es el documento que presenta la teoría que subyace a esta evaluación. Define y describe lo que la prueba evalúa, de qué forma lo hace y cómo se reportan los resultados.

Este capítulo presenta el marco de evaluación de Lectura de PISA 2009. En él se define la competencia lectora y los elementos del estudio que se han mantenido constantes en relación con los ciclos anteriores, junto con un elemento nuevo: la lectura y comprensión de textos digitales.

Además, el capítulo analiza algunos ejemplos de preguntas, que ilustran la manera en que se mide la comprensión lectora de los estudiantes en medio impreso y digital.

PRINCIPIOS GENERALES DEL MARCO DE EVALUACIÓN DE LECTURA PISA 2009

1 Continuidad y cambio en el marco de evaluación de lectura¹

La competencia lectora fue la principal área de conocimiento evaluada el año 2000, durante el primer ciclo de PISA. En el cuarto ciclo de PISA (PISA 2009) esta área nuevamente fue la principal, lo que supuso la revisión completa de su marco y el desarrollo de nuevos instrumentos.

El marco de PISA 2000 se elaboró de forma consensuada, mediante un proceso en el que tomaron parte expertos en lectura seleccionados por los países participantes y los grupos asesores de PISA. La definición de competencia lectora se desarrolló, en parte, a partir del Estudio de Competencia Lectora de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA por sus siglas en inglés; 1992) y del Estudio Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS por su sigla en inglés; 1994, 1997 y 1998). Esta definición reflejaba el énfasis que ponía el IALS en la importancia de las habilidades lectoras para una participación activa en la sociedad. Asimismo, la definición de competencia lectora se vio influida por las teorías contemporáneas sobre la lectura, que hacen hincapié en la naturaleza interactiva de la misma (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), por los modelos sobre la comprensión del discurso (Graesser, Millis & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998) y las teorías sobre el rendimiento en la resolución de tareas de lectura (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990).

El marco de PISA 2009, mantiene gran parte de la esencia del marco de PISA 2000, sin embargo, el marco de evaluación también pretende ser un documento en evolución, que se va adaptando a las novedades que surgen en la teoría y en la práctica a lo largo del tiempo y las va integrando. Por lo tanto, ha habido una significativa evolución, la que refleja tanto el aumento

de la comprensión de la naturaleza de la lectura como los cambios producidos en el mundo.

El marco de evaluación de PISA 2009 presenta dos cambios importantes: incorpora la lectura de textos digitales y se amplió el estudio de la metacognición -la conciencia y comprensión que un individuo tiene de su modo de pensar y de emplear las estrategias de razonamiento- y del interés de los estudiantes por la lectura.

Así, se reconoce el predominio, cada vez mayor, de los textos digitales en diversos aspectos de nuestras vidas: personales, sociales y económicos. El marco reconoce el hecho de que cualquier definición de lectura en el siglo XXI debe incluir tanto los textos impresos como los digitales. La inclusión de la lectura en medio digital ha dado lugar a una redefinición de los textos y de los procesos mentales que los lectores utilizan para abordarlos.

PISA es el primer estudio internacional a gran escala que evalúa la lectura digital. Como tal, esta iniciativa, aunque tiene sus bases en las teorías actuales y en las mejores prácticas de todo el mundo, no deja de ser solo un primer paso. Esta realidad se refleja en el hecho de que no todos los países participantes tomaron parte en su evaluación en PISA 2009. La evaluación de la lectura digital será revisada y perfeccionada a lo largo de los ciclos sucesivos para avanzar al mismo ritmo que el desarrollo de las tecnologías, los instrumentos de evaluación y la comprensión conceptual del impacto del medio digital.

Los cambios producidos en el concepto de lectura desde el año 2000 ya han dado lugar a una definición ampliada de la competencia lectora. Dicha definición reconoce que las características de la lectura relacionadas con la motivación y la conducta coexisten con las cognitivas.

2 La competencia lectora como una habilidad básica

Vivimos en un mundo que cambia rápidamente, donde tanto la cantidad como el tipo de materiales escritos van en aumento y donde se espera que más y más personas los utilicen de un modo nuevo y, en ocasiones, más complejo. Actualmente, se reconoce que nuestra comprensión de la competencia lectora evoluciona junto con los cambios sociales y culturales. Hace 20 años, las habilidades lectoras necesarias para el crecimiento individual, la participación económica y la ciudadanía eran distintas a las actuales y es probable que en 20 años estas cambien aún más.

¹ El marco de evaluación de PISA 2009 original en inglés *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* junto con los marcos de los ciclos anteriores publicados por la OCDE en 2009, se encuentran disponibles en la página web de PISA www.pisa.oecd.org y en la página web de Simce www.simce.cl.

El objetivo de la educación ha cambiado su énfasis y no se centra exclusivamente en la recopilación y memorización de información, sino incluye un concepto más amplio del conocimiento: “Saber ya no significa ser capaz de recordar información, sino ser capaz de encontrarla y utilizarla” (Simon, 1996). La capacidad para acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que las personas puedan participar plenamente en nuestra sociedad basada en el conocimiento. Por lo tanto, el marco de PISA para evaluar la competencia lectora de los estudiantes hacia el final de la educación obligatoria, debe centrarse en las habilidades lectoras que incluyen la localización, selección, interpretación y evaluación de información a partir de una serie completa de textos asociados a situaciones que van más allá del aula.

Según Holloway (1999), las habilidades lectoras son fundamentales en el rendimiento académico de los alumnos. Además, dicha habilidad da acceso a instituciones del conocimiento, repercute en la cognición y en los procesos de pensamiento (Olson, 1994).

De esta manera, el rendimiento en lectura no es solo la base del rendimiento en otras asignaturas en el sistema educativo, sino que también es un prerrequisito para participar con éxito en casi todos los ámbitos de la vida adulta (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby & Dreher, 2000).

En la actualidad, la necesidad de niveles más altos de educación es enorme y va en aumento. En las economías globales, donde la reestructuración del empleo favorece a quienes han adquirido un alto nivel educativo y una mayor cualificación, aquellos que poseen habilidades por debajo de la media encuentran cada vez más difícil obtener un sueldo superior al salario medio. Su esperanza de participar plenamente en sociedades cada vez más complejas es escasa, pues en ellas se exige a los individuos asumir una responsabilidad adicional en distintos aspectos de sus vidas: desde la planificación de sus carreras, hasta el cuidado y la educación de sus hijos, el uso de los sistemas de salud y asumir más obligaciones relacionadas con su futuro financiero. De acuerdo a lo señalado por algunos expertos (Friedman, 2005; OCDE, 2001), las retribuciones no económicas derivadas de la alfabetización, que adoptan la forma de un mayor bienestar personal y una mayor cohesión social, son tan importantes como los rendimientos económicos y del mercado laboral. Elwert (2001) ha propuesto el concepto de “alfabetización social” para referirse al modo en que la alfabetización es fundamental para interactuar

con las instituciones de una sociedad moderna. El derecho, el comercio y la ciencia emplean documentos y procedimientos escritos, como las leyes, los contratos y las publicaciones, que los individuos han de ser capaces de comprender para poder funcionar en estos ámbitos.

3 La importancia de los textos digitales

La competencia lectora es la llave que abre no solo el mundo de los textos impresos, sino también de los textos digitales. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2009), a partir de 2007, casi 1,5 billones de personas –una quinta parte de la población mundial– realizaba lecturas en línea. La tasa de crecimiento de este tipo de lectura ha sido asombrosa, aunque varía enormemente en función del lugar (Banco Mundial, 2007). Las diferencias no son sólo geográficas, sino también sociales y económicas. En todos los países, el uso de Internet está estrechamente ligado al estatus socioeconómico y a la educación (Sweets & Meates, 2004). No obstante, la necesidad de utilizar computadores no se circunscribe a unos determinados niveles sociales y económicos. El Estudio de la Competencia y Destrezas para la Vida de la Población Adulta (OCDE y STATCAN, 2005) investigó acerca del uso de los computadores según el tipo de ocupación en siete países o regiones. Aunque los trabajadores con conocimientos “especializados”, como los científicos y los profesionales informáticos los utilizan con mayor intensidad en el lugar de trabajo, cada vez se les pide más a quienes trabajan en diversas ocupaciones, que utilicen el computador.

Más allá del ámbito laboral, la tecnología informática está cobrando una importancia cada vez mayor en la vida personal, social y cívica. Para estar informado y poder participar, el acceso a la información a través de la tecnología en red se está convirtiendo en la norma. A medida que los individuos van asumiendo más responsabilidades respecto a las decisiones relacionadas con la salud, la jubilación y los recursos financieros, estas tecnologías se convierten cada vez más en fuentes importantes de información. Es más probable que quienes tienen acceso a Internet y poseen las habilidades y conocimientos necesarios para utilizarla de forma eficaz, se conviertan en pacientes empoderados, capaces de realizar elecciones informadas en materia de salud y en ciudadanos activos capaces de participar en sociedad de manera efectiva.

Si bien muchas de las habilidades necesarias para la lectura impresa y digital son comunes, esta última

requiere que los lectores incorporen a su repertorio nuevas prioridades y estrategias. La recopilación de información en Internet exige una selección y lectura rápida de gran cantidad de material y de una evaluación inmediata de su veracidad. El pensamiento crítico ha cobrado, por tanto, mayor importancia que nunca dentro de la competencia lectora (Halpern, 1989; Shetzer & Warschauer, 2000; Warschauer, 1999). Warschauer llega a la conclusión de que la reducción de la “brecha digital” no es solo cuestión de lograr el acceso a Internet, sino también de ampliar las capacidades de las personas para integrar, evaluar y comunicar información.

4 Elementos de motivación y comportamiento en la competencia lectora

Una serie de estudios recientes han demostrado que las habilidades, actitudes, intereses, hábitos y conductas relacionadas con la lectura están fuertemente vinculadas a la competencia lectora. Algunos estudios han demostrado que el compromiso con la lectura explica más el resultado en el rendimiento en esta área que cualquier otra variable, aparte del rendimiento previo (Guthrie & Wigfield, 2000).

Al igual que ocurre con el compromiso con la lectura, durante mucho tiempo se ha pensado que la metacognición está relacionada con el rendimiento en esta área (Brown, Brown, et al. 1983; Flavell & Wellman, 1977; Schneider, 1989, 1999; Schneider & Pressley, 1997).

Existe evidencia de que las habilidades relacionadas con el compromiso y la metacognición se pueden enseñar. Por consiguiente, el interés mostrado en PISA 2009 por medir tanto la metacognición como el compromiso, asume que los resultados pueden aportar información de gran importancia para las políticas y también pueden influir en el aprendizaje y en la práctica de la lectura.

5 La definición de la competencia lectora en el marco de evaluación

Las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo. El concepto de aprendizaje y, en concreto, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, han ampliado la percepción de la competencia lectora. Esta ha dejado de considerarse

como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de escolarización. En cambio, es vista como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en expansión, que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus pares y con la comunidad en general.

Las teorías cognitivas sobre la competencia lectora enfatizan el carácter interactivo de la lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión en el medio impreso (Binkley & Linnakyla, 1997; Bruner, 1990; Dolé, Duffy, Roehler & Pearson, 1991) e incluso, en mayor grado, en el medio digital (Fastrez, 2001; Legros & Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994). El lector genera significado en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen un origen social y cultural. Durante la construcción del significado, el lector pone en marcha distintos procesos, habilidades y estrategias para promover, monitorear y mantener la comprensión. Se espera que estos procesos y estrategias varíen en función del contexto y de la finalidad, a medida que los lectores interactúan con una variedad de textos en el medio impreso y digital.

La definición de competencia lectora en PISA 2000 es la siguiente:

Competencia lectora es comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

La definición en PISA 2009 añade el compromiso con la lectura como parte esencial de la competencia lectora:

Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

A continuación se analiza cada parte de la definición por separado.

■ Competencia lectora...

Se prefiere la expresión “competencia lectora” a “lectura” porque es probable que transmita a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio. “Lectura” suele entenderse como simple decodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de

PISA es medir algo más amplio y profundo. La competencia lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales mayores, hasta el conocimiento del mundo. También incluye competencias metacognitivas como la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas a la hora de procesar textos. Estas competencias se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora para un determinado propósito.

La noción de competencia lectora en PISA apunta a la aplicación activa, intencional y funcional de la lectura en una serie de situaciones y con distintos propósitos. PISA evalúa una amplia variedad de estudiantes. Algunos de ellos irán a la universidad, posiblemente para seguir una carrera académica, otros cursarán estudios que les preparen para incorporarse al mercado del trabajo y otros se integrarán directamente en él tras finalizar la educación escolar. Independientemente de sus aspiraciones académicas o laborales, la competencia lectora será importante para su participación activa en su comunidad, para su vida económica y personal.

■ ... es comprender, utilizar, reflexionar sobre...

El término comprender se relaciona inmediatamente con la comprensión lectora. El verbo “utilizar” hace referencia a los conceptos de aplicación y función –hacer algo con lo que leemos. “Reflexionar sobre” se añade a “comprender” y a “utilizar” para subrayar la idea de que la lectura es interactiva: los lectores recurren a sus propios pensamientos y experiencias cuando se implican en un texto. Por supuesto que todo acto de lectura requiere un cierto grado de reflexión, de recurrir a información externa al texto. Incluso en las etapas más tempranas los lectores hacen uso del conocimiento simbólico para decodificar un texto y requieren conocer el vocabulario para darle sentido. A medida que los lectores acumulan información, experiencias y creencias, contrastan lo que leen con el conocimiento externo constantemente y, de forma inconsciente la mayoría de las veces. De este modo, están continuamente analizando y revisando su sentido del texto. Al mismo tiempo, de forma gradual y tal vez imperceptible, las reflexiones de los lectores sobre los textos pueden alterar su percepción del mundo. Reflexionar sobre los textos podría también requerir que los lectores piensen sobre la estructura o la forma del texto.

■ ... y comprometerse con...

Una persona competente en lectura no sólo posee las habilidades y conocimientos para leer bien, sino que

también valora y utiliza la lectura para distintos fines. Por lo tanto, un objetivo de la educación es cultivar no solo la competencia misma, sino además el compromiso con la lectura. En este contexto, el compromiso implica la motivación para leer y se compone de un conjunto de características afectivas y conductuales en las que se incluye el interés por la lectura, el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, el involucramiento en la dimensión social de la lectura, y distintas y frecuentes prácticas de lectura.

■ ... textos escritos...

La expresión “textos escritos” pretende incluir todos aquellos textos coherentes en los que el lenguaje se utiliza en su forma gráfica: manuscrita, impresa y digital. Estos textos no incluyen dispositivos para la audición del lenguaje, como grabaciones de voz, ni tampoco imágenes de películas, televisión, animaciones o dibujos sin palabras. Sí incluyen presentaciones visuales como diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas que incorporan cierta cantidad de lenguaje escrito. Estos textos visuales pueden existir ya sea de forma independiente o pueden estar insertos en textos de mayor extensión. Los textos digitales, por su parte, se distinguen de los impresos en varios aspectos, incluida la legibilidad física, la cantidad de texto visible para el lector de una vez, la forma en que las diferentes partes y distintos textos se conectan entre sí mediante enlaces de hipertexto y, como resultado de todas estas características, el modo en que los lectores suelen enfrentarse a los textos digitales. Los lectores tienen que construir sus propios caminos para llevar a cabo cualquier actividad de lectura asociada con un texto digital en mayor medida de lo que lo hacen con los textos impresos o manuscritos.

En lugar de la palabra “información”, que se usa en algunas otras definiciones de lectura, PISA decidió elegir el término “textos”, ya que se asocia más directamente con la lengua escrita y connota con mayor facilidad tanto la lectura literaria como la lectura centrada en información.

■ ...para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

Esta frase pretende capturar todas aquellas situaciones en las que la competencia lectora juega un papel, desde lo privado a lo público, desde el contexto educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje a lo largo de la vida y la ciudadanía activa. “Para alcanzar los propios objetivos y desarrollar el conocimiento y

el potencial personal” expresa claramente la idea de que la competencia lectora posibilita la realización de las aspiraciones individuales –tanto las que están establecidas, por ejemplo, la obtención de un título o de un empleo, como las que no lo están tanto y son menos inmediatas, pero que enriquecen y potencian la vida personal y la formación continua. Con la utilización del término “participar” se da a entender que la competencia lectora permite a los individuos tanto contribuir en la sociedad como satisfacer sus propias necesidades: la “participación” incluye el compromiso social, cultural y político. Por ejemplo, a las personas dotadas de competencia lectora les resulta más fácil moverse por instituciones complejas, como los sistemas de salud, los organismos estatales y los servicios jurídicos; y pueden tener una participación más plena en una sociedad democrática, tomando decisiones bien fundadas a la hora de votar.

ORGANIZACIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO

La sección anterior definía la competencia lectora y exponía los supuestos que se asumieron en la construcción de dicha definición. Esta sección describe cómo se representa dicha competencia, aspecto de crucial importancia, ya que su organización y representación determinan el diseño de la prueba y, en última instancia, los datos que pueden recogerse y presentarse sobre las competencias de los alumnos. Esta sección se refiere a la lectura en ambos medios, tanto impresos como digitales, salvo que se señale lo contrario.

La lectura es un área multidimensional. Aunque muchos elementos forman parte del constructo, no todos se pueden tener en cuenta ni manipular en una evaluación como PISA. Para diseñar una evaluación es necesario seleccionar los aspectos considerados más importantes de manejar en la construcción de la evaluación.

Para PISA, las dos consideraciones más importantes son, en primer lugar, garantizar una amplia cobertura de lo que leen los alumnos y los propósitos para los que leen, tanto dentro como fuera de la escuela; y, en segundo lugar, organizar el área para representar una gama de dificultad. Así, la evaluación de la competencia lectora se construye sobre tres características fundamentales de las tareas o preguntas: la *situación* –la variedad de contextos o propósitos para los cuales la lectura se lleva a cabo; el

texto –la diversidad del material que se lee; y el *aspecto* de la lectura –el enfoque cognitivo que determina de qué modo los lectores se involucran en un texto. Las tres características contribuyen a garantizar una amplia cobertura de esta área de conocimiento. En PISA, las características del texto y las variables de aspecto de la lectura (pero no las de situación) se manipulan también para influir en la dificultad de las tareas.

La lectura es una actividad compleja, por lo tanto sus componentes no existen de manera independiente en compartimentos aislados. La asignación de textos y tareas a las categorías del marco de evaluación, no supone que estas categorías estén estrictamente divididas. Más bien, el esquema del marco se provee para garantizar la cobertura, orientar el desarrollo de la evaluación y determinar los parámetros para la presentación de los resultados basándose en las características principales de cada tarea.

1 Situaciones de lectura

En PISA se consideran las siguientes situaciones de lectura: personal, pública, educativa y profesional, las que se describen a continuación.

La categoría *personal* hace referencia a los textos dirigidos a satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Esta categoría también incluye textos cuyo objetivo es mantener o desarrollar las relaciones personales con otros individuos. En ella se incluyen las cartas personales, la ficción, las biografías y los textos informativos, cuya lectura tiene como objetivo satisfacer la curiosidad y forma parte de las actividades de ocio o recreación. En el medio digital se incluyen los correos electrónicos personales, los mensajes instantáneos y los blogs tipo diario.

La categoría *pública* describe la lectura de textos relacionados con actividades e intereses de la sociedad en general. Incluye documentos oficiales, así como información sobre acontecimientos públicos. En general, los textos asociados a esta categoría suponen un contacto más o menos anónimo con otras personas y, por lo tanto también incluyen blogs tipo foro, sitios web de noticias y anuncios oficiales que se encuentran tanto en línea como impresos.

Generalmente, el contenido de los textos *educativos* se elabora específicamente con fines de enseñanza. Los libros de texto impresos y los programas informáticos de aprendizaje interactivo son ejemplos típicos del material creado para este

tipo de lectura. Normalmente, la lectura educativa implica adquirir información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Con frecuencia, los materiales no son elegidos por el lector, sino asignados por un profesor.

Por su parte, un ejercicio típico de lectura para uso *profesional* es aquel que involucra la realización de alguna tarea inmediata. Podría incluir la búsqueda de trabajo, bien en la sección de avisos clasificados en un diario impreso o a través de Internet; o seguir las indicaciones en el lugar de trabajo.

PISA utiliza el término situación dentro de la competencia lectora para definir los textos y las tareas asociadas a dichos textos, y se refiere a los contextos y usos para los que el autor elaboró el texto. Por lo tanto, el modo de especificar la variable de situación se basa en una audiencia y propósito supuestos, y no sólo en el lugar donde se desarrolla la actividad lectora. Muchos de los textos que se usan en el aula no están expresamente diseñados para ser utilizados en ella. Por ejemplo, un fragmento literario puede leerlo un joven de 15 años en clase de lenguaje o de literatura de forma habitual y, sin embargo, éste ha sido escrito (presumiblemente) para el disfrute y la apreciación personal del lector. Dada su finalidad original, PISA clasifica dicho texto como personal. Como ha señalado Hubbard (1989), algunos tipos de lectura, normalmente asociados a entornos infantiles ajenos a la escuela, como las normas de los clubs y las anotaciones de los juegos, también suelen estar presentes de forma no oficial en las escuelas. PISA clasifica estos textos como públicos. En cambio, los libros de texto se leen tanto en la escuela como en los hogares y el proceso y la finalidad probablemente difieran poco de un entorno a otro. PISA clasifica dichos textos como educativos.

Debe tenerse en cuenta que las cuatro categorías se superponen. Por ejemplo, en la práctica, un texto puede estar dirigido tanto a deleitar como a instruir (personal y educativo), o a proporcionar orientación profesional, que es igualmente información general (profesional y público). Aunque el contenido no es una variable

expresamente manipulada en este estudio, los textos se seleccionan atendiendo a distintas situaciones con el fin de maximizar la diversidad del contenido.

La **Tabla 2.1** muestra la distribución aproximada de las tareas de lectura en formato impreso y digital, según la situación.

2 Textos

La lectura precisa de material para que el lector lea. En una evaluación, ese material –un texto (o conjunto de textos) relacionado con una tarea concreta– debe tener coherencia propia. Es decir, el texto debe ser independiente, y no debe requerir de material adicional para que tenga sentido para el lector competente². Aunque está claro que existen muchos tipos de textos diferentes y que toda evaluación debe incluir una amplia variedad, no lo está el hecho de que exista una clasificación ideal de los textos. La incorporación de la lectura digital al marco de 2009 complica aún más este tema. PISA 2009 distingue cuatro clasificaciones fundamentales de textos:

- (1) Medio: impreso y digital.
- (2) Ambiente: de autor y basado en mensaje.
- (3) Formato: continuo, discontinuo, mixto y múltiple.
- (4) Tipo: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.

La clasificación según el medio –impreso o digital– se aplica a cada texto y constituye la distinción más amplia. Por debajo de dicha clasificación, las categorías formato de texto y tipo de texto se aplican tanto a los textos impresos como digitales. Por otra parte, la clasificación según el ambiente solo se aplica a los textos digitales. A continuación se analiza cada una de estas clasificaciones y además, se utilizan algunos términos adicionales para describir tanto los textos impresos como digitales.

² Esto no excluye el uso de diversos textos en una tarea, pero cada uno debe ser coherente en sí mismo.

Tabla 2.1. Distribución aproximada de las tareas de PISA 2009 según la situación

Situación	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura impresa	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura digital
Personal	30	30
Educativa	25	15
Profesional	15	15
Pública	30	40
TOTAL	100	100

Objeto de texto es un término usado para describir los nombres que se da comúnmente a los textos cuando nos referimos a ellos en contextos de la vida diaria: términos como informe, novela, obra de teatro, horario, página de inicio o mensaje de correo digital. Los objetos de texto varían en función del medio y del formato de texto. Por ejemplo, los horarios aparecen como textos discontinuos tanto en medios impresos como digitales; las páginas de inicio solo se encuentran en el medio digital; los informes pueden aparecer en cualquiera de los dos medios y en distintos formatos.

Características del texto son los atributos de la información textual con la que los estudiantes deben trabajar en una tarea. Las características de los textos incluyen el número de textos o de páginas que los estudiantes tienen que leer para responder a cada pregunta, la longitud de los textos, su complejidad lingüística y la familiaridad que se supone tienen los estudiantes con los temas presentados.

Herramientas y características de navegación ayudan a los lectores a negociar el modo de introducirse en los textos y la manera de moverse entre ellos y en torno a ellos. En el contexto de los textos digitales, se incluyen los iconos de navegación, las barras de desplazamiento, las pestañas, los menús, los hipervínculos, las funciones de búsqueda de texto, como localizar o buscar, y los dispositivos de representación global del contenido, como los mapas de los sitios. Muchas de estas herramientas y características de navegación son exclusivas del medio digital, y conforman algunos de sus rasgos distintivos. Sin embargo, al igual que muchos de los otros elementos de los textos digitales, las herramientas y características de navegación tienen su equivalente en el medio impreso. En el medio impreso se encuentran las tablas de contenido, los índices, los títulos de los capítulos y secciones, los encabezados y pies de página, los números de página, y las notas a pie de página.

2.1 Medio del texto: impreso y digital

El *texto impreso* suele aparecer en papel, en forma de hojas, folletos, revistas y libros. La condición física del texto estimula (aunque no puede obligar) al lector a abordar el contenido en una secuencia determinada. En esencia, los textos impresos tienen una existencia fija o estática. Además, en la vida real y en el contexto de la evaluación, la extensión o la cantidad de texto se hace visible inmediatamente al lector.

El *texto digital* puede definirse como la visualización de un texto a través de una pantalla de cristal líquido, plasma, transistor de película u otros dispositivos electrónicos. No obstante, para los propósitos de PISA, texto digital es sinónimo de hipertexto: texto o textos que cuentan con herramientas y características de navegación que hacen posible e incluso requieren una lectura no secuencial. Cada lector elabora un texto “personalizado” a partir de la información que encuentra en los enlaces que él o ella sigue. En esencia, dichos textos tienen una existencia variable y dinámica. Generalmente, en el medio digital, solo se puede ver una parte del texto disponible a la vez y, a menudo, se desconoce su extensión.

Las **Figuras 2.1 y 2.2** muestran la diferencia que existe entre los textos en soporte impreso y digital dentro del contexto de la evaluación PISA.

Las *herramientas y características de navegación* juegan un papel particularmente importante en el medio digital, al menos, por dos motivos. En primer lugar, debido al reducido tamaño de la visualización, estos textos vienen acompañados de dispositivos que permiten al lector mover la ventana de lectura por la página del texto: barras de desplazamiento, botones, pestañas, índice, etc. Los lectores competentes en materia de textos digitales deben estar familiarizados con el uso de estos dispositivos. Asimismo, deben ser capaces de representar mentalmente el movimiento de la ventana a lo largo de la página del texto y el desplazamiento de una ventana a otra. En segundo lugar, las actividades habituales de lectura digital suponen la utilización de textos múltiples, en ocasiones seleccionados de un depósito prácticamente infinito. Los lectores deben estar familiarizados con la utilización de las herramientas de recuperación, indexación y navegación que sirven para enlazar los textos.

Una de las primeras técnicas de indexación utilizadas en los documentos digitales fue el menú o listado de los títulos de las páginas, desde el que se invitaba al lector a elegir. El menú digital se parece al índice, con la salvedad de que normalmente en él no figuran los números de página. En cambio, el lector selecciona una opción tecleando su número o haciendo clic directamente sobre la opción del menú o un símbolo que la representa. Como resultado, las páginas se muestran en lugar de la página de menú o, en ocasiones, sobre ella (visualización de varias ventanas). Una consecuencia de la falta de números de página es que, una vez mostrada la página, el lector no tiene ninguna pista directa sobre su posición en el conjunto de páginas que conforman el

Figura 2.1. Textos de lectura impresa en PISA

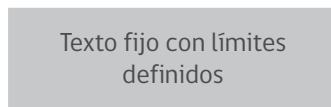
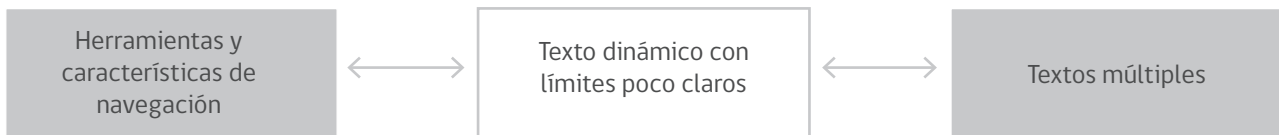


Figura 2.2. Textos de lectura digital en PISA



libro digital. En ocasiones dichas pistas se proporcionan a través de símbolos analógicos o a través de expresiones de tipo de ruta. Los menús pueden jerarquizarse, lo cual implica que la selección de uno de sus elementos genera la aparición de otro menú más específico. Los menús pueden presentarse como páginas independientes, pero también como parte de páginas de texto múltiples. Suelen mostrarse en un marco a la izquierda de la ventana de visualización. El resto de la ventana puede actualizarse, permaneciendo el menú sin variación, lo que se considera útil para que el lector mantenga el sentido de su “ubicación” en el documento. Por tanto, la lectura de textos digitales requiere la comprensión de menús jerárquicos y de menús de lista directos, así como la capacidad de representar mentalmente las distribuciones no secuenciales de las páginas, tanto jerárquicas como interconectadas.

Una herramienta fundamental de navegación, que ayuda a los lectores a moverse entre varios textos, y una de las características más distintivas de los textos digitales es el vínculo de hipertexto. El vínculo de hipertexto o hipervínculo es información (una palabra o frase, o un dibujo o ícono) que está conectada de forma lógica a otra información (generalmente una página). Al hacer clic sobre un hipervínculo se visualiza una nueva página en lugar de la página mostrada previamente o sobre ella, o bien otra ubicación en la misma página. Los hipervínculos pueden presentarse mediante listas independientes o incrustados en las páginas de contenido. Cuando los hipervínculos están incrustados, suelen señalarse por medio de un color o de una tipografía específica. La utilización de los hipervínculos posibilita la creación de documentos de múltiples páginas interconectadas. A diferencia de las listas o jerarquías, la disposición de las

páginas en una estructura en red no está normada de acuerdo con un conjunto sistemático de convenciones, sino que sigue las relaciones semánticas entre las páginas. Corresponde al autor del documento digital determinar cómo se enlazan las páginas mediante la inserción de hipervínculos.

La navegación y orientación dentro de estructuras no secuenciales parece basarse en la capacidad del lector para representar mentalmente la estructura superior del hipertexto. Los organizadores globales que representan con exactitud la estructura de las páginas y de los vínculos (por ejemplo, los menús estructurados y los mapas de contenido) generalmente son de cierta ayuda, siempre y cuando utilicen símbolos e imágenes que resulten familiares al lector (Rouet & Potelle, 2005).

De esta manera, llevar a cabo la lectura, navegación y búsqueda de información en hipertexto de manera competente requiere que el lector esté familiarizado con hipervínculos explícitos e incrustados, con estructuras de página no secuenciales y dispositivos universales de representación del contenido.

En la evaluación PISA 2009 de lectura digital, se ha identificado un conjunto de herramientas de navegación y estructuras de navegación con el fin de incluirlas sistemáticamente en los instrumentos como un componente importante de la medición de la competencia en lectura digital. Dicho conjunto incluye barras de desplazamiento para subir y bajar por las páginas; pestañas para los distintos sitios web; listas de hipervínculos que se muestran en una fila, en una columna o como un menú desplegable; e hipervínculos incluidos en párrafos, en tablas de información o en una lista de resultados de búsqueda.

La dificultad de una tarea está condicionada en parte por las herramientas y características de navegación asociadas a ella. La dificultad es mayor o menor dependiendo del número de herramientas de navegación que sea necesario utilizar, del número de operaciones o pasos requeridos y del tipo de herramientas empleadas. La familiaridad, transparencia o visibilidad de las herramientas y características de navegación también afectan la dificultad. Por ejemplo, normalmente resulta más fácil navegar con un hipervínculo etiquetado "Haga clic aquí" que con un menú desplegable que solo se visualiza cuando el cursor se pasa sobre él. Algunas tareas de lectura digital requieren poca o incluso nada de navegación: por ejemplo, cuando se pide a los alumnos que localicen o interpreten la información de una página web donde el texto puede verse en su totalidad.

2.2 Ambiente del texto: de autor o basado en mensaje

Existen textos digitales en diferentes ambientes, incluido el ambiente web, el escritorio y el correo electrónico. Hay otros ambientes digitales que utilizan texto escrito, como los mensajes de texto de los teléfonos móviles y las agendas electrónicas. No obstante, para los propósitos de PISA 2009, solo se consideraron los ambientes basados en computadores.

La distinción entre los ambientes digitales *de autor* o *basado en mensaje* se basa en la capacidad del lector de influir en el contenido del sitio. Un ambiente *de autor* es aquel en el que el lector es, ante todo, receptivo: el contenido no se puede modificar. Un entorno *basado en mensaje* es aquel en el que el lector tiene la oportunidad de añadir o modificar el contenido.

Así, los textos de un *ambiente de autor* tienen un contenido fijo que no puede ser intervenido por el lector. Son ambientes independientes, controlados o publicados por una empresa comercial, un organismo estatal, una organización o institución, o un individuo. Los lectores utilizan estos sitios principalmente para obtener información. Los objetos de texto en un entorno de autor incluyen páginas de inicio, sitios que publicitan eventos o productos, sitios de información gubernamental, sitios educativos con información para los estudiantes, sitios de noticias y catálogos de biblioteca en línea.

Por otra parte, en un *ambiente basado en mensaje*, se invita al lector a participar y a contribuir de algún modo. El contenido es en cierta medida fluido o cooperativo, en el sentido de que los individuos pueden realizar aportes o modificaciones. Los lectores utilizan estos sitios no

solo para obtener información, sino también como un medio de comunicación. Entre los objetos de texto que se encuentran en un ambiente basado en mensaje figuran los correos electrónicos, los blogs, las salas de chat, los foros y las reseñas en la web, y los formularios en línea.

Inevitablemente, el posible abanico de categorías de objeto de texto dentro de cada uno de los ambientes digitales no está totalmente representado, debido al número limitado de tareas en el instrumento de PISA 2009. Sin embargo, la evaluación incluye una muestra de los objetos de texto con los que probablemente se encuentran los estudiantes de 15 años y los adultos jóvenes en el contexto educativo, profesional, personal y público.

Al igual que ocurre con muchas de las variables del marco de lectura, las clasificaciones del ambiente no están estrictamente divididas. Por ejemplo, un determinado sitio web puede incluir un texto de autor y una sección en el que se invite al lector a añadir un comentario. Sin embargo, por lo general, cada tarea suele basarse principalmente, en una parte del estímulo que sea de autor o en una parte que esté basada en mensaje, clasificándose de acuerdo a lo que predomina. Algunas veces, un ejercicio puede requerir el uso integrado de textos de autor y textos basados en mensaje. Dichas tareas se clasifican como mixtas. Los ambientes de autor y basados en mensaje no son considerados jerárquicos en términos de dificultad. La **Tabla 2.2** muestra el porcentaje de tareas de lectura digital en cada categoría de ambiente.

2.3 Formato de texto: continuo, discontinuo, mixto y múltiple

Una clasificación importante de los textos, en el marco lectura es la distinción entre textos *continuos* y *discontinuos*. Ambos se presentan tanto en el medio impreso como digital. Los textos en formato *mixto* y *múltiple* también son frecuentes en ambos medios, especialmente en el digital.

Tabla 2.2. Distribución aproximada de las tareas digitales según el ambiente

Ambiente	% de tareas en la evaluación de la lectura digital
De autor	70
Basado en mensaje	25
Mixto	5
TOTAL	100

Otros objetos que no tienen formato de texto también se utilizan habitualmente en los textos impresos y en especial en los digitales. Los dibujos y las imágenes gráficas aparecen frecuentemente en los textos impresos y pueden considerarse, con razón, parte esencial de los mismos. Imágenes fijas, así como videos, animaciones y archivos de audio, suelen acompañar los textos digitales, y también pueden considerarse parte integral de estos. A continuación se describe cada uno de los cuatro formatos de textos.

2.3.1 Textos continuos

Los textos *continuos* están formados por oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Éstos pueden incluso integrarse en estructuras mayores, como las secciones, capítulos y libros.

Gráfica o visualmente, la organización se da mediante la separación de partes del texto en párrafos, el uso de sangrías y la distribución del texto en una jerarquía que se señala a través de los encabezados, que ayudan a los lectores a reconocer la organización. Estos marcadores también proporcionan pistas sobre los límites del texto (por ejemplo mostrando el final de una sección). La localización de la información frecuentemente se ve facilitada por la utilización de distintos tamaños y tipos de fuente, como la cursiva y la negrita, o de bordes y dibujos. El uso de las pistas de formato es una sub-habilidad esencial de la lectura eficaz.

Los marcadores del discurso también proporcionan información sobre la organización del texto. Por ejemplo, los marcadores de secuencia (primero, segundo, tercero, etc.) señalan la relación de cada una de las unidades introducidas entre sí e indican el modo en que estas se relacionan con el texto mayor circundante; y los conectores causales (por tanto, por esta razón, puesto que, etc.) indican relaciones de causa-efecto entre las partes de un texto.

Los reportajes periodísticos, los ensayos, las novelas, los relatos breves, las reseñas y las cartas son ejemplos de objetos textuales de textos en formato continuo en medio impreso. En el medio digital, el grupo de textos en formato continuo incluye reseñas, blogs y reportajes en prosa. Los textos digitales continuos suelen ser breves, debido a las limitaciones del tamaño de la pantalla y a que requieren una lectura poco a poco, lo que hace que los textos extensos resulten poco atractivos para muchos lectores en línea.

2.3.2 Textos discontinuos

Los textos *discontinuos* se organizan de forma distinta a los textos continuos y, por lo tanto, requieren un enfoque diferente de lectura. Así como la oración es la unidad más pequeña de un texto continuo, todos los textos discontinuos están formados por una serie de listas (Kirsch & Mosenthal, 1990). Algunos son listas únicas, simples, pero la mayoría están constituidos por una combinación de varias listas simples. Los lectores que entienden la estructura de los textos pueden reconocer más fácilmente las relaciones entre los elementos y comprender qué textos son similares y cuáles diferentes.

Las listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios son ejemplos de objetos de texto discontinuos. Éstos aparecen tanto en el medio impreso como digital.

2.3.3 Textos mixtos

Muchos textos en soporte impreso y digital son objetos únicos, objetos coherentes compuestos por un conjunto de elementos tanto en formato continuo como discontinuo. En los textos *mixtos*, los componentes (por ejemplo, una explicación en prosa que incluye un gráfico o tabla) se apoyan mutuamente a través de nexos de coherencia y cohesión a nivel local y global.

El texto mixto en soporte impreso es un formato habitual en revistas, libros de consulta e informes, donde los autores emplean diversas presentaciones para comunicar información. En el medio digital, las páginas web de autor suelen ser textos mixtos que combinan listas, párrafos en prosa y, frecuentemente, gráficos. Los textos basados en mensajes, como los formularios en línea, los correos electrónicos y los foros, también combinan textos de formato continuo y discontinuo.

2.3.4 Textos múltiples

Para los propósitos del marco de lectura de PISA, los textos *múltiples* se definen como aquellos que han sido generados de forma independiente y tienen sentido de manera autónoma; en ocasiones se yuxtaponen o se establece cierto vínculo entre ellos con fines evaluativos. La relación entre los textos puede no ser evidente; pueden ser textos complementarios o contradecirse. Por ejemplo, una serie de sitios web de distintas empresas que ofrecen asesoría en viajes, pueden dar orientación similar o distinta a los turistas. Los textos múltiples pueden tener un único formato "puro" (por ejemplo, continuo), o mixto.

En la mayor parte de las tareas de evaluación en medio impreso los textos siguen clasificándose como continuos o discontinuos. En PISA 2009 se hizo un esfuerzo intencional de incluir estímulos de textos impresos mixtos y múltiples, y de introducir tareas en las que el lector debe integrar información de partes con diferentes formatos dentro de un texto mixto o entre textos múltiples.

En comparación, en la evaluación en medio digital, la proporción de tareas basadas en textos múltiples es mucho mayor. Dado que la evaluación de la lectura digital se centra en el hipertexto, el estímulo de casi todas las unidades está compuesto por textos múltiples y las tareas exigen a los usuarios la lectura entre distintos textos (puede tratarse de diferentes sitios web o de páginas distintas que pertenecen al mismo sitio web), cada uno presentado en distinto formato, como párrafos en prosa, listas de menú, diagramas y gráficos.

2.4 Tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción

Por lo general, los textos que se encuentran en la realidad se resisten a ser clasificados, pues no suelen escribirse teniendo en cuenta las normas de los tipos de texto y tienden a traspasar las categorías. Por ejemplo, un capítulo de un libro puede incluir algunas definiciones (exposición), algunas indicaciones sobre cómo resolver determinados problemas (instrucción), una breve explicación histórica del descubrimiento de la solución (narración) y descripciones de algunos objetos típicos implicados en ella (descripción). En el medio digital, las distinciones son aún más difusas, especialmente en el ambiente web, donde la definición del inicio y del final de un texto es discutible, y cualquier página de material normalmente incluye no solo varios tipos de texto, sino también distintas representaciones que pueden contener palabras, imágenes, animaciones y archivos de video y de audio. No obstante, en una evaluación como PISA, es útil clasificar los textos según tipo, basándose en las características predominantes de los mismos, para

garantizar que el instrumento incluya una muestra de varios textos que representen distintos tipos de lectura.

La siguiente clasificación de los textos usada en PISA fue adaptada de una publicación de Werlich de 1976.

2.4.1 Descripción

Es el tipo de texto en el que la información se refiere a las propiedades de los objetos en el espacio. Los textos *descriptivos* suelen responder a la pregunta *qué*. Las descripciones pueden adoptar diversas formas. Las descripciones impresionistas presentan la información desde el punto de vista de las opiniones subjetivas sobre las relaciones, cualidades e instrucciones en el espacio. Las descripciones técnicas presentan la información desde el punto de vista de la observación objetiva en el espacio. Con frecuencia, las descripciones técnicas usan formatos de texto discontinuo, como los diagramas y las ilustraciones. La descripción de un lugar concreto en un folleto o diario de viajes, un catálogo, un mapa geográfico, un horario de vuelos o la descripción de una característica, función o proceso en un manual técnico, son ejemplos de objetos de texto de esta categoría.

2.4.2 Narración

Es el tipo de texto en el que la información se refiere a las propiedades de los objetos en el tiempo. La *narración* suele responder a las preguntas *cuándo* o *en qué secuencia*. *Por qué* los personajes de las historias se comportan del modo en que lo hacen es otra pregunta a la que suele responder la narración. La narración puede adoptar distintas formas. Los *relatos* presentan un cambio desde el punto de vista de la selección y énfasis subjetivos; registran acciones y acontecimientos desde el punto de vista de las impresiones subjetivas en el tiempo. Los *informes* presentan un cambio desde el punto de vista de un marco objetivo de situación; registran acciones y acontecimientos que otros pueden verificar. Las *noticias* pretenden darles a los lectores la posibilidad de formarse una opinión propia e independiente de los hechos y acontecimientos, sin que se vean influidos por

Tabla 2.3. Distribución aproximada de las tareas de PISA según el formato de texto

Formato de texto	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura impresa	% del total de ejercicios de PISA 2009: lectura digital
Continuo	60	10
Discontinuo	30	10
Mixto	5	10
Múltiple	5	70
TOTAL	100	100

las referencias del reportero. Una novela, una historia breve, una obra de teatro, una biografía, una tira cómica y una crónica periodística de un acontecimiento son ejemplos de objetos de texto de esta categoría.

La evaluación de la lectura en PISA incluye tanto textos factuales como de ficción, y textos cuya categoría de clasificación puede no ser tan clara. Sin embargo, no se pretende medir las diferencias en competencia lectora entre un tipo de texto y otro. En PISA, los textos de ficción se clasifican como narración. Por su parte, los textos narrativos en medio digital tienden a ser no verbales, ocupando este lugar las animaciones y las películas. Por lo tanto, en la evaluación de la lectura digital no se especifican textos narrativos.

2.4.3 Exposición

Es el tipo de texto en el que la información se presenta en forma de conceptos compuestos o de constructos mentales, o de aquellos elementos en los que se pueden analizar conceptos o constructos mentales. El texto proporciona una explicación sobre el modo en que los distintos elementos se interrelacionan en un todo con sentido y suele responder a la pregunta *cómo*. Las *exposiciones* suelen adoptar distintas formas. Los *ensayos expositivos* ofrecen una explicación simple de conceptos, constructos mentales o concepciones desde un punto de vista subjetivo. Las *definiciones* explican cómo se interrelacionan los términos o los nombres con los conceptos mentales. Al mostrar estas interrelaciones, la definición explica el significado de las palabras. Las *explicaciones* son un tipo de exposición analítica usada para mostrar cómo se vincula un concepto mental con palabras o términos. El concepto está considerado como un todo compuesto, que se comprende al descomponerlo en sus elementos constitutivos e interrelaciones entre ellos, dándoles un nombre a cada uno de ellos. Los *resúmenes* son un tipo de exposición sintética utilizados para explicar y comunicar textos de forma más breve de la que exige el texto original. Las *actas* son un registro de los resultados de reuniones o presentaciones. Las *interpretaciones de textos* son un tipo de exposición tanto analítica como sintética que se usa para explicar los conceptos abstractos de un determinado texto (de ficción o no ficción) o grupo de textos. Un ensayo académico, un diagrama que muestra un modelo de memoria, un gráfico de tendencia de la población, un mapa conceptual y una entrada en una enciclopedia en línea son ejemplos de esta categoría.

2.4.4 Argumentación

Es el tipo de texto que presenta la relación entre conceptos o proposiciones. Los textos *argumentativos* suelen responder a la pregunta *por qué*. Una subclasificación importante de los textos argumentativos es la que distingue entre textos *persuasivos* y *de opinión* para referirse a las opiniones y puntos de vista. El *comentario* relaciona conceptos sobre acontecimientos, objetos e ideas con un sistema personal de pensamientos, valores y creencias. La *argumentación científica* relaciona conceptos sobre acontecimientos, objetos e ideas con sistemas de pensamiento y conocimiento, de forma que las proposiciones resultantes se verifiquen como válidas o no válidas. Una carta al editor, un anuncio en un cartel, los comentarios en un foro en línea y una crítica de un libro o de película en la web son ejemplos de esta categoría.

2.4.5 Instrucción

Es el tipo de texto que da indicaciones sobre qué se debe hacer. Las *instrucciones* ofrecen indicaciones sobre determinadas conductas para llevar a cabo una tarea. Las *normas*, los *reglamentos* y las *leyes* especifican los requisitos de determinados comportamientos basándose en una autoridad impersonal, como la validez práctica o la autoridad pública. Una receta, un conjunto de diagramas donde se muestra un procedimiento para prestar primeros auxilios y los lineamientos para el manejo de un programa informático digital, son ejemplos de esta categoría.

2.4.6 Transacción

Representa el tipo de texto dirigido a alcanzar un objetivo concreto esbozado en el texto, como la petición de que se haga algo, la organización de una reunión o la confirmación de un compromiso social con un amigo. Este tipo de texto no se incluye en la clasificación de Werlich (1976), que es la utilizada hasta ahora para el marco de PISA.

En los últimos años, la enorme facilidad para la comunicación personal a través del correo electrónico, los mensajes de texto, los blogs y redes sociales de la web, le ha dado mucha más relevancia a este tipo de texto como un tipo de texto de lectura. Los textos *transaccionales* suelen construirse sobre interpretaciones comunes y probablemente privadas entre los interlocutores aunque claramente esta característica es difícil de investigar en una evaluación a gran escala. Los correos electrónicos

y los mensajes de texto que intercambian a diario los colegas o amigos para organizar y confirmar planes, son ejemplos de esta categoría.

3 Aspecto de la lectura

Los *aspectos* son las estrategias *mentales*, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para negociar el modo de introducirse en los textos y la manera de moverse en torno a ellos y entre ellos.

Son cinco los aspectos que guían la elaboración de las preguntas y tareas en la evaluación de la competencia lectora:

- obtener información
- desarrollar una comprensión global
- elaborar una interpretación
- reflexionar sobre y evaluar el contenido de un texto
- reflexionar sobre y evaluar la forma de un texto

Como no es posible incluir suficientes preguntas para presentar cada uno de los cinco aspectos en una sub-escala independiente, estos se organizan en tres grandes categorías para reportar los resultados relativos a la competencia lectora:

- acceder y obtener
- integrar e interpretar
- reflexionar y evaluar

Las tareas de *obtener información*, que centran al lector en fragmentos de información aislados dentro del texto, se asignan a la escala *acceder y obtener*.

Las tareas de *desarrollar una comprensión global* y *elaborar una interpretación* centran al lector en las relaciones dentro del texto. Las tareas que se centran en todo el texto exigen que los lectores desarrollen una comprensión global; las tareas que se centran en las relaciones entre partes del texto requieren la elaboración de una interpretación. Por lo anterior, ambos aspectos se agrupan bajo el nombre *integrar e interpretar*.

Las tareas que abordan los dos últimos aspectos: *reflexionar sobre el contenido de un texto* y *reflexionar sobre la forma de un texto*, se agrupan en una única categoría de aspecto denominada *reflexionar y evaluar*. Fundamentalmente, en ambos tipos de tareas el lector debe recurrir a conocimientos externos al texto y relacionarlos con lo leído. Las tareas que implican *reflexionar sobre el contenido* se ocupan de elementos conceptuales del texto; las tareas que suponen *reflexionar sobre la forma* se ocupan de sus estructuras y rasgos formales.

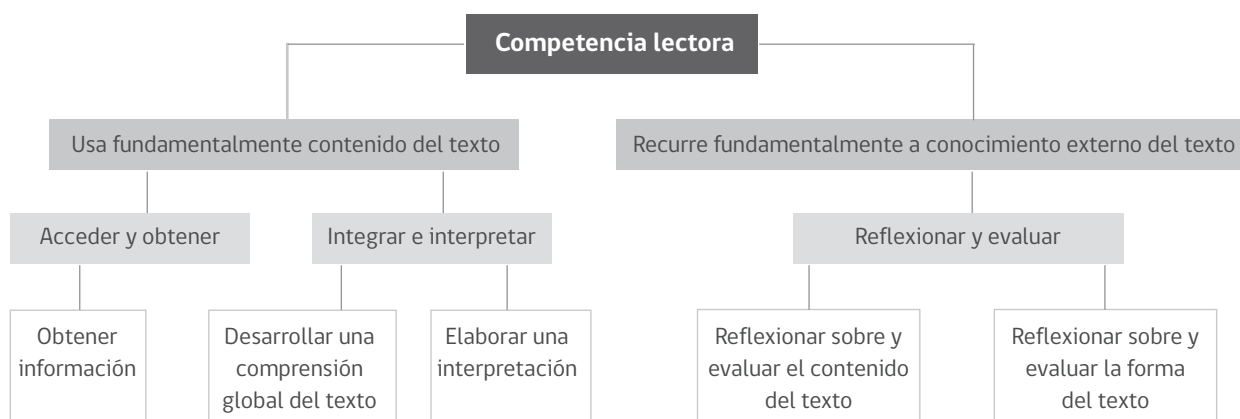
La **Figura 2.3** muestra la relación entre los cinco aspectos seleccionados para la elaboración de la prueba y los tres grandes aspectos de presentación de los resultados.

A continuación, se presenta una explicación detallada de las tres grandes categorías de aspecto, que incluyen tanto las tareas de lectura en medio impreso como digital.

3.1 Acceder y obtener

Acceder y obtener supone ir al espacio de información que se facilita y navegar por él para localizar y conseguir uno o más datos diferentes. Las tareas de acceder y obtener

Figura 2.3. Relación entre el marco de lectura y las sub-escalas de aspecto



pueden abarcar desde localizar los requisitos exigidos por un empleador en un anuncio de trabajo, hasta encontrar un número de teléfono con varios prefijos o un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho.

En la vida diaria los lectores necesitan frecuentemente obtener información. Para ello, los lectores deben hacer una lectura rápida, buscar, localizar y seleccionar datos relevantes en algún espacio de información (por ejemplo, una página de texto continuo, una tabla o una lista de datos). La información requerida comúnmente se encuentra en una única ubicación, aunque en algunos casos puede aparecer en dos o más oraciones, en varias celdas de una tabla o en distintas partes de una lista.

Para las tareas de la evaluación que piden obtener información, los alumnos deben establecer una correspondencia entre la información dada en la pregunta y una equivalente o expresada de forma idéntica en el texto y utilizarla para encontrar la nueva información solicitada. En estas tareas, *obtener información* se basa en el propio texto y en información explícita incluida en el mismo. Las tareas de obtener información demandan que los estudiantes la localicen basándose en los requisitos o características especificadas de forma explícita en las preguntas. El estudiante tiene que detectar o identificar uno o más elementos esenciales de una pregunta, como los personajes, el lugar/tiempo, y el contexto, y luego buscar una correspondencia que puede ser literal o equivalente (un sinónimo).

Las tareas sobre obtener información pueden suponer distintos grados de dificultad. Por ejemplo, se puede pedir al alumno que seleccione información explícita, como una indicación temporal o espacial en un texto o tabla. Una versión más difícil del mismo tipo de tarea podría incluir la localización de información que sea sinónima. En ocasiones se puede requerir el uso de habilidades de clasificación o discriminar entre dos datos similares. Los distintos niveles de competencia de los estudiantes se pueden medir variando de forma sistemática los elementos que determinan la dificultad de la tarea.

Mientras que *obtener* describe el proceso de seleccionar la información solicitada, *acceder* describe el proceso de llegada al lugar, al espacio de información donde se encuentran los datos requeridos. En algunas preguntas, especialmente en el medio impreso, solo es necesario obtener información desde donde esta se ve de forma inmediata y el lector tiene que seleccionar lo que corresponde en un espacio de información claramente

definido. Por otra parte, ciertas preguntas en medio digital requieren algo más que acceder a la información: por ejemplo, hacer clic en un enlace para abrir una página web (en un espacio de información muy reducido) o hacer clic para seleccionar un elemento en una lista de resultados de búsqueda. Sin embargo, en PISA, ambos procesos están presentes en la mayor parte de las tareas de *acceder y obtener*. En el medio impreso las preguntas podrían demandar a los lectores utilizar características de navegación como los títulos o leyendas para encontrar la sección apropiada del texto antes de localizar la información relevante.

Tanto en medio impreso como digital, el proceso de acceder y obtener información involucra habilidades asociadas con la selección, recopilación y obtención de datos. Las preguntas de acceder y obtener en el medio digital, además pueden requerir que los alumnos naveguen para encontrar una determinada página web, por ejemplo, para encontrar la información especificada, posiblemente utilizando distintas herramientas de navegación y pasando por varias páginas.

Para acceder a un elemento particular, los estudiantes tendrán que tomar decisiones de interés temático. Tendrán que determinar si un enlace o sitio proporciona la información requerida desde el punto de vista de la relevancia o el interés temático. La dificultad de la tarea estará determinada por distintos factores, incluido el número de páginas o enlaces que se deben usar, la cantidad de información que se debe procesar en cualquiera de las páginas dadas y la especificidad y el carácter explícito de las instrucciones de la tarea.

3.2 Integrar e interpretar

Integrar e interpretar supone procesar lo que se lee para darle sentido interno a un texto.

Interpretar se refiere al proceso de construir el significado a partir de algo que no se ha mencionado en el texto. Puede suponer reconocer una relación no explícita o, a escala más local, requerir inferir (deducir a partir de pruebas y razonamientos) la connotación de una frase u oración. Cuando un lector interpreta, está identificando los supuestos o insinuaciones que subyacen a todo o a parte del texto. Esta aproximación al texto involucra una amplia variedad de actividades cognitivas. Por ejemplo, una tarea puede requerir inferir la relación existente entre dos partes del texto, procesar el texto para elaborar un resumen de las ideas principales, inferir la diferencia entre elementos principales y subordinados o encontrar

un ejemplo concreto en el texto de algo descrito con anterioridad en términos generales.

Integrar se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto. Puede abarcar desde reconocer la coherencia local entre dos oraciones adyacentes, hasta comprender la relación entre varios párrafos, o reconocer las relaciones existentes entre múltiples textos. En cada caso, integrar supone conectar varios fragmentos de información para construir significado, ya sea identificando similitudes y diferencias, realizando comparaciones de nivel o comprendiendo las relaciones causa-efecto.

Tanto la interpretación como la integración son necesarias para *desarrollar una comprensión global*. Un lector debe considerar el texto como un todo o desde una perspectiva general. Los estudiantes pueden demostrar una comprensión inicial al identificar el tema o mensaje principal, o el propósito general o uso del texto. Entre las tareas se incluyen aquellas que requieren que el lector seleccione o invente un título o una conclusión para el texto, que explique el orden de instrucciones sencillas o que identifique las principales dimensiones de un gráfico o tabla. Otras requieren que el estudiante describa el personaje principal o el contexto de una historia, identifique el tema de un texto literario o explique el propósito o utilidad de un mapa o dibujo.

Dentro de este aspecto, algunas tareas también podrían requerir que el estudiante identifique un determinado fragmento de un texto, en el que se expresa de forma explícita el tema o idea principal. Otras tareas podrían demandar que el alumno se centre en más de una parte del texto, por ejemplo, si el lector tiene que deducir el tema a partir de la repetición de una determinada categoría de información. Seleccionar la idea principal implica establecer una jerarquía entre las ideas y elegir la más general y abarcadora. Una tarea de este tipo indica si el estudiante puede distinguir entre las ideas clave y los detalles secundarios o si puede reconocer el tema principal en una oración o título.

Tanto la interpretación como la integración están también presentes en la *elaboración de una interpretación*, que requiere que los lectores amplíen sus impresiones iniciales generales, de modo que desarrollen una comprensión más profunda, específica o completa de lo que han leído. Muchas tareas de esta categoría exigen una comprensión lógica: los lectores deben procesar la organización de la información en el texto. Para ello, deben demostrar que comprenden la cohesión del texto, aunque no puedan explicar qué es la cohesión. En algunos casos, elaborar

una interpretación puede demandar del lector procesar una secuencia de tan sólo dos oraciones basándose en la cohesión local. La presencia de marcadores de cohesión, como puede ser la utilización de “en primer lugar” y “en segundo lugar” para indicar una secuencia, podría incluso facilitar este proceso. En casos más difíciles (por ejemplo, para indicar relaciones de causa-efecto) podría no aparecer ninguna marca explícita.

Otras tareas incluyen *comparar y contrastar información*, así como *identificar y enumerar evidencia*. Estas tareas requieren que el estudiante agrupe dos o más fragmentos de información del texto. En estas tareas, para procesar información explícita o implícita a partir de una o más fuentes, frecuentemente el lector debe inferir una relación o categoría determinada.

Al igual que estas tareas de integrar, las tareas de *elaborar una interpretación* pueden incluir inferir a partir de un contexto más localizado: por ejemplo, interpretar el significado de una palabra o frase que da un determinado matiz al texto. Este proceso de comprensión también se evalúa en tareas que requieren que el estudiante infiera la intención del autor y que señale en qué se basa para inferir dicha intención.

En los medios impresos, la información podría localizarse en un único párrafo, a través de distintos párrafos o secciones del texto o entre dos o más textos. En los medios digitales, la integración puede ser más compleja. Por ejemplo, en un ambiente web, la información puede estar conectada de forma no secuencial a través de una serie de hipervínculos. A pesar de que la integración puede adoptar una mayor complejidad en los medios digitales, dichos medios también dan herramientas que pueden facilitar el proceso de integración. Por ejemplo, las vistas en un programa de procesamiento de textos pueden manipularse de modo que la información en distintas ubicaciones pueda verse de forma simultánea, lo que facilita las comparaciones. Con el fin de facilitar la integración de información, las personas asumen una mayor responsabilidad en saber y comprender qué información puede usarse y qué herramientas pueden emplearse para verla.

La manera en que sintetizamos la información también se transforma en el medio digital. Por supuesto que sintetizamos información en el medio impreso, pero usualmente esto ocurre dentro del texto continuo que ha sido elaborado para nosotros. La lectura digital es diferente, ya que son los lectores los que en realidad elaboran los textos que leen al seleccionar los enlaces

que siguen, recopilar distintos textos y sintetizar los aspectos fundamentales de cada uno de ellos durante el proceso de comprensión. La síntesis también se diferencia en el sentido de que los lectores a menudo se saltan más información de la que leen en cualquiera de las páginas; las unidades de texto que los lectores encuentran útiles en cualquier página suelen ser bastante reducidas y rara vez leen toda la información de una página web.

Una tarea de *integrar e interpretar* en el medio digital puede requerir navegar por varias páginas de un sitio web, combinar información de sitios diferentes o realizar inferencias a partir de la información de una sola página. Al igual que en la lectura impresa, las tareas incluirán comparar, contrastar, localizar evidencias, determinar influencias, generalizar y analizar las sutilezas del lenguaje.

Como se señaló anteriormente, la *interpretación* hace referencia al proceso de construcción de significado a partir de algo que no se ha planteado de forma explícita. Reconocer o identificar una relación no explícita requiere un acto de interpretación: por lo tanto, quizás la interpretación está siempre involucrada en algún punto del proceso de integración descrito anteriormente. Por eso, la relación entre los procesos de integración e interpretación puede considerarse íntima e interactiva.

3.3 Reflexionar y evaluar

Reflexionar y evaluar consiste en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información provista en él con los propios marcos de referencia conceptuales y experienciales.

Las preguntas de *reflexionar* son aquellas que requieren que los lectores consulten su propia experiencia o conocimiento para comparar, contrastar o formular hipótesis. Las preguntas de *valorar* son aquellas en las que se pide a los lectores que hagan juicios recurriendo a criterios externos al texto.

La *reflexión y evaluación del contenido de un texto* obliga al lector a conectar la información de un texto con conocimientos que vienen de fuentes externas. Los lectores también deben evaluar las afirmaciones hechas en el texto y contrastarlas con sus propios conocimientos del mundo. Con frecuencia se les solicita a los estudiantes que expresen y defiendan sus propios puntos de vista. Para ello, los lectores deben ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice en

un texto y su intencionalidad. Luego, deben verificar esa representación mental con sus conocimientos y creencias basados en información previa o en información encontrada en otros textos. Los lectores deben recurrir a evidencias del propio texto y contrastarlas con otras fuentes de información, usando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto.

Las tareas de la evaluación que representan esta categoría de procesamiento incluyen aportar evidencia o argumentos externos al texto, evaluar la relevancia de determinada información o evidencia, o establecer comparaciones con las normas (criterios) morales o estéticos. La tarea podría requerir que el estudiante aporte o identifique otros datos para reforzar el argumento de un autor o que evalúe si la evidencia o información presentada en el texto es suficiente.

El conocimiento externo al que tiene que conectarse la información textual puede proceder de los propios conocimientos del estudiante o de ideas presentadas de forma explícita en la pregunta. En el contexto de PISA, se pretende que cualquier conocimiento externo requerido esté dentro del abanico de experiencias que se espera tengan los jóvenes de 15 años.

Por su parte, *reflexionar y evaluar la forma de un texto* requiere que los lectores se distancien de él, lo contemplen de forma objetiva y evalúen su calidad y pertinencia. En estas tareas juegan un papel importante el conocimiento implícito de la estructura del texto, del estilo típico de los distintos tipos de textos y de los registros. Estas características constituyen las bases en la obra de un autor. La evaluación del éxito de un autor al describir ciertas características o persuadir al lector, depende no sólo del conocimiento sustantivo, sino también de la capacidad para detectar las sutilezas del lenguaje, por ejemplo, comprender cuándo la selección de un adjetivo puede influir en la interpretación.

Algunos ejemplos de tareas evaluativas características de *reflexionar y evaluar la forma de un texto* incluyen determinar la utilidad de un texto concreto para un determinado propósito y evaluar el uso que hace el autor de determinadas características textuales para alcanzar un objetivo específico; también se puede solicitar al estudiante describir o comentar el uso que hace el autor del estilo e identificar su propósito y su postura.

Si bien los tipos de reflexión y evaluación requeridos en las pruebas en medio impreso también son necesarios en

el medio digital, la evaluación en el medio digital tiene énfasis levemente distintos.

En el proceso de publicación de textos impresos, estos suelen pasar por varios niveles de edición y filtros. Sin embargo, en la web cualquiera puede publicar cualquier cosa. Es más, la homogeneidad de los formatos del texto digital tiende a hacer difusas las diferencias entre los tipos de textos. Estas nuevas características del texto digital aumentan la necesidad de que el lector sea consciente de la autoría, exactitud, calidad y credibilidad de la información. Mientras en el texto impreso usualmente está disponible información clara sobre la fuente (por ejemplo, el autor, el nombre de la editorial y la fecha y el lugar de publicación) en los textos digitales esa información no está siempre disponible. Por lo tanto, los lectores de textos en medio digital necesitan ser más activos al momento de evaluar y razonar sobre las características de las fuentes. A medida que las personas tienen acceso a un universo cada vez más amplio de información en entornos conectados en red, la evaluación asume un papel cada vez más crítico. Mientras la información publicada en formato impreso transmite una sensación de legitimidad, que se origina del supuesto proceso de revisión y edición, las fuentes de la información en línea son más variadas y abarcan desde fuentes acreditadas hasta comentarios de autenticidad desconocida o incierta. Dicha información debe evaluarse en función de la exactitud, la confiabilidad y la pertinencia. Aunque está claro que el análisis crítico de la información se lleva a cabo en el medio impreso, éste es incluso más importante en Internet.

Los lectores competentes en el medio digital saben cómo evaluar la información que puede ser cuestionable. También saben cómo utilizar un motor de búsqueda para recopilar información adicional sobre un sitio, simplemente realizando una búsqueda por su título y términos adicionales como "broma" "¿verdadero?" "¿exacto?". La disponibilidad de recursos de Internet en los establecimientos educacionales ha estimulado a los profesores a incluir entre sus estrategias didácticas tareas de búsqueda de documentación. Para llevar a cabo dichas tareas, los estudiantes tienen que ser buenos no solo en la comprensión de lo que leen, sino también en la búsqueda de información. Esto puede compararse con una clase más tradicional basada en documentos, donde el profesor elegía de antemano un documento, lo copiaba y lo distribuía para leerlo y estudiarlo en profundidad.

Según Rieh (2002), los usuarios de Internet tienden a realizar dos tipos de juicios distintos: juicios predictivos

y juicios evaluativos. Una pregunta de reflexionar y evaluar puede requerir realizar un juicio predictivo sobre el sitio al que ir entre diferentes alternativas, basándose en la relevancia, autenticidad y autoría. Una vez en un sitio, el lector que está respondiendo a una pregunta de reflexionar y evaluar puede necesitar hacer un juicio evaluativo: se puede pedir a los estudiantes que evalúen un sitio o enlace en función de la autoría o confiabilidad, credibilidad y veracidad de la información. Por ejemplo, pueden necesitar evaluar si la información es oficial y fidedigna, y si se trata de una opinión personal que carece de base o de propaganda diseñada para influir en el lector.

Algunas preguntas pueden requerir reflexionar y evaluar el contenido de un sitio de forma similar a la usada comúnmente en la lectura impresa: por ejemplo, cuando los estudiantes dan una respuesta personal a ideas y opiniones usando conocimientos y experiencias previas.

En cierta medida todo juicio crítico requiere que el lector considere su propia experiencia; por otra parte, determinados tipos de reflexión no exigen una evaluación (por ejemplo, comparar la experiencia personal con algo descrito en un texto). Por lo tanto, la evaluación podría considerarse un subconjunto de la reflexión.

3.4 Los aspectos de la lectura en el medio impreso y digital

Los tres grandes aspectos definidos para la competencia lectora en PISA se conciben interrelacionados e interdependientes. De hecho, desde una perspectiva cognitiva del procesamiento pueden considerarse semi-jerárquicos: no es posible interpretar o integrar información sin haberla obtenido antes y no se puede reflexionar sobre ella o evaluarla sin haber hecho algún tipo de interpretación.

Independiente de la competencia global de los lectores, se espera que todos sean capaces de demostrar un cierto nivel de competencia en cada uno de los aspectos de la lectura (Langer, 1995), ya que se considera que todos ellos forman parte del repertorio de cada lector en todo nivel del desarrollo.

Dado que los aspectos casi nunca o nunca son totalmente separables, la asignación de una tarea a un aspecto suele ser una cuestión de discriminación fina, que implica juicios sobre las características principales (más importantes) de la tarea y sobre la predicción de la manera típica de los estudiantes de aproximarse a ella.

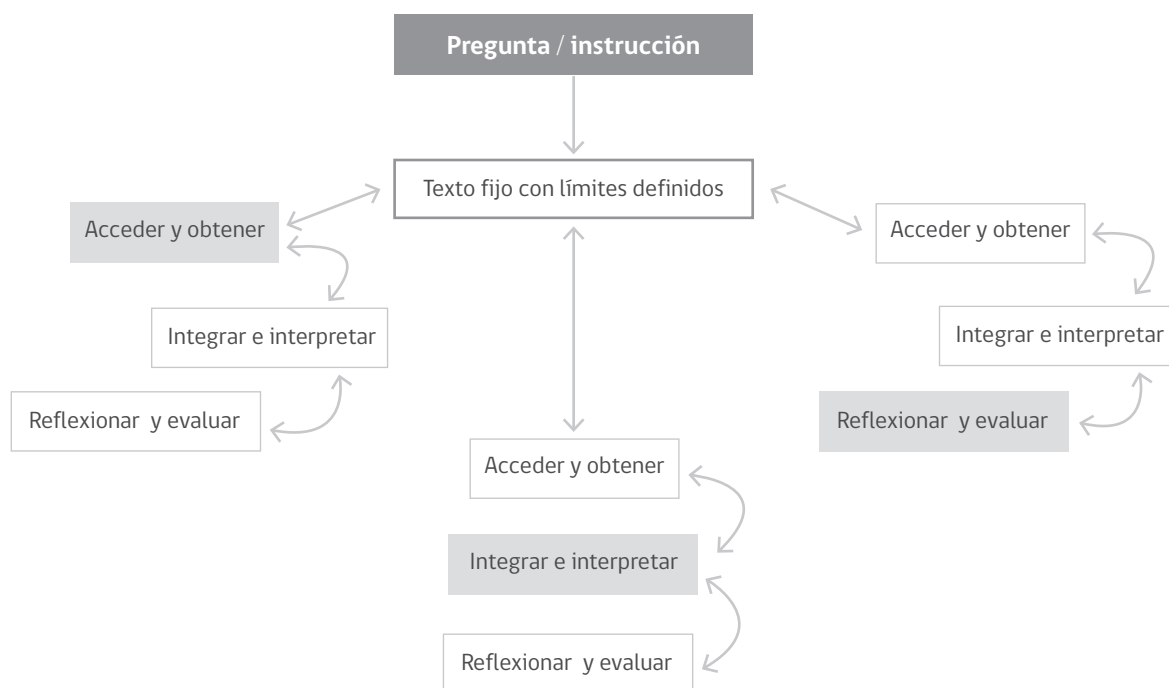
Las **Figuras 2.4 y 2.5** ilustran cómo se operacionalizan los aspectos en las distintas tareas, en el medio impreso y digital, respectivamente. Los recuadros alrededor de los nombres de los aspectos muestran el énfasis de la tarea, mientras que la presencia de los otros aspectos en cada punto de la tarea dan cuenta de que es probable que todos los aspectos (como procesos cognitivos) jueguen algún papel en ella.

En la mayoría de los casos, identificar el aspecto de cada tarea de lectura de PISA dependerá del objetivo de la tarea. Por ejemplo, la obtención de una información mencionada de forma explícita en una página web (como averiguar el número de usuarios de Internet en todo el mundo) puede involucrar una complicada serie de pasos que exigen evaluar la relevancia de varios resultados en una página de búsqueda, comparar y contrastar descripciones, y decidir qué fuente entre varias, es probablemente la más fidedigna. No obstante, si el número de usuarios de Internet en todo el mundo, se menciona de forma explícita una vez que se ha llegado a la página de destino, dicha tarea se clasifica como acceder y obtener. Este es también el enfoque adoptado en PISA para la lectura impresa, en la clasificación de cada tarea según el aspecto.

3.5 Tareas complejas de lectura digital – simulación de la complejidad de la lectura en la vida real

Tanto en el medio impreso como digital, las tareas de lectura de la vida real pueden incluir la búsqueda de información en un espacio ilimitado. En el mundo impreso podríamos ir a una biblioteca, buscar en un catálogo, mirar en los estantes y a continuación, una vez localizado el libro o libros adecuados, leer el índice y hojear las páginas antes de seleccionar uno o varios recursos. En el medio digital el proceso equivalente se experimenta sentándose ante una pantalla de computador y accediendo a una base de datos o a Internet. Esta es una tarea en la que el espacio geográfico y el tiempo están mucho más acotados, pero los procesos de clasificación, selección, evaluación e integración son, en numerosos aspectos, similares a los de la búsqueda de información en el medio impreso. Restricciones de tipo práctico han determinado que evaluaciones de lectura, como PISA, no puedan medir la competencia de los estudiantes en la búsqueda de recursos impresos. Por consiguiente, hasta ahora la evaluación a gran escala de la lectura se ha limitado, generalmente, a tareas que implican la lectura de textos más bien breves y claramente clasificados. En cambio, en el medio digital, este tipo de evaluaciones

Figura 2.4. Relación entre la tarea, el texto y los aspectos de lectura en el medio impreso



pueden medir fielmente la competencia para acceder, seleccionar y obtener información a partir de una amplia variedad de recursos posibles. Por ello, en tanto que el procesamiento cognitivo en los dos medios sea análogo, la evaluación de la lectura digital posibilita la medición de algo que hasta el momento no se había podido medir en una evaluación a gran escala.

Un punto importante sobre la diferencia entre la lectura en medio impreso y digital es la falta de indicaciones claras para el lector en este último. En el medio impreso, la disposición y organización de un (único) texto le vienen dadas al lector por la ordenación que el autor hace de las páginas, capítulos o secciones de mayor extensión. El lector puede elegir una ruta diferente, pero de todos modos la disposición física del texto ya indica un camino. En cambio, en el hipertexto, el lector carece de indicaciones o, por decirlo de forma más positiva, el lector tiene un control mucho mayor de la selección y de la secuencia de la lectura. De hecho, el lector se ve obligado a ejercer el control.

Para simular la libertad (o independencia forzada) de la lectura en el medio digital en la vida real, parte de la evaluación se ha diseñado en forma de tareas de lectura

complejas. Aquí, no es solo el conjunto de textos lo que está relativamente indefinido, sino que la secuencia óptima de pasos que debe seguir el estudiante para llevar a cabo la tarea, tampoco se ha determinado de antemano. Son tareas que toman ventaja de la comprensión y economía de los recursos de lectura digitales. También demandan el uso de las distintas habilidades: acceder y obtener, interpretar e integrar, y reflexionar y evaluar. Por lo tanto, la tarea no puede asignarse a un único aspecto. El estatus de igualdad de los tres aspectos y su relación con los textos de lectura dinámicos se muestra en la **Figura 2.6.**

Aunque los tres aspectos no suelen operar de forma totalmente independiente unos de otros, tanto en las tareas de lectura impresa como digital, es posible elaborar tareas relativamente sencillas en las que hay un claro énfasis en uno de los aspectos. En cambio, en las tareas complejas, el proceso no está tan bien definido. El lector asimila el ejercicio y a continuación se enfrenta al problema de interpretar, extrapolar y evaluar el texto directamente visible (por ejemplo, la página de inicio de un sitio web) para encontrar la información relevante. Para ello, un lector con experiencia en el medio digital utiliza

Figura 2.5. Relación entre la tarea, el texto y los aspectos de lectura en el medio digital

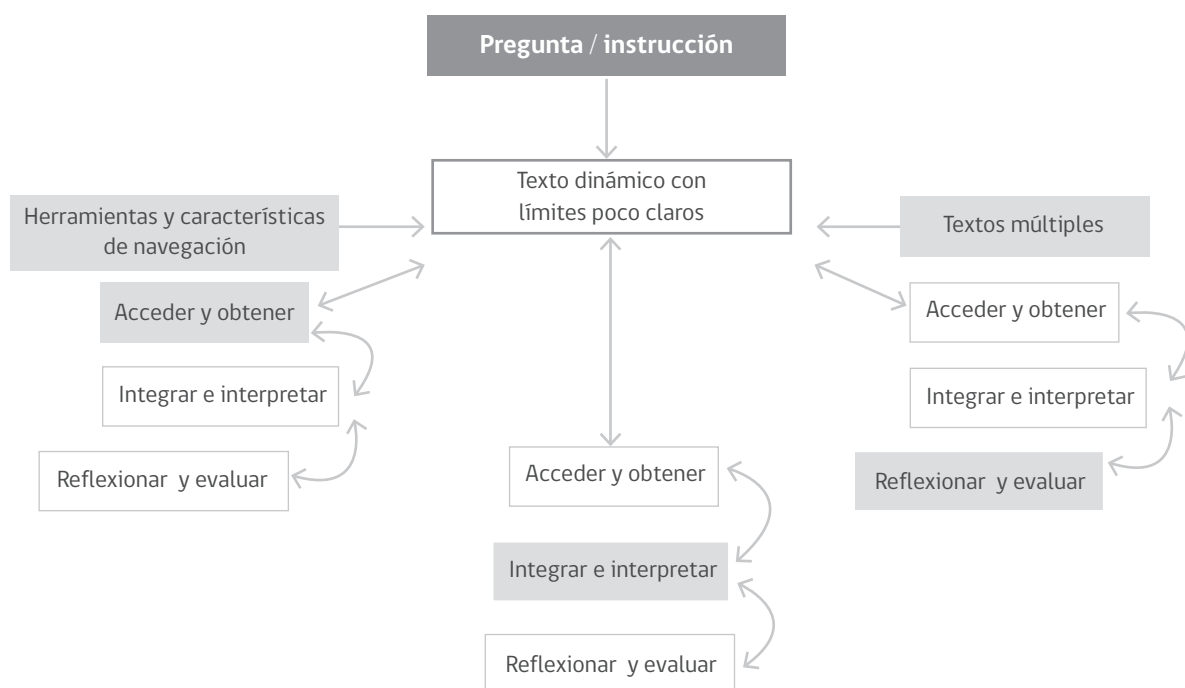
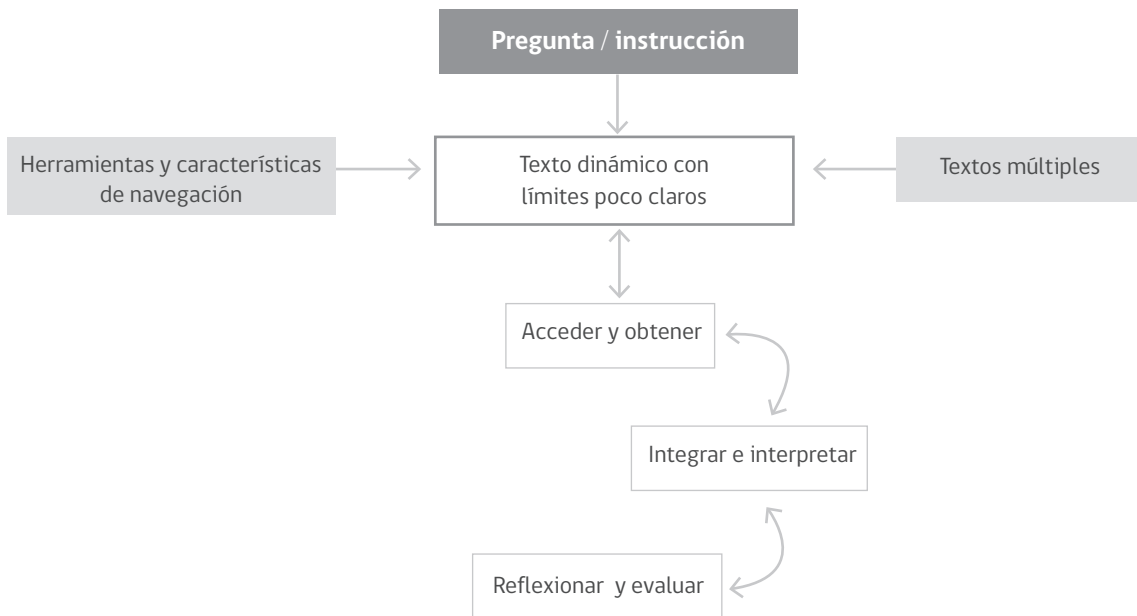


Figura 2.6. Relación entre la tarea, el texto y los aspectos en las tareas de lectura complejas



conocimientos sobre las estructuras de acceso y las estructuras típicas de los sitios (al igual que un lector con experiencia en el medio impreso emplea conocimientos sobre las estructuras y características textuales genéricas). Sin embargo, no es solo una cuestión de conocimientos: un lector de textos digitales competente también tiene que teorizar y establecer relaciones lógicas e interpretativas entre los textos múltiples vistos y no vistos. En una tarea auténtica y compleja en el medio digital, el lector tiene que procesar la información visible de forma inmediata y extrapolar a partir de ella: hacer juicios, sintetizar y acceder a la información en una secuencia integrada y recurrente.

La distribución aproximada de tareas según aspecto, en el medio impreso y digital, se muestra en la **Tabla 2.4**.

3.6 Resumen de la relación entre los textos y tareas de lectura en formato impreso y digital

La **Tabla 2.5**, presenta algunas de las similitudes y diferencias fundamentales entre la lectura en el medio impreso y digital.

La tabla también ilustra las similitudes y diferencias entre lo que PISA evalúa en ambos medios. En algunos casos, se trata de una cuestión de prominencia y énfasis: los corchetes indican que a esa característica se le da una importancia relativamente pequeña en la evaluación. En otros casos, la diferencia es más absoluta. Aunque algunas características están presentes en ambos medios, no pueden ser evaluadas o no se evalúan en PISA. Dichas características se muestran en una escala de grises.

Tabla 2.4. Distribución aproximada de las tareas de PISA 2009 según el aspecto

Aspecto	% de la prueba en medio impreso	% de la prueba en medio digital
Acceder y obtener	25	25
Integrar e interpretar	50	35
Reflexionar y evaluar	25	20
Complejo	0	20
TOTAL	100	100

Tabla 2.5. Similitudes y diferencias entre la lectura impresa y digital, según las características principales del marco

	Lectura impresa	Lectura digital
Situaciones	Personal Pública Profesional Educativa	Personal Pública Profesional Educativa
Textos: entornos	No pertinente	De autor Basado en mensajes
Textos: formatos	Continuo Discontinuo [Mixto] [Múltiple]	[Continuo] [Discontinuo] [Mixto] Múltiple
Textos: tipo de texto	Argumentación Descripción Exposición Narración Instrucción Transacción	Argumentación Descripción Exposición Narración Instrucción Transacción
Aspectos (1)	<p>Acceder y obtener</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar <ul style="list-style-type: none"> ◦ Orientarse y navegar en un espacio de información concreto. Ejemplo: ir a la biblioteca, buscar en un catálogo, encontrar un libro. ◦ Utilizar herramientas y estructuras de navegación. Ejemplo: índice, números de página, glosario. • Seleccionar y secuenciar información: <ul style="list-style-type: none"> - escaso control por parte del lector. - una secuencia de lectura lineal. 	<p>Acceder y obtener</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar <ul style="list-style-type: none"> ◦ Orientarse y navegar en un espacio de información abstracto. Ejemplo: introducir una URL, motores de búsqueda del usuario. ◦ Utilizar herramientas y estructuras de navegación. Ejemplo: menús, hipervínculos incrustados. • Seleccionar y secuenciar información: <ul style="list-style-type: none"> - elevado control por parte del lector. - secuencias múltiples de lectura lineal.
Aspectos (2)	<p>Integrar e interpretar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar a un nivel de exigencia bajo: se ven fragmentos considerables de texto de forma simultánea. • (Una o dos páginas) • Elaborar una interpretación. • Desarrollar una comprensión global. 	<p>Integrar e interpretar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar a un nivel de exigencia alto: se ven fragmentos reducidos de texto de forma simultánea. • (Limitado por el tamaño de la pantalla) • Elaborar una interpretación. • Desarrollar una comprensión global.
Aspectos (3)	<p>Reflexionar y valorar</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Valorar previamente la información. Ejemplo: utilizar el índice, ojear pasajes, comprobar la credibilidad y utilidad. • [Valorar la credibilidad de la fuente -normalmente menos importante debido al filtrado y a la preselección en el proceso de edición] • Valorar la verosimilitud del contenido • Valorar la coherencia y consistencia • Formular hipótesis • Reflexionar a partir de la experiencia personal 	<p>Reflexionar y valorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar previamente la información. Ejemplo: utilizar menús, ojear páginas web, comprobar la credibilidad y utilidad. • Valorar la credibilidad de la fuente -normalmente más importante debido a la ausencia de filtrado y preselección en un entorno abierto. • Valorar la verosimilitud del contenido • Valorar la coherencia y consistencia • Formular hipótesis • Reflexionar a partir de la experiencia personal
Aspectos (4)	<p>Complejo</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ La variedad de fuentes a consultar está relativamente sin definir. • El orden de los pasos dentro del ejercicio no está indicado. Ejemplo: la localización, valoración e integración de información procedente de múltiples textos. 	<p>Complejo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La variedad de fuentes a consultar está relativamente sin definir. • El orden de los pasos dentro del ejercicio no está indicado. Ejemplo: la localización, valoración e integración de información procedente de múltiples textos.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

Los conceptos del Marco de Evaluación de Lectura deben concretarse en tareas y preguntas que permitan recopilar evidencia sobre la competencia lectora de los estudiantes.

La distribución de las tareas entre las principales variables del marco, se trató en la sección anterior. En esta sección se revisan algunos de los demás temas importantes que se deben considerar para elaborar y hacer operativa la evaluación: factores que influyen en la dificultad de las preguntas y como esta puede ser manipulada; la elección de los formatos de respuesta, y algunas cuestiones sobre la codificación y la puntuación.

1 La elaboración de tareas en el medio impreso

1.1 Factores que influyen en la dificultad de las preguntas

Cada tarea de la evaluación está diseñada para recoger evidencia específica sobre la competencia lectora mediante la simulación de una actividad de lectura que cualquier lector, adolescente o adulto, podría realizar tanto dentro como fuera del contexto escolar. Las tareas de lectura de PISA abarcan desde actividades de comprensión sencillas hasta actividades bastante sofisticadas que exigen profundos y múltiples niveles de comprensión. La dificultad de cualquier tarea de lectura depende de la interacción entre diversas variables. Según los trabajos de Kirsch y Mosenthal (véase, por ejemplo, Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990), la dificultad de las preguntas se puede manipular aplicando conocimientos de las siguientes variables de aspecto y formato de texto.

En las tareas de *acceder y obtener*, la dificultad está condicionada por la cantidad de información que el lector debe localizar, el número de inferencias exigidas, la cantidad e importancia de la información que compete, y por la longitud y complejidad del texto.

En las tareas de *integrar e interpretar*, la dificultad se ve influida por el tipo de interpretación requerida (por ejemplo, hacer una comparación es más sencillo que encontrar una divergencia); por la cantidad de información que se debe tener en cuenta; por cuánto destaca la información que compete en el texto; y por la

naturaleza del texto: si el contenido es menos familiar y más abstracto y el texto es más largo y complejo, mayor es la probabilidad de que la tarea sea más difícil.

En las tareas de *reflexionar y evaluar*, la dificultad se ve influida por el tipo de reflexión o evaluación requeridas (relacionar; explicar y comparar; formular hipótesis); por la naturaleza del conocimiento que el lector tiene que aplicar al texto (una tarea es más difícil si el lector tiene que recurrir a conocimientos particulares y especializados en vez de a conocimientos generales y de uso habitual); por la abstracción relativa y la longitud del texto; y por profundidad de la comprensión del texto que se requiere para llevar a cabo la tarea.

En las tareas de lectura realizadas en *textos continuos*, lo que influye en la dificultad es la longitud del texto; el carácter explícito y la transparencia de su estructura; el nivel de claridad con el que las partes se relacionan con el tema general; y la presencia o ausencia de características textuales, como los párrafos o los títulos, y de marcadores del discurso, como palabras que indican secuencias.

En las tareas de lectura realizadas en *textos discontinuos*, lo que influye en la dificultad es la cantidad de información del texto; la estructura de la lista (las listas simples son más sencillas de manejar que las más complejas); si los componentes están ordenados y organizados de forma explícita, por ejemplo con etiquetas o un formato específico; y si la información requerida se encuentra en el cuerpo del texto o en un lugar aparte, como por ejemplo, en una nota al pie.

1.2 Formatos de respuesta

La forma en que se recopila la evidencia de la competencia lectora de los estudiantes -formato de respuesta- varía en función de lo que se considera adecuado dado el tipo de evidencia que se esté recogiendo, y también en función de las restricciones de tipo práctico de una evaluación a gran escala. Como en cualquier evaluación a gran escala, el rango posible de formatos de pregunta es limitado, siendo más manejables los formatos de las preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta donde los estudiantes deben escribir una respuesta breve.

Diferentes estudios basados en los datos de PISA sugieren que el formato de respuesta tiene un efecto significativo en el rendimiento de los distintos grupos, por ejemplo, estudiantes en diferentes niveles de logro (Routitsky & Turner, 2003); estudiantes de distintos

países (Grisay & Monseur, 2007); y hombres y mujeres (Lafontaine & Monseur, 2006). Dada esta diferencia, Lafontaine y Monseur advierten que al medir las tendencias a lo largo del tiempo, es importante mantener una proporción similar de tareas con formato de selección múltiple y de respuesta construida entre una aplicación y otra. Otra consideración importante en el contexto de la competencia lectora es que las preguntas de respuesta abierta construida son especialmente importantes para evaluar el aspecto reflexionar y evaluar, donde normalmente se pretende evaluar la calidad del pensamiento más que la conclusión en sí. Lo más probable es que la inclusión de preguntas de distintos formatos proporcione cierto equilibrio entre formatos más y menos familiares para todos los estudiantes.

Las **Tablas 2.6 y 2.7** muestran los requerimientos de codificación para las tareas en soporte impreso y digital, es decir, estas tablas muestran el porcentaje de tareas con preguntas abiertas que requieren juicio de experto (especialistas entrenados) para su corrección. La distribución se muestra con relación a los tres aspectos de la competencia lectora establecidos para el medio impreso y los cuatro aspectos descritos para la evaluación de lectura digital. Las preguntas que requieren el juicio de un experto incluyen respuestas construidas extensas y respuestas construidas breves. Entre las preguntas que no requieren el juicio de un codificador se encuentran las de selección múltiple, selección múltiple compleja y las de respuesta construida cerrada. Un ejemplo de estas últimas sería una tarea en la que se pide al estudiante escribir una única palabra del texto, donde solo una palabra es aceptable.

Las tablas muestran que aunque las preguntas que requieren el juicio de un codificador y las que no lo requieren se distribuyen entre los aspectos de lectura, esta distribución no es uniforme. El aspecto reflexionar y evaluar, en ambos medios, y las tareas complejas, en la evaluación de lectura digital, se evalúan a través de un mayor porcentaje de preguntas de respuesta construida que requieren el juicio experto de un codificador.

1.3 Codificación y puntuación

Los códigos se asignan a las preguntas de la prueba mediante un proceso más o menos automatizado de captura de la opción elegida por el estudiante para una respuesta de selección múltiple, o por medio de una persona que cumple la función de juez (codificador experto) y selecciona el código que mejor capta el tipo de respuesta dada por un estudiante a una pregunta que requiere una respuesta construida. El código, de cualquier tipo, a continuación se convierte en un puntaje para la pregunta.

Los modelos de crédito parcial permiten hacer una puntuación más compleja de las preguntas de respuesta construida. Algunas respuestas, aunque estén incompletas, son mejores que otras. Puesto que las respuestas incompletas reflejan un mayor nivel de competencia lectora que las imprecisas o incorrectas, estas reciben una puntuación parcial. Dichas preguntas luego se puntúan de forma politómica, es decir, hay un puntaje para el crédito completo, uno o varios puntajes para los créditos parciales y un puntaje para las respuestas sin crédito. En PISA, el puntaje parcial se usa para algunas de las preguntas de respuesta construida más complejas.

Tabla 2.6. Distribución aproximada de las tareas según el requerimiento de codificación de PISA 2009: medio impreso

Aspecto	% de tareas que requieren juicio experto en la codificación	% de tareas que no requieren juicio experto en la codificación	% de la prueba
Acceder y obtener	11	14	25
Integrar e interpretar	14	36	50
Reflexionar y evaluar	18	7	25
TOTAL	43	57	100

Tabla 2.7. Distribución aproximada de las tareas según el requerimiento de codificación de PISA 2009: medio digital

Aspecto	% de tareas que requieren juicio experto en la codificación	% de tareas que no requieren juicio experto en la codificación	% de la prueba
Acceder y obtener	0	25	25
Integrar e interpretar	0	35	35
Reflexionar y evaluar	15	5	20
Complejo	15	5	20
TOTAL	30	70	100

Existe una amplia variedad de tareas de respuesta construida. Algunas requieren un juicio limitado por parte del codificador; parte de estas son las tareas en las que se pide al lector simplemente que marque partes del texto para mostrar una respuesta o que enumere algunas palabras. Otras requieren un juicio considerable por parte del codificador, por ejemplo, cuando se pide al lector explicar la idea principal de un texto usando sus propias palabras.

Los tres ejemplos de tarea que se muestran a continuación ilustran algunas de las principales variables consideradas en la elaboración de las preguntas de lectura impresa, entre ellas, la situación, el formato de texto, el tipo de texto y el aspecto. Asimismo, muestran una serie de formatos de respuesta y características de la codificación y puntuación. Las tres tareas se aplicaron en la prueba experimental de PISA 2009.

LECTURA IMPRESA: MACONDO

Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a asombrarse. Se trasnochaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que llevó Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesionante tumtum costó tiempo y trabajo acostumbrarse. Se indignaron con las imágenes vivas que el próspero comerciante don Bruno Crespi proyectaba en el teatro con taquillas de bocas de león, porque un personaje muerto y sepultado en una película, y por cuya desgracia se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente. El público que pagaba dos centavos para compartir las vicisitudes de los personajes, no pudo soportar aquella burla inaudita y rompió la silletería. El alcalde, a instancias de don Bruno Crespi, explicó mediante un bando, que el cine era una máquina de ilusión que no merecía los desbordamientos pasionales del público. Ante la desalentadora explicación, muchos estimaron que habían sido víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos, de modo que optaron por no volver al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas, para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios.

Macondo es un fragmento en prosa de la novela *Cien años de soledad*, del escritor colombiano Gabriel García Márquez. El texto se clasifica dentro de la situación personal, ya que fue escrita para el entretenimiento y disfrute del lector. En PISA, la unidad de Macondo se presenta en un breve párrafo cuya finalidad es orientar al lector: "El texto que aparece en la página anterior está tomado de una novela. En esta parte del relato, el ferrocarril y la electricidad acaban de llegar al pueblo ficticio cuyo nombre es Macondo, donde hace poco tiempo que se ha inaugurado el primer cine". El fragmento del texto se centra en la reacción de la gente ante la apertura del cine. Aunque el escenario histórico y geográfico del fragmento resulta exótico para la mayoría de los lectores, ir al cine está dentro

de las experiencias de los jóvenes de 15 años y las respuestas de los personajes son, al mismo tiempo, enigmáticas y humanamente familiares. Dentro de la categoría de formato de texto continuo, Macondo es un ejemplo de escritura narrativa ya que muestra, como es habitual en este tipo de textos, por qué los personajes de las historias se comportan del modo en que lo hacen, registrando acciones y acontecimientos desde el punto de vista de las impresiones subjetivas.

La unidad de Macondo incluye tareas que cubren los aspectos de *integrar e interpretar* así como *reflexionar y evaluar*. A continuación se presenta una de las tareas de lectura, otras pueden consultarse en el Capítulo 4.

Pregunta 2: Macondo

Al final del texto, ¿por qué decidieron los habitantes de Macondo no volver al cine?

- A) Querían divertirse y distraerse, pero descubrieron que las películas eran realistas y deprimentes.
- B) No podían pagar el precio de las entradas.
- C) Preferían reservar sus emociones para los acontecimientos de la vida real.
- D) Buscaban implicarse emocionalmente pero las películas les parecieron aburridas, poco convincentes y de mala calidad.

La respuesta correcta es la C

Esta tarea requiere integrar e interpretar información para lograr su comprensión global. Para obtener puntaje, los alumnos tienen que sintetizar elementos que aparecen a lo largo del texto para identificar por qué los personajes de la historia se comportaron, al final, como lo hicieron. Para seleccionar la opción C, deben rechazar ciertas razones plausibles que podrían explicar por qué las personas podrían decidir no ir al cine, y que están representadas por distractores que se basan más en ideas preconcebidas que en el texto.

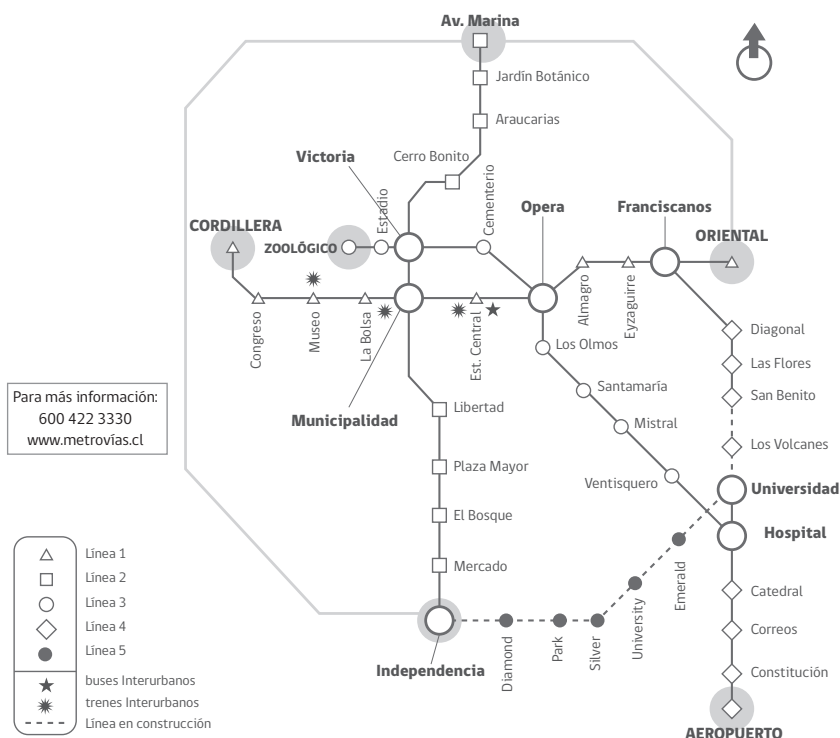
La **Tabla 2.8** resume las características del marco de la tarea Macondo.

Tabla 2.8. Características del marco de la tarea: Macondo

Situación	Personal
Formato de texto	Continuo
Tipo de texto	Narración
Aspecto	Integrar e interpretar: desarrollar una comprensión global
Formato de pregunta	Selección múltiple

LECTURA IMPRESA: METROVÍAS

R464Q04 - 0129



La unidad Metrovías, incluida en la prueba experimental de PISA 2009, presenta un gráfico extraído de un documento público: el plano de una red de transporte urbano en forma de diagrama. Los nombres de los lugares son ficticios y se pidió a los países participantes que los adaptaran en sus versiones nacionales. El texto es discontinuo y podría

presentarse como una lista combinada de estaciones clasificadas en función de la línea, características y localización en la red. Aunque es relativamente sencillo, incluye un elemento que lo complica: una leyenda de símbolos, cuya lectura es necesaria para obtener la máxima puntuación en la siguiente pregunta.

Pregunta 4: Metrovías

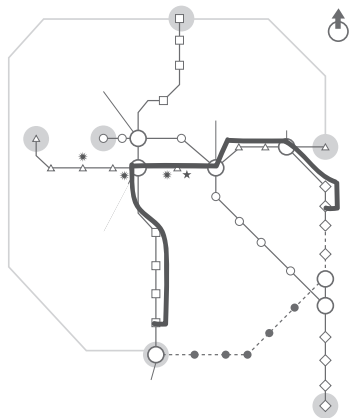
Debes encontrar la ruta más corta usando el tren subterráneo para ir de la Estación Las Flores a la Estación Mercado.

Dibuja en el mapa la ruta que seguirías.

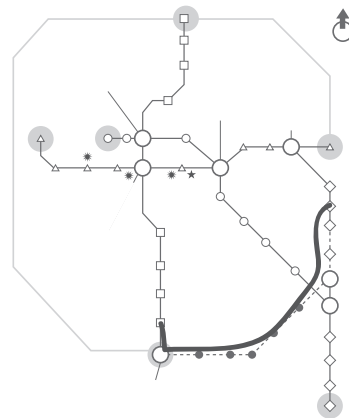
Esta tarea de *acceder y obtener* obliga a los estudiantes a localizar y ordenar múltiples informaciones –los nombres de las estaciones– para planificar una ruta. La tarea simula una experiencia real que exige leer con atención un texto discontinuo. La pregunta se elaboró para garantizar que el uso de información condicional, es decir, información externa a la parte principal de un texto, deba procesarse para completar la tarea con éxito. Por lo tanto, para obtener el máximo puntaje, los estudiantes deben usar información de la leyenda: la parte de la red que está en construcción. Los estudiantes que tienen presente esta información se dan cuenta de que el camino aparentemente más corto

no puede utilizarse. El requerimiento de usar información condicional aumenta de forma significativa la dificultad de las preguntas. Solo alrededor de un tercio de los estudiantes obtuvo el máximo puntaje en esta pregunta. Sin embargo, más de la mitad del resto de los estudiantes, que trazaron una ruta utilizando las estaciones de la Línea 5, obtuvo un puntaje parcial, pues demostraron que en todos los sentidos, excepto en uno (aunque uno clave, en términos prácticos), habían comprendido y podían utilizar la información que habían extraído. A continuación se muestran ejemplos de respuestas que obtuvieron puntaje completo y puntaje parcial.

Respuesta que obtiene puntaje completo



Respuesta que obtiene puntaje parcial



En PISA, la mayoría de las preguntas de lectura en formato impreso requieren una respuesta de selección múltiple o la elaboración de un texto. El formato de respuesta corta de esta pregunta, que implica el trazado de una ruta en un plano, muestra que la diversidad de tipos de respuesta puede, no obstante, variar hasta cierto punto, en función del formato que parece ser más apropiado para una tarea particular. Esto está condicionado, desde luego, por las limitaciones prácticas de una prueba de lápiz y papel a gran escala.

La **Tabla 2.9** resume las características del marco de la tarea Metrovías.

Tabla 2.9. Características del marco ejemplo de tarea: *Metrovías*

Situación	Pública
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Descripción
Aspecto	Acceder y obtener: extraer información
Formato de pregunta	Respuesta corta

Hay tanta gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, sin embargo, nosotros estamos más preocupados de los avances futuros. Damos la espalda a esa gente mientras intentamos olvidarla y seguir adelante. Miles de millones de dólares gastan cada año las grandes compañías en investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara para beneficiar al necesitado y no al codicioso, podría aliviarse el sufrimiento de millones de personas.

Ana

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el cielo, deseando alcanzar y tocar las estrellas, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que podría existir, anhelando saber... ¿Estamos solos?

La exploración del espacio es una metáfora del deseo de saber y el deseo de saber es lo que hace avanzar nuestro mundo. Mientras los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores abren nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro.

Beatriz

Destruimos las selvas tropicales porque hay petróleo debajo de ellas, excavamos minas en terreno sagrado para buscar uranio. ¿Arruinaríamos también otro planeta solo por solucionar problemas que hemos provocado nosotros mismos? ¡Por supuesto!

La exploración del espacio confirma la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden solucionarse, mediante nuestra siempre expansiva dominación del medio ambiente. Si sabemos que siempre hay otro planeta al alcance de la mano, esperando ser explotado, los seres humanos seguirán sintiendo el derecho para abusar con toda libertad de los recursos naturales, como por ejemplo, los ríos y las selvas tropicales.

Hemos hecho suficiente daño a la Tierra. Deberíamos dejar tranquilo el espacio exterior.

Diego

Los recursos de la tierra están desapareciendo rápidamente. La población de la tierra está creciendo a un ritmo dramático. La vida no podrá mantenerse si continuamos viviendo de este modo. La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono. Las tierras fértiles se están agotando y pronto nuestros recursos alimenticios se reducirán. Ya hay casos de hambre y enfermedades causados por la sobrepoblación.

El espacio es una enorme región vacía que podemos usar en nuestro beneficio. Apoyando la exploración del espacio, podremos encontrar, algún día, un planeta donde vivir. Esto, de momento, parece inimaginable, pero la idea de viajar por el espacio alguna vez se creyó imposible. Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos, revela una gran estrechez mental y una visión a corto plazo. Debemos aprender a pensar no sólo para esta generación, sino para las generaciones que vienen.

Félix

Ignorar lo que la exploración del espacio tiene que ofrecer sería una gran pérdida para toda la humanidad. Las posibilidades de lograr una mayor comprensión del universo y sus orígenes son demasiado valiosas para desaprovecharlas. El estudio de otros cuerpos celestes ya ha aumentado nuestra comprensión de nuestros problemas medioambientales y del posible futuro de la Tierra si es que no aprendemos a manejar nuestras actividades.

También hay beneficios indirectos de la investigación de los viajes espaciales. La creación de la tecnología del rayo láser y otros tratamientos médicos puede atribuirse a la investigación espacial. Sustancias como el teflón han sido descubiertas gracias al interés de la humanidad por los viajes al espacio. Por lo tanto, las nuevas tecnologías creadas para la investigación espacial pueden tener beneficios inmediatos para todos.

Teresa

El estímulo de la unidad *Opiniones de estudiantes* consta de cinco textos argumentativos breves sobre la investigación espacial. Dado que se basa en escritos de estudiantes del último año escolar, el texto se clasifica como *educativo* desde el punto de vista de la situación. Todos los fragmentos breves que conforman el estímulo de esta unidad son continuos, pero se generaron de forma independiente y aparecen yuxtapuestos con propósitos evaluativos, por lo tanto la categoría de formato de textos es *múltiple*. El estímulo está clasificado como argumentación, pues los textos presentan proposiciones y pretenden convencer al lector sobre un determinado punto de vista.

Varias tareas basadas en este estímulo eran preguntas de *integrar e interpretar*, que representan la lectura activa habitual, pues simulan los procesos en que pueden involucrarse los lectores al comparar y contrastar opiniones de distintos autores sobre un tema. Otra estrategia habitual de la lectura activa al enfrentarse a uno o más argumentos escritos, es la de comparar la opinión propia con la de los autores. El siguiente ejemplo de tarea muestra ese tipo de actividad que requiere reflexionar sobre una determinada información y evaluarla. En el Capítulo 4 se pueden encontrar más tareas y preguntas.

Pregunta 3: Opiniones de estudiantes

R120Q06 - 019

Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿con cuál estudiante estás más de acuerdo?

Nombre del estudiante:.....

Utilizando tus propias palabras, explica tu elección haciendo referencia a tus propias opiniones y a las principales ideas expuestas por el estudiante.

.....
.....
.....

Esta tarea requiere que los estudiantes recurran a sus propios conocimientos y opiniones para evaluar los argumentos presentados por los escritores, comparando el contenido más que la forma de los textos. Dentro de la categorización de cinco aspectos, esta tarea se clasifica como reflexionar sobre el contenido de un texto. Para obtener puntaje en esta pregunta, los estudiantes necesitan demostrar, implícita o explícitamente, que

comprendieron la idea central del argumento presentado por el escritor que eligieron y justificar su opinión, ya sea exponiendo su propio argumento de apoyo, o resumiendo o interpretando el argumento del escritor elegido.

El puntaje completo se obtenía independientemente del escritor elegido por el estudiante, siempre y cuando se cumpliera los criterios señalados anteriormente.

Algunas respuestas típicas, que obtuvieron puntaje completo, fueron:

- *Ana* - Siento que debería tener cuidado con lo que está pasando en nuestro propio mundo antes de que gastemos todo nuestro dinero en la exploración espacial. Entiendo la importancia de algunas exploraciones, pero pienso que la enfermedad y el hambre necesitan solucionarse antes en este mundo. [Resume lo que dice Ana y agrega un comentario propio]
- *Diego* - Estoy de acuerdo con él porque está comprometido con el medioambiente y piensa que deberíamos dejar el espacio solo. [Usa sus propias palabras para resumir una parte importante del argumento de Diego]
- *Félix* - Estoy de acuerdo con Félix porque a menos que ayudemos a afrontar la extinción, no habrá otro lugar para ir después que hayamos destruido la Tierra. [Refrasea uso de los argumentos más importantes de Félix]

Las respuestas que no obtuvieron puntaje, con frecuencia citaban parte de uno de los textos sin agregar nada más, mientras que en la tarea se pedía a los estudiantes que usaran sus propias palabras. Otras respuestas que no obtuvieron puntaje fueron las respuestas imprecisas o las que ofrecían una opinión general sin referencia a uno de los textos (por ejemplo, "Diego. Pensemos en la realidad").

La **Tabla 2.10** resume las características del marco de la tarea *Opiniones de estudiantes*.

1.4 Ampliación del potencial descriptivo de las escalas de PISA mediante la manipulación de la dificultad de las preguntas.

En PISA 2000, 2003 y 2006 se observó que, aunque el nivel de competencia de los estudiantes se puede determinar de forma precisa, existe falta de información descriptiva sobre lo que los estudiantes situados en los extremos –en particular en la parte baja de la distribución– saben

y pueden hacer como lectores. Esto es así porque pocas tareas de PISA se sitúan en los extremos –muy fácil y muy difícil–, que es donde se localiza el nivel de competencia de un número significativo de estudiantes en todos los países participantes. Por ello, en la elaboración de las tareas para PISA 2009 se hizo énfasis en la inclusión de algunas preguntas muy fáciles y otras muy difíciles.

La elaboración de preguntas para los niveles más bajos de competencia se llevó a cabo manipulando elementos del marco de PISA. A continuación se presentan las acciones que se realizaron:

- utilizar textos más breves y sencillos.
- garantizar una correspondencia literal entre términos de la pregunta y del texto.
- proporcionar más indicaciones sobre la ubicación de la información relevante en el texto para resolver la pregunta.
- abordar experiencias personales y familiares en las preguntas de reflexionar y evaluar el contenido de un texto, en lugar de temas lejanos y abstractos.
- abordar características concretas en las preguntas de reflexionar y evaluar la forma de un texto.

Los dos ejemplos incluidos a continuación muestran tareas diseñadas explícitamente para los extremos en el continuo de dificultad de PISA lectura. La primera es una pregunta muy fácil y la segunda muy difícil; ambas se aplicaron en la prueba experimental de PISA 2009.

Tabla 2.10. Características del marco de la tarea: *Opiniones de estudiantes*

Situación	Educacional
Formato de texto	Múltiple
Tipo de texto	Argumentación
Aspecto	Reflexionar y evaluar: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo
Formato de pregunta	Respuesta construida abierta

Alerta sobre alergia al maní
Galletas rellenas con crema de limón

Fecha de la alerta: 4 de febrero.

Nombre del fabricante: Fine Foods Ltda.

Información sobre el producto: 125 gr de galletas rellenas con crema de limón (Fecha de elaboración: 18 de junio y Fecha de vencimiento: 1 de julio).

Antecedentes: algunas galletas de esta partida pueden contener trozos de maní, que no están incluidos en la lista de ingredientes. Las personas que tengan alergias al maní deberían evitar comer estas galletas.

Recomendaciones: si usted ha comprado estas galletas, puede devolverlas al lugar de compra para recibir la devolución total de su dinero. Para más información llame al 6003342410.

Este *aviso público* consiste en un texto muy breve que tiene una función de uso cotidiano: advertir a los consumidores del posible peligro de un producto y aconsejarles sobre su devolución para que les reembolsen el dinero. Aunque el formato del estímulo refleja las normas internacionales de los avisos para retirar los productos, muchos estudiantes pueden no haber visto este tipo de aviso. No obstante, el contenido de la advertencia está expuesto con claridad y se ha utilizado un número mínimo de palabras. Las galletas rellenas de crema de limón fueron el producto elegido por ser conocidas y por su supuesto atractivo. Como se mencionó anteriormente, para la elaboración de las preguntas muy fáciles se buscaron estímulos breves y sencillos con contenido familiar. Con esto no se pretendía solo aliviar la carga cognitiva de las preguntas, sino también presentar textos que no

intimidasen a los alumnos con baja competencia lectora, pues incluso pueden desistir de intentar leer algo que les parezca muy difícil o muy largo. La clasificación que corresponde al formato de texto del aviso del supermercado es texto discontinuo, pues consiste en una lista de características descritas. En relación con el tipo de texto, el aviso es una instrucción: provee indicaciones sobre qué hacer si se ha comprado el producto.

De las cinco preguntas referidas a este estímulo en la prueba experimental, cuatro fueron respondidas correctamente por más del 80% de los alumnos. A continuación, se reproduce la más fácil de todas, en la que bastante más del 90% de los alumnos obtuvo puntaje completo. El resto de las preguntas se pueden encontrar en el Capítulo 4.

Pregunta 3: Avisos en supermercado

R401Q03 - 019

¿Cuál es el nombre de la empresa que elaboró las galletas?

Para responder a esta pregunta correctamente, el estudiante necesita localizar una sola información explícita en el texto, utilizando correspondencia sinonímica entre las indicaciones de la tarea y el texto (empresa/fabricante). El hecho de que el texto en su totalidad sea muy breve y de que la información necesaria se encuentre casi al inicio del mismo, hace más fácil la tarea. El formato de respuesta de la tarea es de respuesta construida cerrada, puesto que solo una respuesta (con un escaso número de posibilidades: Fine Foods o Fine Foods Ltda.) obtiene el puntaje completo.

La **Tabla 2.11** resume las características del marco de la pregunta Aviso en el supermercado.

Tabla 2.11. Características del marco de la tarea: *Avisos en supermercado*

Situación	Pública
Formato de texto	Discontinuo
Tipo de texto	Instrucción
Aspecto	Acceder y obtener: extraer información
Formato de pregunta	Respuesta construida cerrada

La siguiente tarea se diseñó para facilitar la descripción de la competencia de los estudiantes en el extremo más alto de la escala.

LECTURA IMPRESA: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

PARTE A

Tucídides fue un historiador y militar que vivió en el siglo V a.C, durante el período de la Grecia clásica. Nació en Atenas. Durante la Guerra del Peloponeso (431 a 404 a.C) entre Atenas y Esparta estuvo al mando de una flota cuya misión era proteger la ciudad de Anfípolis en Tracia. No logró llegar a tiempo a la ciudad. Cayó en las manos de Brasidas, el general espartano, quien obligó a Tucídides a vivir 20 años en el exilio. Esto le dio la oportunidad de obtener información detallada de los dos bandos en guerra y de realizar una investigación para su trabajo "Historia de la Guerra del Peloponeso".

Tucídides es considerado uno de los grandes historiadores de los tiempos antiguos. Para explicar la evolución de la Historia, concentró su atención en las causas naturales y el comportamiento de cada individuo en lugar del destino o la intervención de las divinidades. En su trabajo, los hechos no se presentan como meras anécdotas, sino, más bien, se explican en un intento por encontrar las razones que llevaron a los personajes principales a actuar de la forma en que lo hicieron. El énfasis de Tucídides en el comportamiento de los individuos explica por qué algunas veces introduce discursos ficticios: éstos le ayudan a explicar las motivaciones de los personajes históricos.

PARTE B

Tucídides atribuye a Pericles (siglo V a. C.) el gobernante ateniense, el siguiente discurso para honrar a los soldados que cayeron el primer año de la Guerra del Peloponeso.

Tenemos una Constitución que no envidia las leyes de los vecinos, sino que, más bien, es ella modelo para algunas ciudades y no imitadora de los otros. Y su nombre, por atribuirse no a unos pocos, sino a los más, es Democracia. A todo el mundo asiste, de acuerdo con nuestras leyes, la igualdad de derechos en las disensiones particulares, mientras que para los honores, si

se hace distinción en algún campo, no es la pertenencia a una clase social sino el mérito lo que hace acceder a ellos.

La clase social no impide que una persona ocupe algún cargo público (...). Y, al tratar los asuntos privados sin molestarnos, tampoco transgredimos la ley respecto de los asuntos públicos, por obediencia a los que en cada ocasión desempeñan cargos públicos y a las leyes, entre ellas, sobre todo a las que protegen a los injustamente tratados y a las no escritas que sería una vergüenza infringir.

Y también nos hemos procurado frecuentes descansos para nuestro espíritu, sirviéndonos de certámenes y sacrificios celebrados a lo largo del año, y de decorosas casas particulares cuyo disfrute diario aleja las penas. Y a causa de su grandeza entran en Atenas toda clase de productos de la tierra, por lo que, para los atenienses, los frutos de otros países son tan familiares como los propios.

La democracia en Atenas consta de dos textos relativamente cortos pero densos. El primero es una exposición, aunque si se considera el primer párrafo de manera independiente, podría describirse mejor como una narración, pues da información sobre cuándo ocurrió algo, refiriéndose a una secuencia de acontecimientos en la vida de una persona. Sin embargo, en el contexto de la Parte A completa, el párrafo biográfico sirve de introducción al segundo párrafo, que es el más importante, y que sitúa a Tucídides en el ámbito de las ideas, describiendo su originalidad como historiador. Por tanto, la Parte A en su conjunto, provee una explicación de conceptos o constructos mentales, que es una característica típica de los textos expositivos.

La Parte B presenta un ejemplo de uno de los “discursos ficticios” escritos por Tucídides, a los que se hace referencia en la Parte A. La Parte B es un texto argumentativo: las palabras supuestamente pronunciadas por Pericles en un discurso de persuasión política. Parte del desafío de leer el estímulo en su conjunto consiste en comprender la relación entre los dos textos: no se menciona de forma explícita, pero

puede inferirse de la última oración de la Parte A y de la introducción de la Parte B. Otras características que probablemente hacen que este estímulo resulte relativamente difícil para los jóvenes de 15 años es lo alejado que está de su experiencia cotidiana, la abstracción del lenguaje y el registro formal, principalmente del escrito de Tucídides. Por otra parte, resulta razonable suponer que la mayoría de los estudiantes al término de la escolarización obligatoria, están bastante familiarizados con la historia como concepto y tienen alguna noción – aunque no necesariamente articulada– de lo que podría ser la democracia. Se estimó que estos conocimientos les darían a los estudiantes un contexto suficiente para abordar el estímulo *La democracia en Atenas*.

Las preguntas relacionadas con este estímulo reflejan dos aspectos: *acceder y obtener* e *integrar e interpretar*. Unas preguntas se centran en una u otra de las dos partes del texto y otras requieren una comprensión integrada de ambas. La que aquí se muestra se basa principalmente, en la Parte B. El resto de las preguntas se pueden consultar en el Capítulo 4.

Pregunta 1: La democracia en Atenas

R443Q03 – 0129

Uno de los propósitos del discurso de la parte B fue honrar a los soldados que cayeron el primer año de la Guerra del Peloponeso.

¿Cuál fue OTRO propósito de este discurso?

.....

.....

Esta es una de las preguntas más difíciles que se administraron en la prueba experimental de PISA 2009. Está codificada como una pregunta de crédito parcial, en la que el puntaje completo solo lo obtuvieron, como era de esperar, los lectores más competentes de la muestra. Para lograr el puntaje completo, la respuesta tiene que identificar el objetivo del discurso de Pericles relacionándolo con su contexto, que se provee, en parte, en el texto expositivo y de forma más directa en el propio discurso y en su introducción. Por lo tanto, la respuesta que consigue el puntaje completo debe estar basada en una comprensión total y detallada de ambos textos y utilizar un elevado nivel de inferencia en un contexto no familiar, manejando un cierto grado de ambigüedad (sobre la autoría del discurso). Las respuestas incluidas en esta categoría hacen referencia a la motivación política de Pericles probablemente mencionando objetivos como el de persuadir a los soldados para continuar la lucha, consolar a las familias de los muertos, alimentar el orgullo de los ciudadanos de Atenas o resaltar las virtudes de Atenas en comparación con Esparta u otras ciudades.

A continuación se muestran ejemplos de respuestas que obtienen puntaje completo.

- *Hacer que las personas estuviesen orgullosas de Atenas.*
- *Explicar las ventajas de la democracia ateniense.*
- *Hacer que las personas crean que Atenas aún está bien, a pesar de que ahora mismo ellos están en problemas.*
- *Reforzar las actitudes y pensamientos positivos.*
- *Hacer que las personas se vuelvan agresivas contra los espartanos.*

Por otro lado, las respuestas que consiguen puntaje completo podían hacer referencia al nivel más abstracto de significado implícito en la Parte A: el objetivo de Tucídides de comprender la psicología o modo de pensar de Pericles. Por ejemplo:

- *Explicar la motivación de Pericles como personaje histórico.*

Las respuestas que obtienen puntaje completo no tienen por qué ser largas o elaboradas. Aproximadamente una quinta parte de los participantes en la prueba fueron capaces de demostrar una comprensión parcial del texto, indicando que su principal contenido era la democracia, pero sin señalar la intención persuasiva. Respuestas como las que se muestran a continuación recibieron un puntaje parcial:

- *Introducir la democracia.*
- *Explicar la democracia a las personas.*

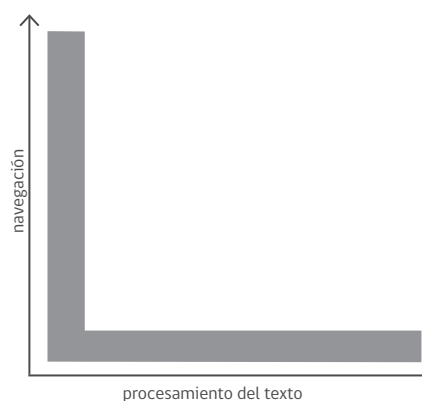
2 La elaboración de tareas en el medio digital

2.1 Relación entre navegación y procesamiento del texto en la evaluación de la lectura digital

Muchas de las habilidades y conocimientos necesarios para la lectura digital son los mismos que para la lectura en formato impreso, pero en cada medio, la lectura también requiere habilidades y conocimientos específicos, en particular, sobre las convenciones que forman parte del contexto de lectura. En la lectura digital, las "competencias TIC", deben considerarse en conjunción con la competencia lectora. Tanto la lectura de un texto, en su acepción tradicional, como la capacidad para navegar en el medio digital están consideradas parte esencial de la competencia lectora en el medio digital.

Todas las tareas incluidas en la evaluación de la lectura digital obligan a los alumnos a leer, pero las tareas individuales requieren proporciones variables tanto de procesamiento de texto (por ejemplo, interpretar un párrafo de una prosa) como de navegación. Dentro de las tareas de lectura digital, la relación entre el procesamiento mental destinado a decisiones en materia de navegación y el destinado al procesamiento del texto se muestra en la **Figura 2.7**, que se incluye a continuación.

Figura 2.7. Relación entre navegación y procesamiento del texto en las tareas de lectura digital



Imaginemos que cada tarea ocupa un lugar dentro del área del gráfico. El eje horizontal representa la carga cognitiva impuesta por el procesamiento del texto y el vertical la carga cognitiva impuesta por la navegación. En cualquier ejercicio de lectura digital habrá una mayor o menor carga en los elementos de navegación

y de procesamiento del texto. Algunas tareas son muy directas y la carga de ambos elementos es pequeña. Este tipo de tarea aparecería en la parte inferior izquierda del gráfico, cerca del origen. Un segundo tipo de tarea requiere que el lector se enfrente a un texto inmediatamente visible por completo en la pantalla, con lo cual la navegación requerida es poca o nula. Este tipo de tarea, con fuerte carga de procesamiento de texto y escasa en navegación, aparecería en la zona sombreada de la parte inferior del gráfico. Un tercer tipo de tarea podría demandar varios pasos de navegación entre varios sitios, solo con unas pocas palabras en cada página. Este tipo de tarea, que requiere principalmente navegación y un mínimo procesamiento del texto, se situaría en algún punto de la zona sombreada del gráfico que corre paralela al eje vertical. Por último, un cuarto tipo de tarea que implicaría una proporción considerable de navegación y procesamiento de texto (en cuanto a cantidad y/o complejidad) se representaría en la zona no sombreada del gráfico. Cuanto más lejos del origen del gráfico esté situado una tarea, mayor será su dificultad.

Como muestra la zona no sombreada de la **Figura 2.7.**, en la mayoría de las tareas de lectura digital la carga de navegación y de capacidad de procesamiento del texto es bastante grande. Un número relativamente bajo de tareas depende poco o nada de la navegación y, en cambio se centran en el procesamiento directo del texto. Se considera necesario incluir algunas tareas que reflejen este tipo de lectura en la evaluación, ya que representan un tipo de demanda real presente en el entorno digital. De no hacerlo, se perderían los elementos comunes que existen tanto en la lectura digital como en la impresa. En cambio, un reducido porcentaje de tareas dependen, principalmente de la navegación y requieren un escaso o nulo procesamiento del texto. La inclusión de algunas de estas tareas, en las que el lector tiene que moverse en el medio digital usando un repertorio de conocimientos y habilidades sobre las convenciones del medio y pensando en las relaciones entre los objetos de texto y las herramientas de navegación, también se considera una contribución válida para evaluar la lectura digital.

2.2 Análisis de las tareas de lectura digital

Con el fin de captar la complejidad de los pasos que el lector tiene que dar para llegar a la respuesta exigida de forma explícita, los diseñadores de la prueba utilizaron un sistema de análisis para describir el procesamiento del texto y los elementos de navegación de cada tarea.

Para cualquier tarea de dificultad media en medio digital, lo más probable es que el lector disponga de varias formas posibles de proceder. Para describir y analizar las subtareas, los diseñadores de la prueba imaginaron una secuencia de pasos, óptimamente eficiente pero global, donde cada paso estaba marcado por una *acción*. La acción podía ser pulsar sobre un determinado enlace o botón de función, una respuesta textual en el área del navegador o de la tarea, una selección a partir de una serie de alternativas en un formato de selección múltiple o simplemente desplazarse.

En el análisis, para cada subtarea llevada a cabo con una acción, se tabularon las siguientes variables: complejidad del texto, texto/herramienta de navegación usada, aspecto y descripción, y acción. Por lo tanto, cada parte de la tarea puede describirse y, potencialmente, es posible predecir la dificultad de la tarea en su conjunto. A continuación se incluye un ejemplo de tarea de lectura digital que se administró en la prueba experimental y se muestra este tipo de análisis.

Pantalla 1A

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.forosdelareeducativa.org>

Foros de la red educativa



Foros de la red educativa

Red educativa > Estudiar > Consejos

Hablar en público

Bienvenido, estudiante.
Tu última visita: hoy.
Mensajes privados: sin leer 0, total 0.

Escribe una respuesta

<p>Marga</p>  <p>Comentarios: 83</p>	<p>10 de marzo a las 15:32</p> <p>Gracias a todos los que habéis intervenido y a Mark por el enlace a la Dra. N. Lo que pasa es que ahora no sé muy bien qué pensar. Julia, David, el psicólogo y la Dra. Nauckunaite han dicho cosas diferentes. ¿Cuál de estas cuatro personas es realmente la que más sabe sobre este asunto?</p>
<p>Julia</p>  <p>Comentarios: 22</p>	<p>7 de marzo a las 10:14</p> <p>Creo que la habilidad para hablar en público depende de la personalidad de cada uno. Algunas personas parecen completamente incapaces de hablar en público. Cuando tienen que hacerlo, les tiemblan la voz y las manos. Sin embargo, otros pueden debatir sobre un tema con soltura, de forma que a los oyentes les resulte interesante. Estas personas parecen capaces de hacerlo de maravilla, aunque no hayan tenido tiempo de prepararlo! Yo creo que no tiene sentido intentar cambiar nuestra forma de ser.</p>

Esta unidad se basó en un foro de discusión en línea sobre los desafíos de hablar en público. La discusión la inicia Marga, cuya entrada en el blog, en la parte inferior de la pantalla del foro de discusión (que se muestra más adelante en la pantalla 1E), hace referencia a su terror a hablar en público delante de la clase, y pide ayuda y consejo. El tema de la discusión, enmarcado en una situación educativa, es un ejemplo de contexto que resultaría familiar a la mayoría de los estudiantes de PISA. Su formato y tipo de texto tiene similitudes con el estímulo *Opiniones de estudiantes* mostrado anteriormente, ya que está clasificado como texto múltiple, de varios autores, y argumentativo en cuanto a estructura retórica. Sin embargo, a diferencia de *Opiniones de estudiantes*, *Vamos a hablar* presenta una situación interactiva en la que cada participante responde directamente a los demás. Se trata de un tipo de intercambio nuevo y más rápido, que se ha convertido en una forma habitual de comunicación que va en

aumento. En este tipo de texto múltiple, la comprensión de cada texto depende en parte del seguimiento de la cadena de contribuciones.



La página del foro de discusión es bastante larga: consta de ocho entradas. Para leer la entrada inicial es necesario desplazarse hacia abajo. Las pantallas 1B a 1E muestran lo que ve el lector cuando se desplaza hacia abajo.

Pantalla 1B

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa




Julia  Comentarios: 22	7 de marzo a las 10:14 <p>Creo que la habilidad para hablar en público depende de la personalidad de cada uno. Algunas personas parecen completamente incapaces de hablar en público. Cuando tienen que hacerlo, les tiemblan la voz y las manos. Sin embargo, otros pueden debatir sobre un tema con soltura, de forma que a los oyentes les resulte interesante. Estas personas parecen capaces de hacerlo de maravilla, ¡aunque no hayan tenido tiempo de prepararlo! Yo creo que no tiene sentido intentar cambiar nuestra forma de ser.</p>
Psicólogo  Comentarios: 41	28 de febrero a las 22:51 <p>Nuestra actitud a la hora de hablar en público depende en gran medida de nuestra edad. La edad en la que resulta más fácil hablar en público es a los tres años. Con esa edad hablamos con naturalidad de un modo incesante, empleando diversas palabras nuevas elaboradas por nosotros mismos. Creamos y experimentamos con el lenguaje, sin preocuparnos por el vocabulario. La parte emocional del habla también surge con mucha fluidez; nadie se ríe, llora o se muestra desesperado tan expresivamente como lo hace un niño pequeño. ¿Por qué somos tan atrevidos a esa edad? Porque no nos juzgamos, no reflexionamos sobre nosotros mismos y no arrastramos ninguna experiencia dolorosa. Es en el instituto cuando de repente nos damos cuenta de que, cuando nos llaman para hablar frente a toda la clase, somos incapaces de hacerlo.</p>
Andrés	3 de febrero a las 21:07

Pantalla 1C

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa




Andrés  Comentarios: 82	3 de febrero a las 21:07 <p>Soy una persona normal. No padezco ningún problema fisiológico ni psicológico. Entonces, ¿por qué justo cuando tengo que hablar en público, el corazón me empieza a palpar y parece que se me va a salir del pecho? Desde luego, intento tranquilizarme, pero sin mucho éxito. Me temo que si no me enfrento a este problema y no lo supero, tendré que vivir con él durante el resto de mi vida.</p>
Marcos  Comentarios: 24	28 de enero a las 13:28 <p>Sí, estoy de acuerdo con todo lo que dices. No puedes evitarlo. He encontrado un artículo útil en Internet, de una tal Doctora Nauckunaite. Échale un vistazo.</p>
Laura 	27 de enero a las 13:12 <p>No creo que sea una buena idea evitar hablar en público; es mejor intentarlo y superar tu</p>

Pantalla 1D

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa




Marcos  Comentarios: 24	28 de enero a las 13:28 Sí, estoy de acuerdo con todo lo que dices. No puedes evitarlo. He encontrado un artículo útil en Internet, de una tal Doctora Nauckunaite . Échale un vistazo.
Laura  Comentarios: 3	27 de enero a las 13:12 No creo que sea una buena idea evitar hablar en público; es mejor intentarlo y superar tu miedo gradualmente. No puedes estar toda la vida evitando hablar en público. Aunque te asuste, hay cosas que puedes hacer para dominar tu miedo.
David  Comentarios: 82	15 de enero 16:40 Yo ensayo en casa los discursos importantes. Los leo en voz alta empleando las ayudas visuales que utilizaré cuando pronuncie el discurso en público. Así, no solo es menos probable que me quede en blanco mientras hablo, sino que mi discurso también se verá reforzado por las ayudas visuales. Es importante que no leas simplemente el discurso

Pantalla 1E

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa

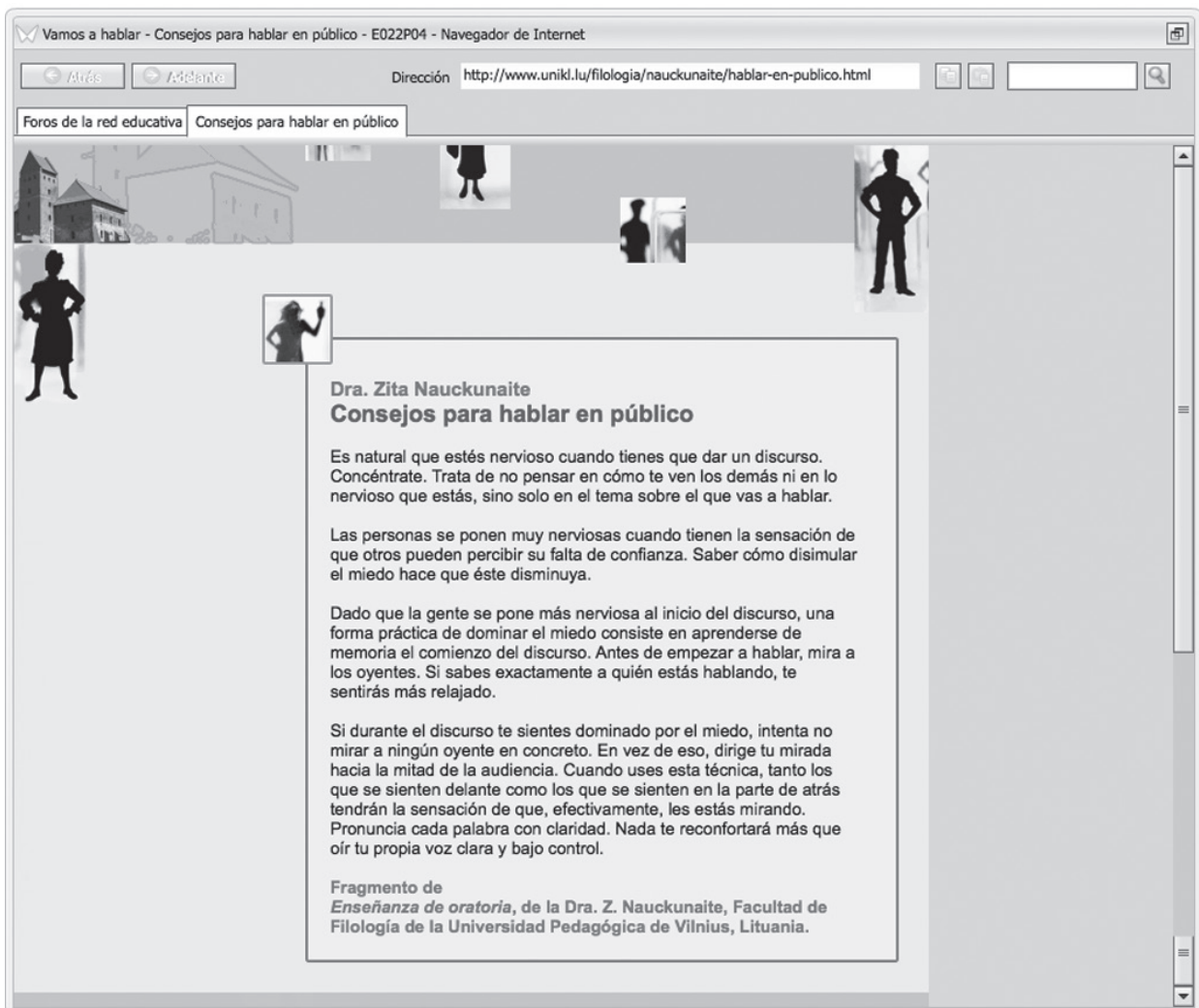
Laura  Comentarios: 3	27 de enero a las 13:12 No creo que sea una buena idea evitar hablar en público; es mejor intentarlo y superar tu miedo gradualmente. No puedes estar toda la vida evitando hablar en público. Aunque te asuste, hay cosas que puedes hacer para dominar tu miedo.
David  Comentarios: 82	15 de enero 16:40 Yo ensayo en casa los discursos importantes. Los leo en voz alta empleando las ayudas visuales que utilizaré cuando pronuncie el discurso en público. Así, no solo es menos probable que me quede en blanco mientras hablo, sino que mi discurso también se verá reforzado por las ayudas visuales. Es importante que no leas simplemente el discurso directamente de tus apuntes. Tienes que poder hablar con fluidez, mirando tus apuntes sólo de vez en cuando. La práctica te ayudará a superar tu miedo. Igualmente te ayudará saber que conoces muy bien el tema sobre el que hablas.
Marga  Comentarios: 18	15 de enero a las 15:32 He hablado varias veces delante de toda mi clase. La última vez fue horrible. Me olvidé de todo y solté todo el discurso hablando lo más rápido que pude. La próxima semana tengo que hablar otra vez delante de toda mi clase. No puedo soportar la idea de todas esas personas centrando su atención exclusivamente en mí. ¿Cómo puedo evitar hablar en público?

Escribe una respuesta

Además de la página de inicio, la unidad incluye solo otro estímulo, al que se accede haciendo clic sobre el enlace en uno de los blogs que lo recomienda como “consejo

del experto”. La segunda pantalla, que corresponde al asesoramiento ofrecido por la Dra. Nauckunaite, también requiere desplazarse.

Pantalla 2



Esta unidad de lectura incluía diversas tareas que requerían que los estudiantes comprendieran cómo estaba organizado el sitio web, identificar las ideas principales tanto en el conjunto como en cada entrada individual del blog, y reconocer la existencia de opiniones encontradas. La tarea final invitaba a los estudiantes

a leer la última entrada (la primera que aparece en la página del foro de discusión), en la que Marga había leído, en una situación hipotética, toda la información suministrada y ahora está solicitando un último consejo que resuma todo lo anterior. Esta tarea se muestra a continuación.

Pregunta 9: Vamos a hablar

E022Q09 – 0129

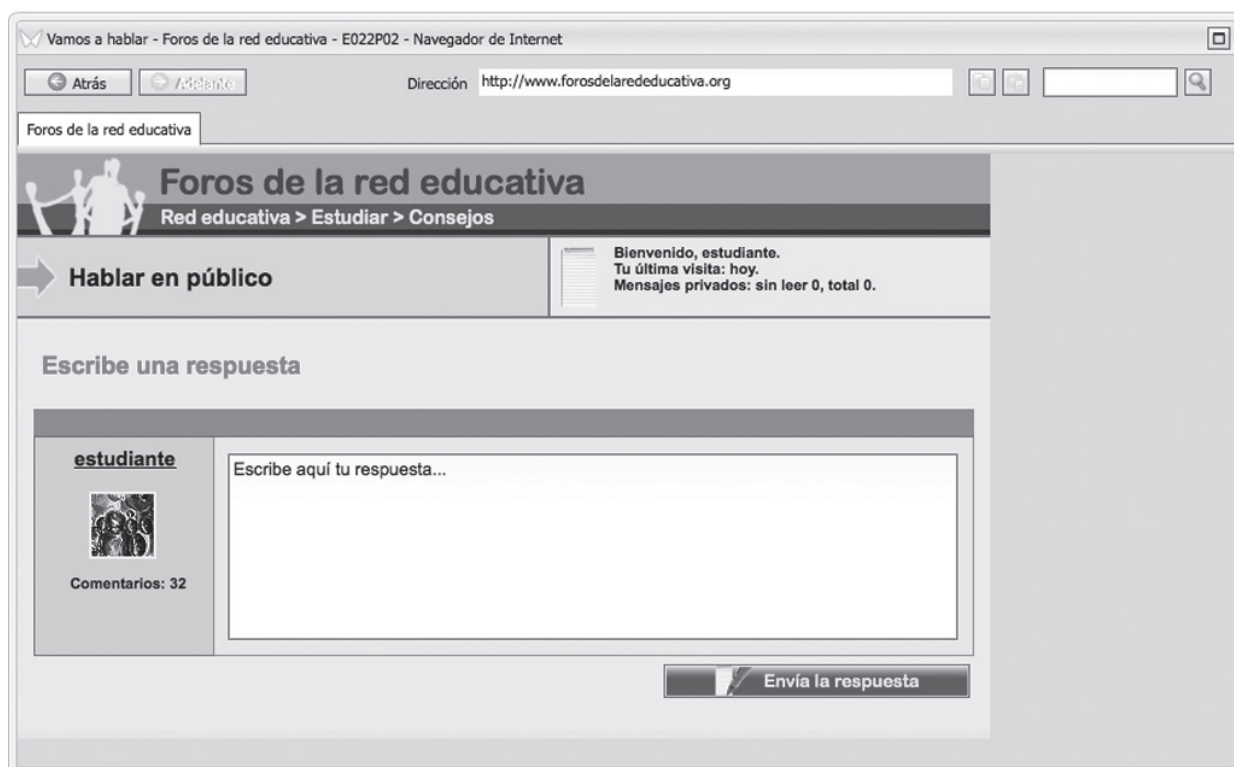
Mira el comentario de Marga del 10 de marzo. Haz clic en “Escribe una respuesta” y escribe una respuesta a Marga. En tu respuesta, responde a su pregunta sobre qué participante, en tu opinión, sabe más sobre este tema. Justifica tu respuesta.

Haz clic en “Envía la respuesta” para añadir tu respuesta al foro.

Esta es una tarea que requiere acceder e integrar varias informaciones. En la segunda entrada del blog, Marga pide al lector que analice y compare cuatro textos breves (los de Julia, David, el Psicólogo O.L. y la Dra. Nauckunaite). También requiere una evaluación de las opiniones en términos de sus títulos profesionales o de la calidad y persuasión intrínsecas a los argumentos. Se clasifica como una pregunta compleja, pues se basa de forma significativa en los tres aspectos: *acceder y obtener*, *integrar e interpretar*, y *reflexionar y evaluar*.

Una dimensión adicional de la demanda de esta tarea es que el estudiante debe demostrar cierta competencia en el manejo de la estructura formal y de las convenciones de navegación, pues debe desplazarse haciendo clic en un enlace incrustado en el texto y pulsar en otro enlace (botón) para escribir una respuesta. Una vez que el alumno ha pulsado en *Escribe una respuesta*, aparece la pantalla que se muestra a continuación, con un espacio en el que puede introducirse la respuesta.

Pantalla 3



La codificación de las respuestas de esta pregunta se basó en la respuesta textual introducida por los alumnos en el área *Escribe una respuesta*. (Debe tenerse en cuenta que se podía obtener puntaje completo sin hacer clic en *Envía la respuesta*—este detalle se añadió para darle autenticidad).

La **Tabla 2.12** muestra una versión simplificada de cómo puede analizarse la tarea *Vamos a hablar* desde el punto de vista de los componentes de procesamiento del texto y de navegación.

Para esta tarea se han descrito nueve pasos bien diferenciados (el último es opcional). Sin embargo, a excepción del paso 8, el orden de los mismos puede modificarse para lograr exactamente el mismo resultado. Por ejemplo, el paso 1 puede ir seguido del 3; o la secuencia puede comenzar con el paso 7 (pero

usando el botón *Escribe una respuesta*, que aparece en la pantalla 1A y, a continuación, el botón *Atrás* para volver a la página principal del foro). Existen muchas más variaciones posibles de la secuencia. Como muestra esta tarea, incluso con este número relativamente reducido de páginas enlazadas, los lectores en el medio digital construyen, hasta cierto punto, su propio texto en términos del orden en que acceden y procesan la información. La realización del paso 8 para obtener puntaje completo, implica contar con buenas habilidades de navegación para leer textos digitales (pasos 1 a 7) y también sólidas habilidades de procesamiento de textos, pues la respuesta requiere procesamiento, integración y evaluación de muchos textos, cuya exigencia, al menos en uno de ellos, es bastante alta (pasos 4 y 5).

Un análisis de las tareas a este nivel de detalle cumple al menos con cuatro funciones. En primer lugar, el análisis

Tabla 2.12. Análisis de una tarea de evaluación de la lectura en medio digital: Vamos a hablar

Paso	Página de inicio / Procesamiento del texto requerido/ Nivel de dificultad del texto	Características/ herramientas de navegación requeridas	Descripción del aspecto/ procesamiento del texto	Acción
1	Pantalla 1A Un texto argumentativo breve Nivel: medio	Barra de desplazamiento	Interpretar: desarrollar una comprensión de la pregunta que Marga plantea en su mensaje del 10 de marzo. Acceder: inferir que se puede acceder a los mensajes de las cuatro entradas a las que Marga hace alusión en su mensaje desplazándose, siendo ya visible el nombre del primer bloguero ("Julia")	Desplazarse hacia abajo
2	Pantalla 1B Dos textos argumentativos breves Nivel: medio	Barra de desplazamiento	Obtener: seleccionar dos nombres en el mensaje de Marga ("Julia" y el "Psicólogo O.L"). Interpretar: desarrollar una comprensión global de las ideas principales expresadas en las entradas de Julia y del Psicólogo O.L. Acceder: inferir que se puede acceder a las entradas de los otros blogueros requeridos desplazándose	Desplazarse hacia abajo
	Pantalla 1C Dos palabras destacadas en un texto argumentativo breve Nivel: bajo	Enlace incrustado	Acceder y obtener: localizar el enlace incrustado de la Dra. Nauckunaite en el blog de Marcos.	Hacer clic en el enlace incrustado en el blog de Marcos
4	Pantalla 2A Texto formal integrado por elementos expositivos e instructivos Nivel: medio-alto	Barra de desplazamiento	Interpretar: desarrollar una comprensión global de las ideas principales expresadas en la primera parte de la página de la Dra. Nauckunaite. Acceder: inferir que el artículo continúa por debajo de la parte inferior de la pantalla.	Desplazarse hacia abajo
5	Pantalla 2B Texto formal integrado por elementos expositivos e instructivos Nivel: medio-alto	Botón <i>Atrás</i>	Interpretar: desarrollar una comprensión global de las ideas principales expresadas en la segunda parte de la página de la Dra. Nauckunaite. Acceder: volver a la página del foro de discusión utilizando el botón <i>Atrás</i> (la dirección de la navegación se facilita de forma explícita en el ejercicio)	Hacer clic en el botón <i>Atrás</i>
6	Pantalla 1A-1E Ocho textos argumentativos breves (echar una ojeada rápida para ver de qué tratan) Pantalla.1E Uno de dos textos argumentativos breves Nivel: medio	Barra de desplazamiento	Acceder: inferir que hay que seguir desplazándose para localizar la última entrada mencionada en el correo de Marga. Obtener: seleccionar un nombre en el mensaje de Marga (David). Interpretar: desarrollar una comprensión global de la idea principal expresada en la entrada de David	Desplazarse hacia abajo
7	Pantalla 1E Botón <i>Escribe una respuesta</i> Nivel: muy bajo	Botón <i>Escribe una respuesta</i>	Acceder: acceder a la página para contestar a Marga	Hacer clic en <i>Escribe una respuesta</i>

→
continúa

Paso	Página de inicio / Procesamiento del texto requerido/ Nivel de dificultad del texto	Características/herramientas de navegación requeridas	Descripción del aspecto/procesamiento del texto	Acción
8	Pantalla 3 Cuadro de texto con el botón Escribe una respuesta [recordar los tres textos argumentativos breves de las pantallas 1A, 1B y 1C, y el texto formal integrado por elementos expositivos e instructivos de las pantallas 2A y 2B] Nivel: muy alto	Ninguna	Reflexionar y valorar: realizar una valoración del texto más fidedigno, combinando conocimientos previos con información de los tres textos argumentativos breves y del texto expositivo/instructivo más largo	Responder introduciendo texto
9 (Opcional)	Pantalla 3 Botón <i>Envía la respuesta</i>	Botón <i>Envía la respuesta</i>	No pertinente	Hacer clic en <i>Envía la respuesta</i>

ayuda a quienes desarrollan la prueba a garantizar que los elementos del marco de evaluación queden reflejados en las tareas de lectura, en las proporciones adecuadas. En segundo lugar, el análisis detallado ayuda a predecir la dificultad de las tareas de manera sistemática, lo que permite lograr una gradación adecuada de dificultades de las preguntas en todo el instrumento. En tercer lugar, el análisis se utiliza para sustentar la elaboración de una escala (o escalas) de competencia definida, para presentar los resultados de la evaluación de lectura digital. En cuarto lugar, el análisis contribuirá, potencialmente, a la investigación en este campo, articulando el significado del término competencia en el ámbito de la lectura digital, con una base de evidencia empírica.

En su forma y con el modo de codificación actual de PISA, podría decirse que esta tarea se realiza con un esfuerzo mínimo, tanto de procesamiento de texto, como de navegación (es decir, solamente completando los pasos 1, 7 y 8). Sin embargo, siguiendo esta misma lógica, la tarea *Opiniones de estudiantes*, podría completarse leyendo únicamente las últimas frases correspondientes al fragmento de Ana. Con frecuencia especulamos sobre cómo los alumnos abordan los ejercicios desde el punto de vista cognitivo. La prueba en computador ofrece la posibilidad de comprender de forma mucho más precisa los procesos cognitivos desarrollados por los lectores, indicados por las rutas seleccionadas al navegar por los textos. En PISA 2009, la tecnología utilizada en la evaluación de la lectura digital tiene capacidad para suministrar información sobre las páginas visitadas y las herramientas de navegación usadas, la secuencia de las acciones y el tiempo dedicado a cada pregunta.

2.3 Control de la presentación de las tareas en la evaluación de lectura digital

Tal y como muestran las imágenes de las pantallas del ejercicio *Vamos a hablar*, la interfaz de una unidad de lectura digital (un conjunto de preguntas relacionadas con un estímulo común) tiene dos áreas distintas: el área de la tarea, en la parte inferior de la pantalla, donde se sitúa la pregunta o instrucción, y el área del navegador en la parte superior de dicha pantalla, donde se localiza el estímulo. La tarea permanece fija durante el tiempo que dura la pregunta, mientras que el alumno puede navegar por el área del navegador para acceder a distintas páginas web o aplicaciones simuladas durante la realización de la tarea.

En la evaluación de la lectura digital, tanto las unidades como las preguntas que las integran se presentan en un orden fijo o de paso bloqueado. Este último procedimiento implica que los estudiantes no pueden volver a una pregunta o unidad una vez que han pasado a la siguiente. Cada vez que los alumnos pulsan el botón *Siguiente*, un cuadro de diálogo les advierte que están a punto de pasar a la siguiente pregunta y que no podrán volver a la anterior. En ese momento, los alumnos pueden confirmar que quieren continuar o cancelar la acción y volver a la pregunta sobre la que estaban trabajando.

Una ventaja de este enfoque es que maximiza la independencia de las preguntas dentro y entre las unidades, pues los estudiantes no pueden encontrar en las tareas posteriores pistas que podrían ayudarles a responder a las primeras preguntas.

Otra característica del diseño de presentación de las tareas, es que todos los estudiantes ven la misma página al inicio de una pregunta dada, independientemente del lugar en el que finalizaron la pregunta anterior, ya que el área del navegador visible al inicio de cada pregunta es fija. Esta característica contribuye a la independencia de la pregunta, pues garantiza que los estudiantes no tendrán ninguna ventaja o desventaja con respecto a la nueva pregunta, independiente de dónde se encuentren al final de la pregunta anterior. Esta característica de diseño también se implementó para reducir la frustración, tanto de los estudiantes que podrían perderse en un ambiente web simulado, como de aquellos que, de otro modo, habrían tenido que volver sobre sus pasos.

ELEMENTOS MOTIVACIONALES Y CONDUCTUALES DE LA COMPETENCIA LECTORA

El compromiso con la lectura y la metacognición, ocupan en PISA 2009, un lugar destacado y son objeto de un análisis detallado, reconociéndose así su importancia en relación con la competencia lectora.

1 El compromiso con la lectura

1.1 Por qué es importante el compromiso con la lectura

El desarrollo de la competencia lectora no se limita al desarrollo de habilidades y conocimientos, sino que también incluye la motivación, la actitud y el comportamiento. Las investigaciones actuales reconocen que estos elementos son factores clave relacionados con el rendimiento en lectura (véase Guthrie & Wigfield, 2000; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Los resultados de PISA 2000 demuestran que, en todos los países participantes, los niveles de compromiso con la lectura de los estudiantes correlacionaban positiva y significativamente con su competencia lectora. En conjunto, éstos y otros resultados muestran el importante papel que el compromiso con la lectura puede jugar en la reducción de algunas de las diferencias de rendimiento observadas entre los distintos subgrupos de cada país participante.

Para abordar el objetivo de medir el compromiso con la lectura, tanto en soporte impreso como digital, se propuso

un marco unificado. Este marco incluye dos constructos; el compromiso individual y el contexto educativo.

Las bases del concepto de compromiso se encuentran en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). Según esta teoría, los individuos alcanzan un mayor grado de desarrollo cuando son capaces de decidir por sí mismos (auto-determinarse). En esta situación, ellos poseen valores y objetivos que están en sintonía con su cultura y, al mismo tiempo, se siguen mostrando competentes y seguros para dirigir sus propios actos. Un lector auto-determinado está intrínsecamente motivado, y remite a la lectura por su propio bien y por su valor. Él o ella lee mucho por distintos motivos e intereses, y se apropia de temas y autores favoritos. Los valores, las creencias y los objetivos que defiende este tipo de lector con relación a la lectura le permiten perseguir metas y actividades educativas, profesionales, personales y sociales.

1.1.1 Definición y medición del compromiso individual con la lectura en PISA

Pisa 2009 define del siguiente modo el compromiso individual con la lectura:

El compromiso individual con la lectura hace referencia a los atributos motivacionales y a las características conductuales de la lectura de los estudiantes.

Los constructos destacados en las publicaciones empíricas sobre el compromiso individual con la lectura incluyen el interés, la autonomía percibida y la interacción social. Entre las características conductuales se incluye la cantidad y extensión de las actividades de lectura.

Las investigaciones actuales sugieren que los lectores comprometidos tienen intereses definidos y temas de lectura o tipos de material de lectura favoritos (interés); valoran el hecho de controlar lo que leen y emprenden actividades de lectura por iniciativa propia (autonomía); cuentan con una red social para ampliar sus competencias y compartir sus conocimientos y experiencias (disposición social); y leen mucho y frecuentemente (comportamiento).

En PISA 2009, estas cuatro características (interpretadas a grandes rasgos) se operacionalizaron en:

- *Interés por la lectura*—disposición para leer textos literarios e informativos por placer y para satisfacer la curiosidad.
- *Autonomía percibida*—control percibido y auto-dirección de las propias actividades lectoras, elecciones y comportamientos.

- *Interacción social*—metas sociales de la lectura y competencia interactiva.
- *Prácticas de lectura*—compromiso conductual referido a la cantidad y a los tipos de actividades de lectura.

En concreto, las prácticas de lectura se definen como *las frecuencias auto-reportadas de participación en actividades de lectura de contenidos variados en distintos medios*. Lo importante es que los lectores pueden comprometerse con distintos tipos de textos de formas diferentes. Pueden leer para tener más conocimientos e información; para tener experiencia literaria; para llevar a cabo una tarea específica, como obtener una información; o para la comunicación social. Aunque estas experiencias no se excluyen necesariamente entre sí, pueden reflejar diferencias reales en el modo en que los estudiantes podrían interactuar con un texto determinado y si ellos se comprometen con textos en soporte impreso o digital. Por ejemplo, muy pocas personas reconocen “acurrucarse” junto a un computador portátil para leer ficción –prefieren mucho más usar materiales impresos– para este tipo de lectura. Por otro lado, muchos afirman utilizar las tecnologías informáticas con fines sociales, dando gran importancia al correo electrónico, el envío de mensajes de texto, los *chat*, la correspondencia, los servidores de lista, los blogs y los tableros de anuncios comunitarios.

Como se define en PISA, en los niveles más bajos de compromiso con la lectura, los estudiantes dedican poco tiempo a leer por placer o interés, leen una reducida variedad de textos y tienen poca motivación para leer, ya sea de manera independiente o en un contexto social.

Por otra parte, los lectores altamente comprometidos con la lectura, dedican una importante cantidad de tiempo a leer por placer. Leen una amplia variedad de textos, tanto en el medio impreso como digital, aunque los tipos específicos de textos que leen generalmente varían en función del sexo y de la nacionalidad (OCDE 2002). Para estas personas, la lectura no solo es valiosa e interesante por naturaleza, sino que también reconocen el importante papel que juega en sus relaciones sociales.

1.1.2 La importancia del contexto educativo en el compromiso con la lectura

Puesto que el objetivo de PISA es generar información para el desarrollo de políticas educativas, es esencial incluir variables que sean sensibles a las decisiones de política. Una variable relevante para las políticas en el compromiso con la lectura es el contexto del aula y la escuela.

La auto-determinación en el ámbito de la lectura se desarrolla cuando los individuos cuentan con respaldo en relación con los valores y conductas de la lectura por parte de personas significativas. Inicialmente los padres transmiten el valor de la lectura al niño que está desarrollándose. La lectura es guiada de manera externa. Gradualmente, los individuos internalizan los objetivos y valores que otros les han comunicado y se convencen de que la lectura es valiosa. Pueden identificar la lectura como algo beneficioso para su formación escolar y futura participación en la sociedad, aunque leer puede no ser uno de sus pasatiempos favoritos. Finalmente, la lectura logra alcanzar una posición relevante para la persona y se convierte en una de las fuentes preferidas de estimulación mental y satisfacción emocional.

En el caso de los estudiantes, el camino hacia la auto-determinación en el ámbito de la lectura depende del apoyo de personas significativas. Un contexto favorable garantiza la competencia lectora y aumenta la autonomía para dirigir las propias actividades de lectura. Cuando el contexto familiar y escolar transmiten al individuo una sensación de confianza (competencia percibida) y autonomía (ser responsable de uno mismo) en la lectura, la persona evoluciona hacia una lectura intrínsecamente motivada y auto-determinada.

En relación con la competencia lectora, el profesor es una “persona significativa”. Gran cantidad de estudios señalan que los docentes que fomentan el sentido de propiedad y competencia en los alumnos, les capacitan para convertirse en lectores activos con alta competencia lectora. Por el contrario, los profesores que descuidan estas prácticas pedagógicas, debilitan los esfuerzos de los estudiantes por auto-dirigirse, lo que se traduce en unos estudiantes no comprometidos con la lectura y que no mejoran su competencia lectora (Guthrie, 2008).

En resumen, el contexto educativo de las prácticas pedagógicas determina en gran medida los niveles de compromiso con la lectura de los estudiantes. Dada la relación demostrada entre compromiso y rendimiento, la recopilación de información sobre el apoyo recibido en el aula para el compromiso con la lectura es, por tanto, de gran relevancia para las políticas educativas.

1.1.3 Definición y medición del contexto educativo en el compromiso con la lectura en PISA

La definición de Pisa 2009 del apoyo recibido en el aula para el compromiso con la lectura es la siguiente:

El compromiso con la lectura en el aula se refiere a la percepción de los estudiantes del apoyo recibido del profesor, la clase y la escuela en los aspectos motivacionales y conductuales de su lectura.

Dos características del compromiso con la lectura en el aula que se operacionalizan en el estudio PISA 2009 son la relevancia y el apoyo a la autonomía.

Relevancia. El interés por la lectura es facilitado por contextos del aula y del establecimiento educacional que enfatizan la importancia de los textos para los conocimientos y experiencias fundamentales de los estudiantes (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Cuando los estudiantes leen un material directamente relacionado con sus intereses personales, su comprensión es mayor que si su lectura estuviese motivada solo por el deseo de lograr buenos puntajes en una prueba (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Los materiales de lectura relacionados con la experiencia inmediata o con actividades de laboratorio se comprenden mejor que aquellos que no son tan relevantes (Guthrie et al., 2006). Asimismo, los textos considerados “interesantes” se leen más a fondo que otros (Schiefele, 1999).

Apoyo a la autonomía. La autonomía percibida, que es el principal factor de motivación intrínseca, se incrementa con las oportunidades de elección y control en el aula (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Los profesores disponen de una amplia variedad de estrategias para compartir el control con los estudiantes (Flowerday & Schraw, 2000). Cuando los profesores han recibido una formación para compartir el control, por ejemplo, dando a elegir el texto o invitando a la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, el compromiso de éstos en la clase aumenta (Reeve, 2004).

1.1.3 Recopilación de información sobre el compromiso con la lectura

Las preguntas que contribuyen a medir el compromiso individual con la lectura, se distribuyen entre las preguntas relacionadas con la motivación por la lectura (interés, autonomía e interacción social) y con las prácticas de lectura, tanto en el medio impreso como digital. Las preguntas que contribuyen a medir el entorno educativo para el compromiso con la lectura se enmarcan en el contexto de las preguntas sobre las actividades de aula.

Las preguntas que miden el compromiso con la lectura se incluyen en el cuestionario del estudiante⁴. Los estudiantes responden preguntas generales en las que señalan su comportamiento en los contextos descritos.

2 La metacognición en la lectura

2.1 Definición de metacognición en la lectura

La metacognición en la lectura se refiere a la conciencia y a la capacidad de usar una variedad de estrategias orientadas al objetivo, al procesar textos. Aprender de los textos requiere que el lector participe activamente en su lectura, realizando inferencias, completando espacios y generando macroestructuras (conceptualizaciones de la estructura global del texto) y elaboraciones. El compromiso en estas actividades estratégicas supone ser consciente de la estructura del texto y de cómo esta facilita la comprensión. Es importante utilizar de forma estratégica los conocimientos sobre la lengua y los textos, y los conocimientos temáticos para: identificar la información relevante, restablecer de forma selectiva información textual previa, extraer o restablecer información de la memoria a largo plazo, o llevar a cabo las tres tareas (Baker & Brown, 1984; Borkowski & Turner, 1990; Körkel & Schneider, 1992). También implica la comprensión de las distintas demandas de procesamiento asociadas a diferentes tipos de tareas y cómo aplicar esta comprensión.

En términos globales, el conocimiento cognitivo y metacognitivo sobre el uso de las estrategias cognitivas en general y de las estrategias de lectura en particular, se define como las actividades mentales o conductuales que ayudan al estudiante a alcanzar objetivos cognitivos. Habitualmente, estas estrategias requieren mucho esfuerzo y son potencialmente conscientes y controlables (Flavell, Miller & Miller, 1993). Por ejemplo, se puede enseñar a un lector a generar preguntas sobre un texto a medida que lo lee. Estas preguntas son del tipo por qué, qué, cómo, cuándo o dónde. Al formularse tales preguntas e intentar responderlas, el lector procesa el texto de manera más activa. Otras estrategias relevantes para lograr los objetivos de la lectura son las diferentes formas de destacar y resumir la información importante de un texto (identificación de las ideas principales); el frecuente monitoreo de la comprensión y autoanálisis; y un repertorio de aproximaciones para abordar las dificultades del texto (aclaramiento).

2.2 Por qué es importante la metacognición

Al igual que el compromiso, la metacognición tiene una correlación significativa con la competencia lectora y es

⁴ Los cuestionarios aplicados en Chile se encuentran disponibles en la página <http://www.simce.cl/index.php?id=461>.

sensible a la enseñanza y al aprendizaje. Varios estudios han encontrado una asociación entre la competencia lectora y la metacognición (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001; Brown, Palincsar & Armbruster, 2004). La enseñanza explícita o formal de estas estrategias mejora la comprensión de los textos y el uso de la información. Más específicamente, se supone que el lector se independiza del profesor cuando ha adquirido estas estrategias de procesamiento de textos y las aplica sin mucho esfuerzo. Mediante la utilización de estas estrategias, el lector puede interactuar de forma eficaz con el texto, concibiendo la lectura como una tarea de resolución de problemas que requiere el uso de pensamiento estratégico.

Cuando a los lectores les enseñan estrategias cognitivas y metacognitivas, el aumento de su nivel de comprensión lectora es mucho mayor que el de los estudiantes que han sido enseñados con procedimientos de instrucción convencionales (Pressley, Graham & Harris, 2006; Pressley et al., 1989; Rosenshine & Meister, 1994; Rosenshine, Meister & Chapman, 1996).

En PISA 2009, la recopilación de datos sobre aquellos aspectos de la metacognición que han demostrado tener asociación con la competencia lectora, puede proporcionar el tipo de información utilizada para mejorar la competencia lectora y por lo tanto cumplir uno de los objetivos de PISA: proveer a los responsables de las políticas de estrategias que permitan mejorar los resultados educativos de los estudiantes.

2.3 Medición de la metacognición en la lectura en PISA

En PISA, el concepto de competencia lectora abarca una amplia variedad de textos, contextos y enfoques de la lectura cuyo objetivo es ofrecer una amplia cobertura de las muchas formas en que la lectura es importante para los individuos y las sociedades del siglo XXI. El foco del constructo de metacognición y las preguntas propuestas para su inclusión en PISA 2009 es específicamente en leer para aprender, es decir, en la lectura dentro del ámbito educativo (véase *textos educativos* bajo el título *Situación*).

Una persona que utiliza de forma inteligente una estrategia concreta, debe tener cierto conocimiento metacognitivo de dicha estrategia, y se espera que dicho conocimiento sea menor en una persona que no la usa. En otras palabras, existe una correlación entre los conocimientos metacognitivos adecuados y el uso eficaz de las estrategias. El conocimiento metacognitivo es una condición prerequisite para un aprendizaje

reflexivo y estratégico. Sin embargo, la relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión del texto en una situación determinada está regulada por la motivación real del alumno para leer o invertir esfuerzos.

2.4 Recopilación de información sobre la metacognición

En la evaluación PISA 2009, se presenta a los alumnos una serie de escenarios de lectura (viñetas breves). Para cada escenario se les pide que evalúen la calidad y utilidad de las distintas estrategias de lectura y de comprensión de textos para alcanzar el objetivo previsto.

El orden de clasificación de las estrategias para cada escenario se compara con un orden "óptimo" desarrollado por expertos en el campo del procesamiento de textos (investigadores en lectura, profesores y psicólogos educativos). La correspondencia entre los rankings de los expertos y de los estudiantes se refleja en un puntaje en el área de la metacognición que indica en qué grado los estudiantes son conscientes de las mejores maneras de almacenar la información de un texto y de entender los objetivos de memoria y comprensión. Para lograr un puntaje en la prueba de metacognición, los estudiantes deben activar los conocimientos sobre los recursos cognitivos, la naturaleza de la tarea y las estrategias que facilitan la comprensión, el recuerdo y la recuperación de información.

A continuación se muestra un ejemplo de una tarea de metacognición que se aplicó en la prueba experimental de PISA 2009.

TAREA DE LECTURA

Quieres ayudar a un alumno de 12 años a entender un texto de tres páginas sobre los animales y plantas del bosque.

¿Hasta qué punto consideras útiles las siguientes estrategias para ayudar a un alumno de 12 años a entender el texto de tres páginas?

Posible estrategia	Puntuación					
	Muy útil				Nada útil	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a Primero, el alumno de 12 años escribe un resumen del texto. Después, comprobamos juntos si el resumen recoge todos los puntos más importantes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
b Pido al alumno de 12 años que lea el texto en voz alta dos veces y que luego lo copie.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
c Después de que el alumno de 12 años haya leído el texto en voz alta, comentamos las palabras difíciles que no entendió.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
d Le doy un segundo texto sobre el mismo tema y lo leemos juntos inmediatamente después de leer el primero.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
e Leo el texto en voz alta, mientras el alumno de 12 años subraya las palabras que no entiende. Después le aclaro lo que no haya entendido. Luego él escribe un resumen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
f El alumno de 12 años lee el texto en voz alta y le corrijo cada vez que comete un error. Luego le explico el significado de las palabras que no haya leído correctamente.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Correctores expertos consideran que las estrategias a), c) y e) son más eficaces que las estrategias b), d) y f) a la hora de ayudar a un alumno más joven a entender la información que aparece en un libro de texto. Por lo tanto, cuanto más se aproxime un estudiante a la clasificación dada por los expertos para las estrategias de esta pregunta -a), c), e) > b), d), f)- mayor puntaje obtendrá. Por ejemplo, si un estudiante clasifica las seis estrategias de la siguiente manera:

a)6, b)3, c)5, d)3, e)6 y f)1,

obtendría un puntaje alto en esta pregunta. En cambio, un alumno que, por ejemplo, pone primer lugar la estrategia f) recibiría un puntaje bajo. En la prueba experimental, el rendimiento en esta pregunta mostró una fuerte correlación con el rendimiento en la evaluación cognitiva de la lectura. En otras palabras, los estudiantes que obtuvieron un puntaje alto en esta pregunta metacognitiva tendieron a alcanzar buen rendimiento en el conjunto de la evaluación de la lectura.



CAPÍTULO 3

Niveles de desempeño en PISA 2009

El marco de evaluación de PISA es el documento que presenta la teoría que subyace a esta evaluación. Define y describe lo que la prueba evalúa, de qué forma lo hace y cómo se reportan los resultados.

Este capítulo presenta el marco de evaluación de Lectura de PISA 2009. En él se define la competencia lectora y los elementos del estudio que se han mantenido constantes en relación con los ciclos anteriores, junto con un elemento nuevo: la lectura y comprensión de textos digitales.

Además, el capítulo analiza algunos ejemplos de preguntas, que ilustran la manera en que se mide la comprensión lectora de los estudiantes en medio impreso y digital.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO

PISA presenta los resultados de lectura según escalas de competencia. Así, las tareas de lectura se distribuyen a lo largo de una escala que indica, de forma progresiva, el nivel de dificultad para los estudiantes y el nivel de competencia requerido para responder a cada tarea correctamente. La escala resume tanto la competencia de una persona en función de su capacidad, como la complejidad de una pregunta en función de su dificultad. Es decir, es posible asociar la competencia de cada estudiante con un punto particular en la escala de competencia lectora, que indica su nivel estimado de competencia y es posible asociar cada pregunta con un punto particular en la misma escala, que indica su dificultad.

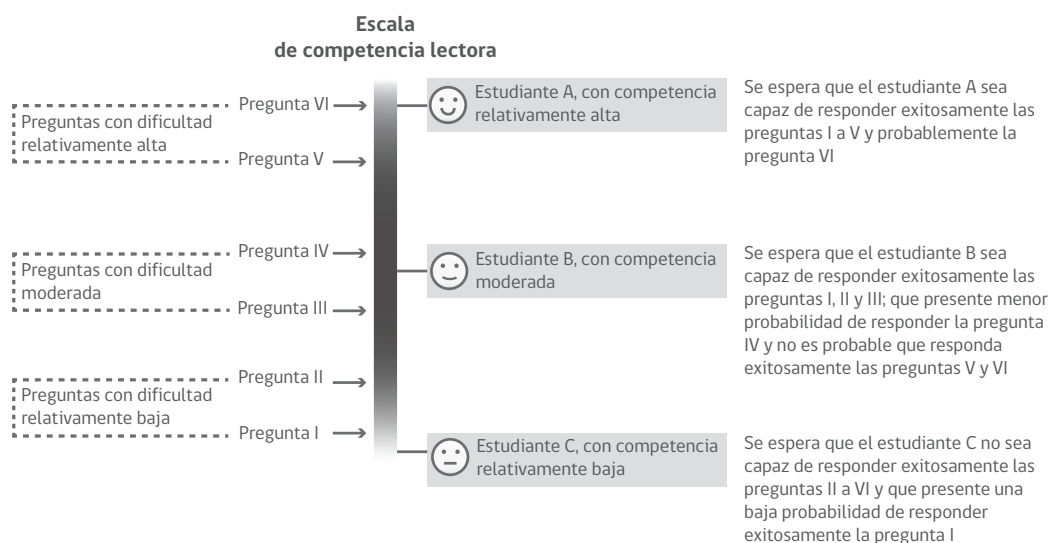
Las estimaciones de la competencia de los estudiantes reflejan el tipo de tareas que se esperarían que lleven a cabo de manera exitosa. Esto significa que es probable que los estudiantes sean capaces de responder correctamente las preguntas que están en o bajo el nivel de dificultad asociado con su propia posición en la escala. En cambio, es poco probable que sean capaces de responder correctamente preguntas que se encuentran sobre el nivel de dificultad asociado con su propia posición en la escala (pero puede ser que a veces lo hagan). La **Figura 3.1** ilustra cómo funciona este modelo probabilístico.

Mientras la competencia de un estudiante esté ubicada más arriba en la escala de una determinada pregunta, mayor es la probabilidad de que el estudiante responda correctamente esa pregunta (y otras preguntas de dificultad similar). Mientras la competencia lectora de un estudiante esté ubicada más abajo de una pregunta determinada, menor es la probabilidad de que el estudiante responda correctamente esa pregunta y otras de similar dificultad.

Los niveles de desempeño PISA 2009 permiten distinguir el tipo y el nivel de dificultad de las tareas que son capaces de desarrollar los estudiantes de cada nivel, desde los que han desarrollado mayor capacidad a los que tienen menor competencia.

Estos niveles de desempeño se establecen en función de puntos de cortes específicos al interior de las escalas y subescalas, que se definen sobre la base de la dificultad de las preguntas en la escala y del rendimiento proyectado de los alumnos. En otras palabras, en función de su dificultad, cada pregunta se asocia a un puntaje específico de la escala a la que corresponda. Adicionalmente, sobre la base del número de preguntas de una determinada escala, que un alumno responde correctamente, se calcula un puntaje individual que permite representar la habilidad de ese estudiante en dicha escala. La relación que se establece entre el puntaje de las preguntas y el puntaje de los estudiantes, permite proyectar el rendimiento de los alumnos y así establecer estos puntos de corte.

Figura 3.1. Relación entre preguntas, tareas y estudiantes en una escala de competencia lectora



NIVELES DE DESEMPEÑO DE LECTURA EN MEDIO IMPRESO

1 Niveles de desempeño en la escala general de lectura en medio impreso

PISA 2009 provee una escala general de competencia lectora, basada en todas las preguntas de la prueba de lectura impresa, así como subescalas para los tres aspectos de lectura y los dos formatos de texto.

Para la prueba de lectura impresa de PISA 2009, el rango de dificultad de las tareas permitió la descripción de siete niveles de desempeño: Nivel 1b (el nivel más bajo descrito), Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3 y así hasta el Nivel 6.

Es probable que los estudiantes con un desempeño dentro del rango del Nivel 1b sean capaces de responder correctamente las tareas del Nivel 1b, pero es poco probable que completen exitosamente tareas en los niveles superiores. El Nivel 6 muestra tareas que presentan el mayor desafío en términos de las habilidades y conocimientos de lectura. Los estudiantes con puntajes

en este rango probablemente son capaces de completar con éxito tareas de lectura localizadas en el nivel, así como todas las demás tareas de lectura de PISA.

Dado que el estudio PISA fue diseñado para los países OCDE, se estableció como punto de referencia el promedio de este grupo. La escala se fijó en el año 2000 con un promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos para el conjunto de países que conformaban la organización en ese momento. En PISA 2009, el promedio en la escala de lectura de texto impreso fue de 493 para el conjunto de países de la OCDE.

A continuación se presenta la descripción de cada uno de los siete niveles de desempeño que PISA 2009 distingue en la escala general de lectura de texto impreso.

2 Niveles de desempeño en las subescalas de lectura en medio impreso

A continuación se presentan los niveles de desempeño de las subescalas de lectura: acceder y obtener, integrar e interpretar, y reflexionar y evaluar; y las subescalas de formato de texto: continuo y discontinuo.

Figura 3.2. Descripción breve de los siete niveles de desempeño de la escala general de lectura en medio impreso

Nivel	Puntaje del límite inferior del nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
6	698	0,8%	Las tareas en este nivel requieren que el lector haga inferencias múltiples, comparaciones y contrastaciones que sean detalladas y precisas. Requieren la demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden requerir la integración de información de más de un texto. Las tareas pueden requerir que el lector trabaje con ideas que no son familiares para él, con información destacada que compite, y que genere categorías abstractas de interpretación. Las tareas de reflexión y evaluación pueden requerir que el lector, a partir de un texto complejo sobre un tema que no le es familiar, elabore hipótesis o haga una evaluación crítica, teniendo en cuenta diversos criterios o perspectivas, y aplicando una interpretación sofisticada que vaya más allá del texto. Una característica que destaca en las tareas de acceder y obtener en este nivel es la precisión de análisis y la atención a detalles no destacados en los textos.
5	626	7,6%	Las tareas en este nivel que requieren obtener información demandan al lector localizar y organizar diversa información de muy difícil acceso, infiriendo cuál información es relevante. Las tareas de reflexión demandan que el lector recurra a conocimientos específicos, para realizar una evaluación crítica o elaborar hipótesis. Tanto las tareas de interpretación como las de reflexión requieren una comprensión global y detallada de un texto cuyo contenido o forma no es familiar. Para todos los aspectos de lectura, las tareas en este nivel implican manejar conceptos que pueden ser contrarios a las expectativas.

Nivel	Puntaje del límite inferior del nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
4	553	28,3%	<p>Las tareas en este nivel que requieren obtener información demandan al lector localizar y organizar información de difícil acceso. Algunas tareas en este nivel requieren interpretar sutilezas del lenguaje de una sección del texto, teniendo en cuenta el texto como un todo. Otras tareas interpretativas requieren comprender y aplicar categorías en un contexto desconocido. Las tareas de reflexionar requieren que los lectores usen conocimiento formal o informal para elaborar hipótesis o realizar una evaluación crítica de un texto.</p> <p>Los lectores deben demostrar una comprensión exacta de textos largos y complejos cuyo contenido o forma puede no ser familiar.</p>
3	480	57,2%	<p>Las tareas en este nivel requieren que el lector localice diversa información que debe cumplir con múltiples condiciones y en algunos casos que reconozca la relación entre la información. Las tareas de interpretación requieren que el lector integre distintas partes del texto para identificar la idea principal, comprender una relación o construir el significado de una palabra o una frase. Ellos deben tener en cuenta muchas características para comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no destaca o hay mucha información que compite; o existen otros obstáculos en el texto, como ideas contrarias a lo que se espera o formuladas como negaciones.</p> <p>Las tareas de reflexión en este nivel pueden requerir establecer conexiones, comparaciones y explicaciones, o requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas de reflexionar requieren de los lectores una comprensión exacta de textos relacionados con conocimientos que son familiares o cotidianos. Otras tareas no demandan una comprensión detallada, pero sí que el lector use conocimientos menos comunes.</p>
2	407	81,2%	<p>Algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice una o más informaciones que deben ser inferidas y deben cumplir con diversas condiciones. Otras implican reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o construir significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no destaca y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden involucrar comparaciones o contrastaciones basadas en una sola característica del texto. Las tareas típicas de reflexionar en este nivel requieren que los lectores hagan una comparación o diversas conexiones entre el texto y conocimiento externo al texto, recurriendo a la experiencia y actitudes personales.</p>
1a	335	94,3%	<p>Las tareas en este nivel requieren que el lector localice una o más informaciones presentadas de manera explícita, para reconocer el tema principal o la intención del autor en un texto de tema conocido o que haga una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano común. Generalmente la información se destaca en el texto y hay poca o ninguna información que compite. El lector es dirigido explícitamente para que considere factores relevantes en la tarea y en el texto.</p>
1b	262	98,9%	<p>Las tareas en este nivel requieren que el lector localice una sola información presentada de manera explícita y en una posición destacada en un texto breve, de sintaxis sencilla con un tema y tipo de texto conocidos, como una narrativa sencilla o una lista simple. El texto generalmente brinda apoyo al lector, mediante repetición de información, imágenes o símbolos conocidos. Hay una cantidad mínima de información que compite. En las tareas que requieren interpretación, el lector puede necesitar hacer conexiones simples informaciones adyacentes.</p>

2.1 Niveles de desempeño en la subescala Acceder y obtener

Aproximadamente un cuarto del total de preguntas de lectura en PISA 2009 fue asignado a la subescala de acceder y obtener. Como se mencionó anteriormente, las tareas clasificadas en esta categoría, involucran habilidades asociadas con encontrar, seleccionar y obtener información. En algunos casos encontrar la información solicitada es relativamente simple, ya que se presenta de manera directa, explícita y clara en el texto. Sin embargo, las tareas de acceder y obtener no son necesariamente fáciles. Por ejemplo, en algunas ocasiones se solicita más de una información; en otras se requiere conocimiento de las estructuras y características del texto.

La **Figura 3.3** muestra las habilidades, conocimiento y comprensión lectora que se requieren en cada nivel de la subescala acceder y obtener, junto con el promedio de estudiantes en los países de la OCDE que se desempeñan en cada nivel en PISA 2009.

2.1.2 Niveles de desempeño en la subescala Integrar e interpretar

Las tareas de integrar e interpretar implican procesar lo que se lee de manera de construir el sentido interno de un texto. Las tareas que requieren integrar demandan que el lector comprenda la(s) relación(es) entre diferentes partes del texto. Estas relaciones incluyen problema-solución, causa-efecto, categoría-ejemplo, equivalencia, comparación-contraste, y comprender las relaciones todo-parte.

La subescala de integrar e interpretar, posee aproximadamente la mitad de las preguntas del conjunto de tareas de lectura y abarca un amplio espectro de características cognitivas y de dificultades. La dificultad de estas tareas está determinada por factores como la cantidad de información que debe ser integrada y el número de ubicaciones en las que se encuentran, así como por la complejidad verbal y la familiaridad del tema.

Figura 3.3. Descripción breve de los siete niveles de desempeño en lectura en la subescala Acceder y obtener

Nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
6	1.4%	Las tareas en este nivel requieren que el lector combine diversas informaciones independientes, de distintas partes de un texto mixto, en una secuencia precisa y exacta, trabajando con un contexto no familiar.
5	9.5%	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice y posiblemente combine múltiples informaciones de muy difícil acceso, algunas de las cuales pueden estar fuera del cuerpo principal del texto. Requieren que el lector maneje información que compite y distrae fuertemente la atención.
4	30.4%	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice diversas informaciones de difícil acceso, cada una de las cuales debe cumplir con múltiples criterios, en un texto con un contexto o forma no familiares. Pueden requerir combinar información gráfica y verbal y el manejo de informaciones extensas y/o que compiten.
3	57.9%	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice diversas informaciones, cada una de las cuales debe cumplir con múltiples criterios. Requieren combinar informaciones que se encuentran en el texto y manejar información que compite.
2	80.4%	Las tareas en este nivel requieren localizar una o más informaciones, cada una de las cuales puede necesitar cumplir con múltiples criterios. Requieren manejar alguna información que compite.
1a	93%	Las tareas en este nivel requieren localizar una o más informaciones formuladas de manera explícita, las que tienen que cumplir con un solo criterio, por medio de la búsqueda de una coincidencia literal o de sinónimos. La información pedida puede no estar destacada en el texto, pero hay poca o ninguna información que compite.
1b	98%	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice una información formulada de manera explícita y que se encuentra en una posición destacada en un texto sencillo, por medio de la búsqueda de una coincidencia literal o de sinónimos, donde no hay información que compite. Pueden requerir realizar conexiones sencillas entre informaciones adyacentes.

La **Figura 3.4** muestra las habilidades, conocimiento y comprensión de lectura que se requiere en cada nivel de la subescala integrar e interpretar, con el promedio de estudiantes de los países de la OCDE que se desempeñaron en cada nivel en PISA 2009.

2.1.3 Niveles de desempeño en la subescala Reflexionar y evaluar

Las tareas de reflexionar y evaluar demandan involucrarse con un texto recurriendo a informaciones, ideas o valores externos al texto. Reflexionar sobre un texto demanda que los lectores relacionen su propia experiencia o conocimiento con el texto. Por su parte, evaluar un texto supone que los lectores hagan un juicio sobre este, recurriendo a su experiencia personal o a su conocimiento del mundo, que puede ser formal o basada

en contenido. Reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo requiere que el lector relacione información del texto con conocimientos que provienen de fuentes externas a este. Para hacerlo, los lectores deben ser capaces de comprender lo que se dice y lo que se intenciona en un texto. Ellos deben contrastar esta representación mental contra lo que ellos saben y creen en base a información anterior o bien información encontrada en otros textos. Reflexionar sobre la forma de un texto y evaluarla requiere que los lectores tomen distancia, lo consideren de manera objetiva y evalúen su calidad y pertinencia. El conocimiento de las estructura de un texto, del estilo característico de diferentes tipos de texto y de su registro juegan un papel importante en estas tareas.

Aproximadamente un cuarto de las preguntas del conjunto de tareas de lectura en PISA 2009 corresponden

Figura 3.4. Descripción breve de los siete niveles de desempeño en lectura en la subescala Integrar e interpretar

Nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
6	1.1%	Las tareas en este nivel requieren que el lector realice múltiples inferencias, comparaciones y contrastaciones, detalladas y precisas. Requieren que demuestre una comprensión completa y detallada del texto entero o de secciones específicas. Pueden requerir que integre información de más de un texto. También el manejo de ideas abstractas no familiares, en presencia de información destacada que compite. Estas tareas pueden demandar la generación de categorías abstractas para las interpretaciones.
5	8.3%	Las tareas en este nivel requieren que el lector demuestre una comprensión completa y detallada de un texto. Requieren que construya significados a partir de sutilezas del lenguaje; aplique criterios a ejemplos repartidos a lo largo de un texto, usando inferencias de alto nivel. Las tareas pueden demandar la generación de categorías para describir relaciones entre partes de un texto. También, el manejo de ideas contrarias a las expectativas.
4	28.4%	Las tareas en este nivel requieren que el lector use inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar, y construya el significado de una sección teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Pueden demandar que el lector maneje ambigüedades e ideas formuladas con negaciones.
3	56.6%	Las tareas en este nivel requieren que el lector integre diversas partes de un texto con el propósito de identificar la idea principal, entender una relación o construir el significado de una frase o una palabra. Las tareas pueden requerir comparar, contrastar o clasificar tomando en cuenta varios criterios y manejar información que compite.
2	80.7%	Las tareas en este nivel requieren que el lector identifique la idea principal de un texto, comprenda relaciones, elabore o aplique categorías simples o construya significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está destacada y se necesita realizar inferencias de bajo nivel.
1a	94.3%	Las tareas en este nivel requieren que el lector reconozca el tema principal o el propósito de un autor en un texto sobre un tema conocido, cuando la información solicitada está destacada en el texto.
1b	98.9%	Las tareas en este nivel requieren que el lector reconozca una idea sencilla que se refuerza varias veces a lo largo del texto (puede ser mediante imágenes), o interprete una frase en un texto breve sobre un tema conocido.

a reflexionar y evaluar. La dificultad de las preguntas que tienen esta clasificación está determinada por diversos factores, como la cantidad de información, lo explícito de la información que sustenta la reflexión y la evaluación, y la familiaridad de los conocimientos.

La **Figura 3.5** muestra las habilidades, conocimiento y comprensión de lectura que se requiere en cada nivel de desempeño de la subescala reflexionar y evaluar, junto con el promedio de estudiantes de los países de la OCDE que se desempeñaron en cada nivel en PISA 2009.

2.2 Subescalas de Formato de texto

El Marco de Evaluación de Lectura identifica cuatro formatos de textos: continuos, discontinuos, mixtos y múltiples. Dos de estos se usaron como base para construir las subescalas de formato de texto: textos continuos y textos discontinuos.

Un poco menos de dos tercios de las preguntas se clasificaron como de textos continuos. Estas son

preguntas basadas en estímulos en prosa (oraciones completas y párrafos), o el fragmento en prosa de textos en formato que comprenden una mezcla de partes continuas y discontinuas. Un poco menos de un tercio de las preguntas de PISA 2009 se clasificaron como de textos discontinuos. Estas son preguntas basadas en estímulos en formato discontinuo, como tablas, gráficos, mapas, formularios y diagramas o en la parte discontinua de un texto con un formato mixto.

Un 5% de las preguntas se clasificaron como de formato mixto. Estas preguntas requieren que el lector se base tanto en las partes continuas como discontinuas de un texto de formato mixto. Estas preguntas no se incluyeron ni en las subescala de textos continuos ni en la de textos discontinuos. Se usó cierto número de textos múltiples como estímulo en PISA, pero los textos que conformaban cada conjunto de estímulos estaban todos en formato continuo, por lo tanto el 5% de las preguntas clasificadas como textos múltiples, en las que se requería al lector basarse en más de un texto, se incluyeron en la construcción de la subescala de textos discontinuos.

Figura 3.5. Descripción breve de los siete niveles de desempeño en lectura en la subescala Reflexionar y evaluar

Nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
6	1.2%	Las tareas en este nivel requieren que el lector elabore una hipótesis sobre un contexto complejo que trata un tema no familiar o que lo evalúe críticamente, teniendo en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y aplicando una comprensión sofisticada que va más allá del texto. Requieren que genere categorías para evaluar las características de un texto en términos de su adecuación a la audiencia.
5	8.8%	Las tareas en este nivel requieren que el lector elabore hipótesis sobre un texto, basándose en conocimiento especializado y en una comprensión profunda de textos extensos y complejos que contienen ideas contrarias a lo esperado. Requieren analizar críticamente y evaluar incoherencias potenciales o reales, ya sea dentro o entre el texto e ideas externas al mismo.
4	29.5%	Las tareas en este nivel requieren que el lector use conocimiento formal o informal para elaborar hipótesis sobre un texto o evaluarlo críticamente. Las tareas demandan mostrar una comprensión precisa de textos extensos y complejos.
3	57.7%	Las tareas en este nivel requieren que el lector establezca relaciones o comparaciones, dé explicaciones o evalúe una característica de un texto. Las tareas demandan demostrar una comprensión detallada de un texto, en relación con conocimientos conocidos y cotidianos, o basándose en conocimiento menos común.
2	80.7%	Las tareas en este nivel requieren que el lector establezca relaciones o comparaciones entre un texto y conocimiento externo a él, o explique una característica del texto basándose en la experiencia o actitudes personales.
1a	93.5%	Las tareas en este nivel requieren que el lector establezca una relación simple entre la información del texto y el conocimiento común y cotidiano.
1b	-	No hay preguntas en este nivel en el conjunto de preguntas de la prueba.

2.2.1 Niveles de desempeño en la subescala Textos continuos

Con 65% del conjunto de tareas de lectura PISA 2009 contribuyendo a la subescala de textos continuos, hay una amplia variedad de tareas y características de los textos en la descripción de los niveles de desempeño. En los niveles más bajos, las tareas se basan en textos cortos, simples, con una forma conocida, con repeticiones verbales y/o apoyo no verbal como una imagen. A medida que las tareas se hacen más difíciles, la estructura sintáctica de los textos aumenta su complejidad, el contenido se hace menos familiar y más abstracto, y se demanda que el lector se enfoque ya sea en secciones más extensas del texto o en información más ampliamente repartida. En los niveles superiores, las tareas requieren que el lector extraiga y procese información de textos más extensos y densos, en formatos no familiares, donde hay pocos o ningún marcador explícito para la localización de la información y el lector debe construir significado de lo que se plantea de manera implícita.

La **Figura 3.6** muestra las habilidades, conocimientos y comprensión de lectura que se requiere en cada nivel de la subescala para el formato de texto continuo, junto con el promedio de estudiantes de los países de la OCDE que se desempeñan en cada nivel en PISA 2009.

2.2.2 Niveles de desempeño en la subescala Textos discontinuos

En la vida adulta, gran parte de la lectura cotidiana involucra textos discontinuos, como formularios de impuestos, horarios, gráficos de reporte del consumo de energía en el hogar y listas de instrucciones de seguridad en el trabajo. Considerando la prevalencia de textos discontinuos, una proporción importante de las tareas de lectura de PISA 2009 – aproximadamente el 30% – se dedican a evaluar el desempeño de los estudiantes en la lectura de este tipo de textos.

Figura 3.6. Descripción breve de los siete niveles de desempeño en lectura en la subescala Textos continuos

Nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
6	1%	Las tareas en este nivel requieren que el lector trabaje con textos únicos o múltiples que pueden ser extensos y densos o manejen significados sumamente abstractos e implícitos. El lector debe relacionar la información de los textos con ideas múltiples, complejas o contraintuitivas.
5	8.2%	Las tareas en este nivel requieren que el lector trabaje con textos cuya estructura discursiva no resulta obvia o no está claramente marcada, con el propósito de discernir la relación de partes específicas del texto con el tema o la intención implícitos.
4	28.8%	Las tareas en este nivel requieren que el lector siga las relaciones lingüísticas o temáticas a lo largo de varios párrafos, a menudo en ausencia de discursivos claros, con el propósito de localizar, interpretar o valorar información de difícil acceso.
3	57.2%	Las tareas en este nivel requieren que el lector utilice convenciones de la organización textual cuando están presentes y establezca relaciones lógicas, implícitas o explícitas, como relaciones causa efecto, a lo largo de oraciones o párrafos, con el propósito de localizar, interpretar o evaluar información.
2	80.9%	Las tareas en este nivel requieren que el lector siga relaciones lógicas y lingüísticas dentro de un párrafo para localizar o interpretar información; o que sintetice información de distintas partes de un texto para inferir el propósito del autor.
1a	94.1%	Las tareas en este nivel requieren que el lector use la redundancia, los encabezados de los párrafos o las convenciones tipográficas, para identificar la idea principal de un texto, o para localizar información declarada explícitamente en un pasaje breve del mismo.
1b	98.7%	Las tareas en este nivel requieren que el lector reconozca información en textos breves y simples sintácticamente, con contextos y tipos de texto conocidos y que incluyen ideas reforzadas por medio de imágenes o de claves verbales repetidas.

La **Figura 3.7** muestra las habilidades, conocimiento y comprensión que requieren cada nivel de la subescala para el formato de texto discontinuo, junto con el porcentaje de estudiantes de los países de la OCDE que se desempeñan en cada nivel en PISA 2009.

NIVELES DE DESEMPEÑO DE LECTURA EN MEDIO DIGITAL

PISA 2009 entrega una escala general de lectura digital, basándose en todas las preguntas de esta área. La métrica para esta escala se fijó de modo

que el promedio y la desviación estándar de los 16 países de la OCDE que participaron en la evaluación, fueran iguales a las del mismo grupo de países en la evaluación de lectura de texto impreso. El promedio fue de 499 puntos, con una desviación estándar de 90. La escala de lectura digital describe el desempeño de los estudiantes en términos de cuatro niveles.

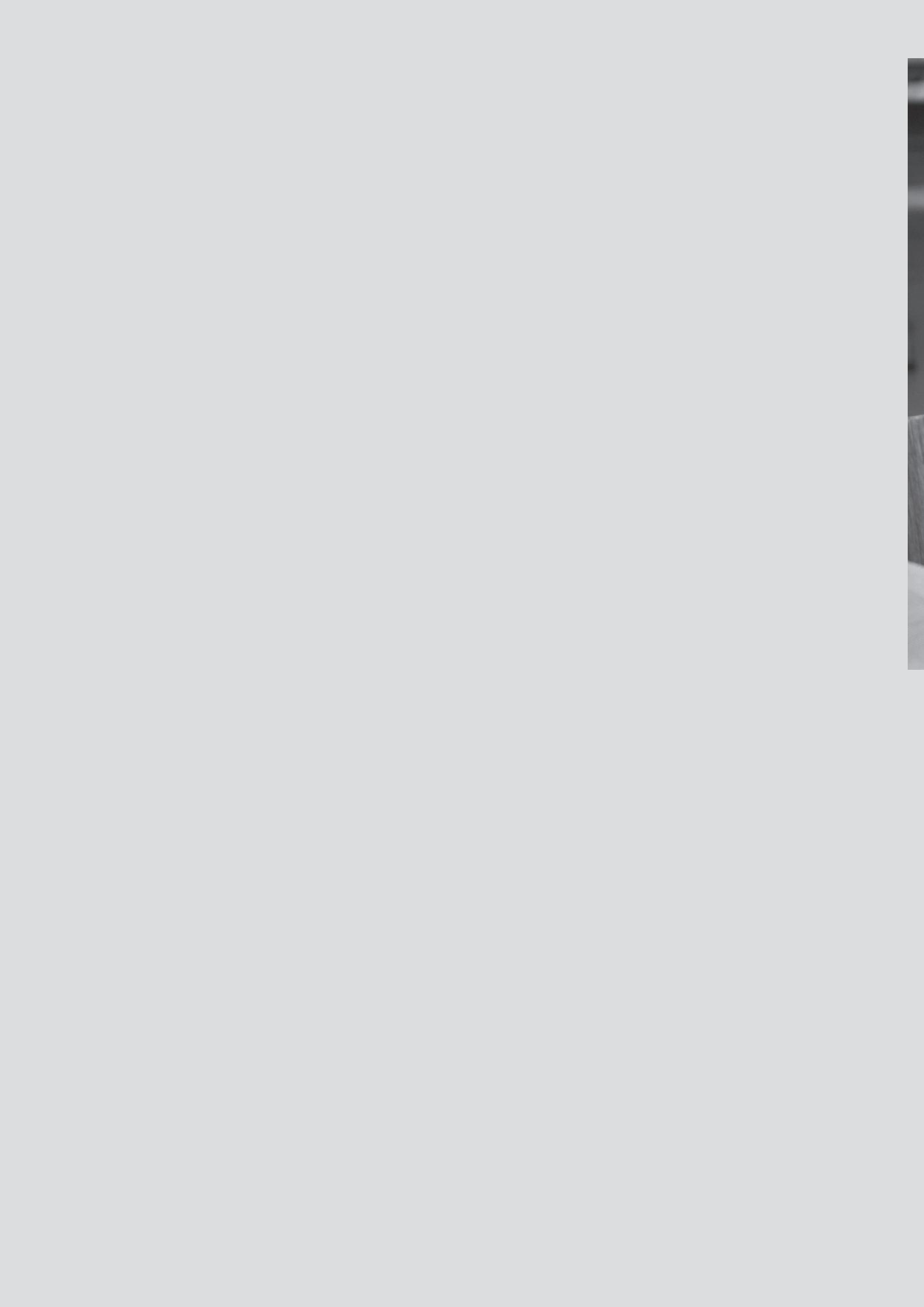
La **Figura 3.8** muestra las habilidades, conocimiento y comprensión de lectura requeridos en cada nivel de la escala de lectura en medio digital.

Figura 3.7. Descripción breve de los siete niveles de desempeño en lectura en la subescala Textos discontinuos

Nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
6	1%	Las tareas en este nivel requieren que el lector identifique y combine información de distintas partes de un documento complejo con contenido no familiar, a veces basándose en características externas al cuerpo principal del texto, como notas al pie de página, etiquetas y otros organizadores. Las tareas demandan demostrar una comprensión plena de la estructura textual y sus implicancias.
5	8%	Las tareas en este nivel requieren que el lector identifique patrones entre muchas informaciones presentadas de manera extensa y detallada, a veces refiriéndose a información situada en un lugar inesperado dentro o fuera del texto.
4	28.5%	Las tareas en este nivel requieren que el lector examine un texto extenso y detallado, con el objetivo de encontrar informaciones relevantes que deben ser combinadas o comparadas. Con frecuencia el lector no cuenta con ayuda de organizadores discursivos como etiquetas o un formato especial.
3	57.3%	Las tareas en este nivel requieren que el lector considere un texto a la luz de un segundo documento probablemente de formato distinto, o saque conclusiones combinando diversas informaciones gráficas, numéricas y verbales.
2	80.9%	Las tareas en este nivel requieren que el lector demuestre comprensión de la estructura que subyace a la presentación visual de un texto, como un diagrama o una tabla, o que combine dos informaciones de un gráfico o de una tabla.
1a	93.7%	Las tareas en este nivel requieren que el lector se centre en información muy discreta, usualmente dentro de una única representación gráfica como un mapa, un gráfico de líneas o barras con muy poca cantidad de información, expuesta directamente, y en la que el texto verbal se limita a unas pocas palabras o frases.
1b	98.5%	Las tareas en este nivel requieren que el lector identifique información en un texto breve con una estructura de lista simple y un formato conocido.

Figura 3.8. Descripciones de los cuatro niveles de desempeño de la escala general de lectura digital

Nivel	Puntaje del límite inferior del nivel	Porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas del nivel (promedio OCDE)	Características de las tareas
5 ó superior	626	8 %	<p>Las tareas en este nivel requieren que el lector sea un experto en este medio. Las tareas demandan que el lector evalúe información de diversas fuentes de la web, analizando la credibilidad y utilidad de lo que lee, usando criterios propios. Requieren que defina un recorrido entre múltiples sitios para encontrar información, sin recibir dirección explícita. Es decir, el lector digital debe navegar de manera autónoma y eficaz. Las capacidades de evaluación crítica y de experticia en la localización de información relevante se despliegan en un medio que virtualmente tiene disponible una cantidad de material ilimitada y en el que la integridad de las fuentes es a menudo dudosa. Las tareas en este nivel requieren el manejo de material semi técnico y también más popular o idiomático y el lector debe asimilar el sentido amplio del material que encuentra, así como debe notar las distinciones finas en los detalles de los textos, de manera de hacer inferencias y formular hipótesis plausibles.</p>
4	553	30%	<p>Las tareas en este nivel requieren que el lector realice tareas desafiantes en el medio digital. Demanda que el lector evalúe la autoridad y relevancia de fuentes de información y explique los criterios en los que basa sus juicios. Debe localizar y sintetizar información de diversos sitios, cuando la navegación entre los sitios requiere inferencias de bajo nivel. Las tareas exigen que maneje una gama de formatos y tipos de texto, incluyendo aquellos en registros más formales y escritos en lenguaje técnico. Debe comparar y contrastar información que encuentra en diferentes sitios y elaborar hipótesis y formular opiniones sobre lo que lee basándose en información de la vida cotidiana.</p>
3	480	61%	<p>Las tareas en este nivel son de complejidad moderada. Requieren que el lector siga instrucciones explícitas para navegar a través de diversas páginas y localizar material relevante, y comparar y contrastar la información de un número de textos web cuando los criterios para la comparación o contrastación están claramente establecidos. El lector debe evaluar información en términos de su utilidad para cumplir un propósito específico o en términos de su preferencia personal.</p>
2	407	83 %	<p>Las tareas en este nivel requieren que el lector navegue de manera exitosa usando herramientas y características de navegación convencionales. Demandan que siga instrucciones explícitas, para localizar vínculos incluso cuando estos no destacan y desplazarse en la pantalla para encontrar la información solicitada. Usando criterios predefinidos debe seleccionar material relevante de una lista de resultados o de un menú desplegable. Las tareas demandan que el lector localice diversas informaciones en un texto y la transfiera a otro formato (como un formulario de solicitud). Requieren hacer generalizaciones, como reconocer la audiencia a la que está dirigida un sitio web, o entender un requerimiento común de dos personas en un intercambio de correo electrónico.</p>





CAPÍTULO 4

Ejemplos de tareas y preguntas de lectura de texto impreso

El presente capítulo incluye la totalidad de tareas y preguntas de la prueba de lectura PISA que han sido liberadas desde el año 2000.

Para cada texto que sirve de estímulo se indica su correspondencia con los distintos aspectos del marco de evaluación: la Situación o Contexto en el que el estudiante podría usar la información presentada, el Formato y Tipo de texto en que el texto se clasifica.

Para cada tarea y pregunta, se indica también su correspondencia con el marco detallando el aspecto de lectura (o tipo de tarea) que cubre. Cuando el formato corresponde a una pregunta abierta, se incluye la pauta de corrección que muestra los criterios definidos para considerar correctas, parcialmente correctas o incorrectas las respuestas de los estudiantes. Cuando se trata de preguntas de selección múltiple, se indica como puntaje completo la alternativa correcta.

Algunas de estas tareas y preguntas fueron aplicadas en estudios definitivos (2000, 2006 o 2009) y por tanto se dispone además de la información respecto a su dificultad individual y el nivel de desempeño al que corresponden. Otras fueron aplicadas solamente de forma experimental, por lo tanto, no se cuenta con información definitiva proveniente de muestras representativas.

TRABAJO A DISTANCIA

El camino del futuro

¡Imagínate lo maravilloso que sería trabajar a distancia*, desplazándote a través de la carretera electrónica con todo tu trabajo hecho en un computador o por teléfono! Ya no tendrías que viajar en buses o trenes llenos de gente o pasar horas y horas trasladándote desde y hacia el trabajo. Podrías trabajar cuando lo desees; ¡sólo piensa en todas las oportunidades de trabajo que tendrías!

Mariana

Un desastre que viene

Reducir las horas de traslado y reducir el consumo de energía que ello implica es obviamente una buena idea. Pero dicho objetivo debería lograrse mejorando el sistema de transporte público o procurando que los lugares de trabajo estén ubicados cerca de donde vive la gente. La ambiciosa idea de que el trabajo a distancia debería ser parte de la vida de toda la gente sólo lograría que las personas se volvieran cada vez más ensimismadas. ¿Realmente queremos que nuestro sentido de ser parte de una comunidad se deteriore aún más?

Ricardo

* "Trabajo a distancia" es un concepto atribuido a Jack Nilles, a principios de los años 70 para describir una situación en que los empleados trabajan en un computador lejos de la oficina central (por ejemplo, desde la casa) y transmiten datos y documentos hacia la oficina central a través de las líneas telefónicas.

Usa el texto "Trabajo a distancia" de arriba para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Trabajo a distancia

R458Q01

¿Cuál es la relación entre "El camino del futuro" y "Un desastre que viene"?

- A) Usan argumentos diferentes para llegar a la misma conclusión general.
- B) Están escritos en el mismo estilo, pero tratan de temas totalmente diferentes.
- C) Expresan el mismo punto de vista general, pero llegan a conclusiones diferentes.
- D) Expresan puntos de vista diferentes sobre el mismo tema.

Situación:
Ocupacional

Formato de texto:
Múltiple¹

Tipo de texto:
Argumentación

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
537

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
D

Pregunta 2: Trabajo a distancia²

R458Q07

¿Qué tipo de trabajo sería difícil realizar a distancia? Justifica tu respuesta.

.....

.....

.....

Aspecto de Lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
514

Nivel de desempeño:
3

1 Los dos fragmentos que conforman el texto del estímulo son continuos, pero como fueron producidos de manera independiente y yuxtapuestos con propósitos evaluativos, la clasificación de este texto es **múltiple**.

2 La información textual requerida para responder se encuentra en el pie de página de "Trabajo a distancia". Por lo tanto, a pesar de que el estímulo se clasifica como texto múltiple, para esta pregunta el texto se clasifica como texto de formato **continuo**, ya que solo refiere a un elemento del texto.

Puntaje completo

Identifica un tipo de trabajo y entrega una explicación plausible respecto de por qué una persona que ejerce ese tipo de trabajo no podría realizarla a distancia. Las respuestas DEBEN especificar por qué es necesario estar físicamente presente para un trabajo específico O indicar por qué el trabajo a distancia sería poco práctico para la situación dada (por ejemplo, debido a la ubicación).

- Construcción. Es difícil trabajar con madera y ladrillos desde cualquier parte.
- Deportista. Tienes que estar personalmente allí para realizar el deporte.
- Gásfiter. ¡No puedes arreglar el lavaplatos de alguien desde tu casa!
- Cavando zanjas porque necesitas estar allí.
- Enfermero. No se puede ver que los pacientes estén bien desde Internet.

Puntaje parcial

Identifica un tipo de trabajo para el cual la explicación es evidente, pero no incluye explicación O entrega una explicación que no está relacionada con el trabajo a distancia.

- Cavar zanjas.
- Bombero.
- Cavar zanjas porque sería un trabajo muy duro. [La explicación no muestra por qué eso haría difícil el trabajo a distancia]

Sin puntaje

Identifica un tipo de trabajo para el cual la explicación no es evidente y no entrega ninguna explicación.

- Estudiante.
- Da una respuesta vaga o insuficiente.
- Necesitas estar ahí.
- Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.
- Gerente. De todos modos, nadie se da cuenta si estás o no. [explicación irrelevante].

Omitida.

LO QUE IMPORTA ES LA OBRA

Se desarrolla en un castillo junto a la playa en Italia.

PRIMER ACTO

Un cuarto de huéspedes ornamentado en un

- 5 *precioso castillo a la orilla del mar. Puertas a la derecha y a la izquierda. Sala de estar a la mitad del escenario: sofá, mesa y dos sillones. Grandes ventanas en la parte posterior. Noche estrellada. El escenario está*
10 *oscuro. Cuando sube el telón, se oye que unos hombres conversan en voz alta detrás de la puerta, a la izquierda. La puerta se abre y entran tres señores de esmoquin. Uno de*
15 *ellos enciende la luz de inmediato. Caminan al centro en silencio y se paran alrededor de la mesa. Se sientan a la vez, Gál en el sillón de la izquierda, Turai en el que está a la derecha y Ádám en el sofá, en medio. Se hace un silencio muy largo, casi incómodo.*
20 *Se estiran cómodamente. Silencio. Y luego:*

GÁL

¿Por qué estás tan pensativo?

TURAI

- 25 Estoy pensando en lo difícil que es empezar una obra. Presentar a todos los personajes principales al principio, cuando todo comienza.

ÁDÁM

Supongo que debe de ser difícil.

- 30 TURAI

- Lo es -endiabladamente difícil. La obra comienza. El público se calla. Los actores entran en el escenario y el tormento comienza. Es una eternidad, a veces pasa hasta un cuarto
35 de hora antes de que el público descubra quién es quién y qué están por hacer.

GÁL

- 40 ¡Qué cerebro tan peculiar tienes! ¿No puedes olvidarte de tu profesión ni por un solo momento?

TURAI

No puedo hacer eso.

GÁL

- 45 No pasa ni media hora sin que hables de teatro, de actores, de obras. Hay otras cosas en el mundo.

TURAI

No, no las hay. Soy un dramaturgo. Ésa es mi maldición.

- 50 GÁL

No debes convertirte en un esclavo de tu profesión.

TURAI

- 55 Si no la dominas, tú eres su esclavo. No hay término medio. Créeme que no es broma comenzar bien una obra. Es uno de los problemas más arduos de la técnica teatral. Presentar a tus personajes rápidamente. Veamos esta escena de
60 nosotros tres aquí. Tres señores en traje de esmoquin. Díganos que entran no en este cuarto en este castillo señorial, sino más bien en un escenario, justo cuando empieza una obra. Tendrían que hablar
65 sobre una gran cantidad de temas poco interesantes hasta que saliera a la luz quiénes somos. ¿No sería mucho más fácil empezar todo esto parándonos y presentándonos? *Se para.* Buenas noches.
70 Nosotros tres somos invitados en este castillo. Acabamos de llegar del comedor donde tuvimos una cena excelente y nos bebimos dos botellas de champaña. Me llamo Sándor Turai, soy dramaturgo, he estado
75 escribiendo obras de teatro durante treinta años, ésa es mi profesión. Punto aparte. Tu turno.

GÁL

- 80 *Se para.* Me llamo Gál, también soy dramaturgo. También escribo obras de teatro, todas en colaboración con este caballero aquí presente. Somos un dúo de famosos dramaturgos. Todos los programas de teatro de buenas comedias y
85 operetas dicen: escrita por Gál y Turai. Evidentemente, ésta también es mi profesión.

GÁL y TURAI

Juntos. Y este muchacho ...

- 90 ÁDÁM

- Se para.* Este muchacho, si me lo permiten, es Albert Ádám, compositor de veinticinco años. Escribí la música para estos señores, para su última opereta. Éste es mi primer
95 trabajo para el teatro. Estos dos ángeles de avanzada edad me han descubierto y ahora, con su ayuda, me gustaría volverme famoso. Hicieron que me invitaran a este castillo. Me mandaron hacer mi frac y mi traje de
100 etiqueta. En otras palabras, por ahora soy pobre y desconocido. Además, soy huérfano y mi abuela me crió. Mi abuela ya murió. Estoy solo en este mundo. No tengo nombre ni dinero.

Situación:
Personal

Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Narración

TURAI
105 Pero eres joven.

GĀL
Y talentoso.

ĀDĀM
Y estoy enamorado de la solista.

110 TURAI
No debiste haber agregado eso. Todos en el público lo habrían deducido de todas formas.

Todos se sientan.

TURAI
115 Ahora bien, ¿no sería ésta la forma más fácil de comenzar una obra?

GĀL
Si se nos permitiera hacer esto, sería fácil escribir obras.

120 TURAI
Créanme que no es tan arduo. Sólo piensen en todo esto como ...

GĀL
Muy bien, muy bien, muy bien, no empiecen a hablar del teatro otra vez. Estoy harto. Hablaremos mañana, si ustedes quieren.

“Lo que importa es la obra” es el comienzo de una obra del dramaturgo húngaro Ferenc Molnár.

Usa información de “Lo que importa es la obra” de las páginas anteriores para responder las siguientes preguntas. (Fíjate que los números de línea facilitados en el margen del texto te ayudarán a localizar los fragmentos a los que se hace referencia en las preguntas).

Pregunta 1: Lo que importa es la obra

R452Q03

¿Qué estaban haciendo los personajes de la obra inmediatamente antes de que subiera el telón?

.....
.....

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
730

Nivel de desempeño:
6

Pregunta 2: Lo que importa es la obra

R452Q04

“Es una eternidad, a veces pasa hasta un cuarto de hora...” (líneas 34-35)

Según Turai, ¿por qué un cuarto de hora es “una eternidad”?

- A) Es mucho tiempo para esperar que el público se quede quieto en un teatro lleno.
- B) Parece que pasarán años antes de que, al principio de una obra, se aclare la situación.
- C) Siempre parece que le toma mucho tiempo al dramaturgo escribir el principio de una obra.
- D) Parece que el tiempo avanza lentamente cuando sucede un acontecimiento importante en una obra.

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
474

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
B

Pregunta 3: Lo que importa es la obra

R452Q07

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
556

Nivel de desempeño:
4

Puntaje completo:
D

En general, ¿qué está haciendo el dramaturgo Molnár en este extracto?

- A) Está mostrando la forma en que cada personaje resolverá sus propios problemas.
- B) Está haciendo que sus personajes demuestren cómo es una eternidad en una obra de teatro.
- C) Está dando un ejemplo de una típica y tradicional escena inicial de una obra de teatro.
- D) Está utilizando a los personajes para que representen uno de sus propios problemas creativos.

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA ABIERTA 1 - LO QUE IMPORTA ES LA OBRA

Puntaje completo

Se refiere a la cena o a tomar champaña. Puede parafrasear o citar directamente del texto. Ejemplos:

- Acababan de cenar y de tomar champaña.
- "Acabamos de llegar del comedor donde tuvimos una cena excelente." [cita textual]
- "Una cena excelente y nos bebimos dos botellas de champaña." [cita textual]
- Cena y bebida.
- Cena.
- Tomaron champaña.
- Cenaron y tomaron.
- Estaban en el comedor.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Nosotros tres somos invitados en este castillo.
- Conversan en voz alta detrás de la puerta. [esto es parte del primer acto, no antes de él]
- Mandaron hacer el frac y el esmoquin de Adam. [no **inmediatamente** antes de los sucesos del texto]
- Se prepararon para salir al escenario. [se refiere a los actores más bien que a los personajes]
- Se desarrolla en un castillo junto a la playa, en Italia.
- Hablando de teatro.

Omitida.

ANUNCIO SOBRE LA DONACIÓN DE SANGRE



La donación de sangre es esencial.

No existe ningún producto que pueda sustituir la sangre humana completamente.

La donación de sangre es, por lo tanto, irremplazable y esencial para salvar vidas.

En Francia, cada año, 500.000 pacientes se benefician de una transfusión de sangre.

Los instrumentos para sacar la sangre están esterilizados y se usan una sola vez (jeringas, tubos, bolsas).

Donar sangre no representa ningún riesgo.

Situación:
Pública

Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Argumentación

Donación de sangre:

Es la forma de donación más conocida y toma 45 minutos a 1 hora.

Se extrae una bolsa de 450 ml, además de algunas pequeñas muestras sobre las cuales se harán análisis y controles.

- Un hombre puede donar sangre cinco veces al año y una mujer tres veces.

- Los donantes pueden tener entre 18 y 65 años de edad.
Debe haber un intervalo de 8 semanas entre cada donación.

El texto "Anuncio sobre la donación de sangre", ha sido tomado de un sitio web francés.

Úsalo para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Anuncio sobre la donación de sangre

R429Q08

Una mujer de dieciocho años que ha donado sangre dos veces en los últimos doce meses quiere volver a hacerlo. Según "Anuncio sobre la donación de sangre", ¿con qué condición a ella se le permitirá dar sangre otra vez?

.....

.....

.....

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
438

Nivel de desempeño:
2

Pregunta 2: Anuncio sobre la donación de sangre

R429Q09

El texto dice: “Los instrumentos para sacar la sangre están esterilizados y se usan una sola vez ...”

¿Por qué se incluye esta información en el texto?

- A) Para asegurar que la donación de sangre es segura.
- B) Para enfatizar que la donación de sangre es esencial.
- C) Para explicar qué uso se le da a la sangre.
- D) Para dar detalles sobre los análisis y controles.

Aspecto de Lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
368

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
A

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA 1 - ANUNCIO SOBRE LA DONACIÓN DE SANGRE

Puntaje completo

Identifica que debe haber pasado suficiente tiempo desde su última donación.

- Depende de si han pasado o no 8 semanas desde su última donación.
- Puede si ha pasado el tiempo suficiente, de otra forma, no.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Tiempo

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Si tiene la edad suficiente, puede.
- Siempre que no haya dado sangre demasiadas veces este año, puede.

Omitida.

Record en altura en globo

El piloto de la India, Vijaypat Singhania batió el record de altura en globo el 26 de noviembre de 2005. Fue la primera persona en volar en globo a 21.000 metros sobre el nivel del mar.

Récord de altura: 21.000 m

Record anterior: 10.000 m

Avión Jumbo: 10.000 m

Oxígeno: sólo 4% del disponible a nivel de suelo

Temperatura: -95° C

Altura: 49 m

Tamaño de un globo convencional

Las ranuras laterales pueden abrirse para dejar salir el aire caliente y descender.

Tela: Nylon

Inflado: 2,5 horas

Tamaño: 453.000 m³ (globo normal: 481 m³)

Peso: 1.800 kg

Góndola: Altura: 2,7 m Ancho 1,3 m

Cabina herméticamente presurizada con ventanas aislantes.

Construcción en aluminio como los aviones.

Vijaypat Singhania usó un traje espacial durante el viaje.

El globo se dirigió hacia el mar. Cuando se encontró con la corriente en chorro volvió a sobrevolar la tierra.

Zona de aterrizaje aproximada

483 km

Mumbai

Nueva Delhi

Situación:
Educativa

Formato de texto:
Discontinuo

Tipo de texto:
Descripción

Usa el texto "El globo" de la página anterior, para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: El globo

R417Q08

¿Cuál es la idea principal del texto?

- A) Singhania estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B) Singhania estableció un nuevo récord mundial.
- C) Singhania viajó tanto sobre mar como sobre tierra.
- D) El globo de Singhania era enorme.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
370

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
B

Pregunta 2: El globo

R417Q04

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

- 1
- 2

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
595 (Puntaje completo)
449 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:
4 (Puntaje completo)
2 (Puntaje parcial)

Pregunta 3: El globo

R417Q04

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
510

Nivel de desempeño:
3

Pregunta 4: El globo

R417Q06



¿Por qué el dibujo muestra dos globos?

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
411

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
B

- A) Para comparar el tamaño del globo de Singhanian antes y después de ser inflado.
- B) Para comparar el tamaño del globo de Singhanian con el de otros globos.
- C) Para mostrar que el globo de Singhanian se ve pequeño desde el suelo.
- D) Para mostrar que el globo de Singhanian casi choca con otro globo.

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 2 Y 3 - EL GLOBO

■ Pauta de corrección pregunta 2 - El globo:

Puntaje completo

Se refiere a aviones Y naves espaciales (en cualquier orden). [Puede incluir ambas respuestas en una línea].

- 1. Avión
2. Nave espacial
- 1. Aviones
2. naves espaciales
- 1. Viaje aéreo
2. viaje espacial
- 1. Aviones
2. cohetes espaciales
- 1. jets
2. Cohetes

Puntaje parcial

Se refiere a aviones O a naves espaciales.

- nave espacial
- viaje espacial
- cohetes espaciales
- cohetes
- Avión
- Aviones
- Viaje aéreo
- jets

Sin puntaje

1. Dar una respuesta insuficiente o vaga:

- Cosas que vuelan

2. Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante:

- Trajes espaciales. [no es un medio de transporte]
- Jumbos. [Esta especificidad no está justificada por el texto - la referencia a los jumbo jets no es relevante para esta pregunta]
- Aeronaves.

3. Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 - El globo:

Puntaje completo

Se refiere implícita o explícitamente a la altura del globo O al récord. Puede referirse a la comparación entre el Jumbo y el globo

- Mostrar cuán alto llegó el globo.
- Destacar el hecho de que el globo subió, muy, muy alto.
- Mostrar lo impresionante de su récord - ¡llegó más alto que los aviones Jumbo!
- Como punto de referencia respecto a la altura.
- Para mostrar cuán impresionante fue su record. [mínimo necesario]

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

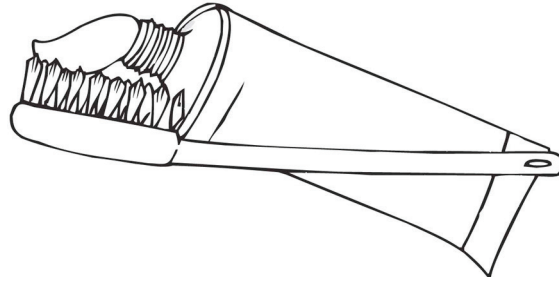
- Como comparación.

Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Tanto los globos como los aviones Jumbo vuelan.
- Para que se viera bonito.

Omitida.

CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES



¿Se vuelven los dientes más y más limpios mientras más tiempo y con más fuerza los lavemos?

Investigadores británicos dicen que no es cierto. Ellos probaron muchas alternativas diferentes hasta encontrar la manera perfecta de lavarse los dientes. Un cepillado de dos minutos, sin demasiada fuerza, es lo que da mejores resultados. Si uno cepilla demasiado fuerte, se daña el esmalte de los dientes y las encías sin remover los residuos de alimentos ni el sarro.

Bente Hasen, experta en cepillado de dientes, señala que es una buena idea sostener el cepillo de la misma forma en que se sostiene un lápiz. “Empiece en un extremo y cepille progresivamente a lo largo de toda la dentadura”, nos dice. “¡Y no se olvide de la lengua! De hecho, ésta puede contener grandes cantidades de bacterias que podrían causar mal aliento”.

“Cómo cepillarse los dientes” es un artículo extraído de una revista noruega. Usa este artículo para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Cómo cepillarse los dientes

R403Q01

¿Cuál es el tema del artículo?

- A) La mejor forma de cepillarse los dientes.
- B) El mejor tipo de cepillo de dientes.
- C) La importancia de tener buena dentadura.
- D) La manera en que diferentes personas se cepillan los dientes.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
353

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
A

Pregunta 2: Cómo cepillarse los dientes

R403Q02

¿Qué recomiendan los investigadores británicos?

- A) Cepillarse los dientes lo más a menudo posible.
- B) No tratar de cepillarse la lengua.
- C) No cepillarse los dientes con demasiada fuerza.
- D) Cepillarse la lengua más a menudo que los dientes.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
358

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
C

Pregunta 3: Cómo cepillarse los dientes

R403Q03

Según Bente Hansen, ¿Por qué hay que cepillarse la lengua?

.....

.....

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
285

Nivel de desempeño:
1b

¿Por qué se menciona un lápiz en el texto?

- A) Para ayudar a comprender cómo sostener un cepillo de dientes.
- B) Porque se comienza por un extremo tanto con el lápiz como con el cepillo de dientes.
- C) Para mostrar que uno puede cepillarse los dientes de muchas maneras.
- D) Porque cepillarse los dientes es una cosa tan seria como escribir.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
399

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
A

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA 3 - COMO CEPILLARSE LOS DIENTES

Puntaje completo

Se refiere a las bacterias O a eliminar el mal aliento, O a ambos. La respuesta puede parafrasear o citar directamente el texto.

- Para eliminar las bacterias.
- Tu lengua puede contener bacterias.
- Bacterias.
- Porque así te evitas el mal aliento.
- Mal aliento.
- Para remover las bacterias y evitar así que tengas mal aliento [ambos elementos].
- En realidad puede contener muchas bacterias que pueden causar el mal aliento [ambos elementos].
- Las bacterias pueden causar el mal aliento.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Deberías cepillarlos como se sostiene un lápiz.
- No los cepilles con tanta fuerza.
- Para que no se te olvide.
- Para soltar los restos de alimentos.
- Para remover el sarro.

Omitida.

EL AVARO

Una fábula de Esopo

Un avaro vendió todo lo que tenía de más y compró una pieza de oro, la cual enterró en la tierra a la orilla de una vieja pared. Todos los días iba a mirar el sitio. Uno de sus trabajadores observó sus frecuentes visitas al lugar y decidió averiguar qué pasaba. Pronto descubrió el secreto del tesoro escondido, y cavando, tomó la pieza de oro, robándosela. El avaro, en su siguiente visita, encontró el hueco vacío y jalándose sus cabellos se lamentaba amargamente. Entonces un vecino, enterándose del motivo de su angustia, lo consoló diciéndole: "Da gracias de que el asunto no es tan grave. Ve y trae una piedra y colócala en el hueco. Imagínate entonces que el oro aún está allí. Para ti será lo mismo, porque cuando el oro estaba ahí tú no lo tenías, ya que no hiciste el más mínimo uso de él".

Usa la fábula "El avaro y el oro" de la página anterior para contestar a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: El avaro

R433Q01

Lee las siguientes oraciones y numéralas según la secuencia de eventos que se produce en el texto.

El avaro decidió transformar todo su dinero en una pieza de oro.

Un hombre robó el oro del avaro.

El avaro cavó un hoyo y puso su tesoro allí.

El vecino del avaro le dijo que reemplazara el oro por una piedra.

Pregunta 2: El avaro

R433Q07

¿Cómo obtuvo el avaro una pieza de oro?

.....
.....

Situación:

Personal

Formato de texto:

Continuo

Tipo de texto:

Narración

Aspecto de lectura:

Integrar e interpretar

Dificultad:

373

Nivel de desempeño:

1a

Aspecto de lectura:

Acceder y obtener

Dificultad:

310

Nivel de desempeño:

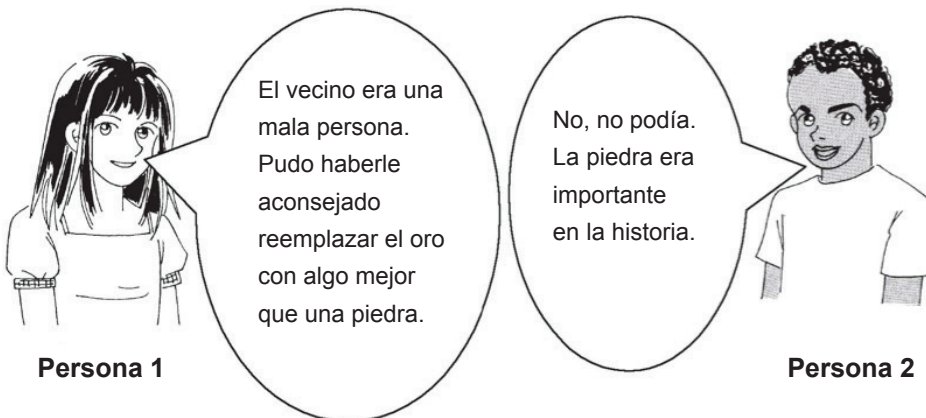
1b

A continuación encontrarás una conversación entre dos personas que leyeron “El avaro y el oro”.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
548

Nivel de desempeño:
3



¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

.....

.....

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1, 2 Y 3 - EL AVARO

■ **Pauta de corrección pregunta 1 - El avaro:**

Puntaje completo _____

Las cuatro correctas: 1, 3, 2, 4 en ese orden.

Sin puntaje _____

Otra respuesta.
Omitida.

■ **Pauta de corrección pregunta 2 - El avaro:**

Puntaje completo _____

Señala que vendió todo lo que tenía (o lo que tenía de más). Puede parafrasear o citar directamente del texto.

- Vendió todo lo que tenía.
- Vendió todas sus cosas.
- La compró [conexión implícita con vender todo lo que tenía].

Sin puntaje _____

Da una respuesta insuficiente o vaga

- Era suyo.
- Él se lo ganó.

Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Se lo robó.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 – El avaro:

Puntaje completo

Reconoce que el mensaje de la historia depende de que el oro sea reemplazado por algo inútil o sin valor.

- Era necesario que fuera reemplazado por algo sin valor para reforzar la idea.
- La piedra es importante en la historia porque toda la idea radica en que bien podría haber enterrado una piedra por todo lo bueno que el oro le hacía.
- Si se reemplazara por algo mejor que una piedra, se perdería el punto porque lo que está enterrado debe ser algo realmente inútil.
- La piedra es inútil, pero para el avaro, ¡el oro también lo es!
- Algo mejor sería algo que él podría usar – él no usaba el oro; eso es lo que el muchacho estaba diciendo.
- Porque uno puede encontrar piedras por todas partes. El oro y la piedra eran lo mismo para el avaro. [“puede encontrarse por todas partes” implica que la piedra no tiene un valor especial].

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- La piedra era importante en la historia. [Repite el enunciado]
- Tenía que ser una piedra. [Falta explicación]
- No habría sido lo mismo. [vaga]
- La piedra tenía un valor simbólico en la historia. [NO explica cuál es el valor simbólico.]

Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Tenía que ser una piedra porque una piedra es pesada.

Omitida.

MACONDO

Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a asombrarse. Se trasnochaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que llevó Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesionante tumtum costó tiempo y trabajo acostumbrarse. Se indignaron con las imágenes vivas que el próspero comerciante don Bruno Crespi proyectaba en el teatro con taquillas de bocas de león, porque un personaje muerto y sepultado en una película, y por cuya desgracia se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente. El público que pagaba dos centavos para compartir las vicisitudes de los personajes, no pudo soportar aquella burla inaudita y rompió la silletería. El alcalde, a instancias de don Bruno Crespi, explicó mediante un bando, que el cine era una máquina de ilusión que no merecía los desbordamientos pasionales del público. Ante la desalentadora explicación, muchos estimaron que habían sido víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos, de modo que optaron por no volver al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas, para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios.

El texto que aparece en la página anterior está tomado de una novela. En esta parte del relato, el ferrocarril y la electricidad acaban de llegar al pueblo imaginario de Macondo, y el primer cine recién se ha inaugurado.

A partir de este texto, responde las preguntas que aparecen a continuación.

Pregunta 1: Macondo

R061Q01

¿Qué aspecto de las películas provocó la indignación de los habitantes de Macondo?

.....
.....

Situación:
Personal

Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Narración

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
488

Nivel de desempeño:
3

Pregunta 2: Macondo

R061Q03

Al final del texto, ¿por qué decidieron los habitantes de Macondo no volver al cine?

- A) Querían divertirse y distraerse, pero descubrieron que las películas eran realistas y deprimentes.
- B) No podían pagar el precio de las entradas.
- C) Preferían reservar sus emociones para los acontecimientos de la vida real.
- D) Buscaban implicarse emocionalmente, pero las películas les parecieron aburridas, poco convincentes y de mala calidad.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
499

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
C

Pregunta 3: Macondo

R061Q04

¿Quiénes son los “seres imaginarios” de los que se habla en la última línea del texto?

- A) Fantasmas.
- B) Atracciones de parques de entretenimientos.
- C) Personajes de las películas.
- D) Actores.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
470

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
C

¿Estás de acuerdo con la opinión final de los habitantes de Macondo sobre el valor de las películas? Explica tu respuesta, comparando tu propia actitud hacia las películas con la actitud de ellos.

.....

.....

.....

.....

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
544

Nivel de desempeño:
3

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1 y 4 - MACONDO

■ Pauta de corrección pregunta 1 - Macondo

Puntaje completo

Se refiere al carácter ficticio de las películas o más específicamente a los actores que reaparecen después de haber “muerto”. Puede citar directamente la tercera frase (“Se indignaron con...”) o la última parte (“...ya tenían bastante con sus propias penas para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios.”)

- Gente que ellos creían muerta, revivía.
- Ellos creían que las películas fueran realidad y no es así.
- Ellos piensan que el hombre de la película ha simulado que ha muerto, y les han hecho lesa.
- Un personaje que ha muerto y ha sido sepultado en una película, reapareció vivo en la siguiente.
- La gente no entiende que las películas son ficción.
- Porque los actores de quienes sus personajes habían muerto en películas anteriores, reaparecían con nuevos personajes en la siguiente película. El público sintió que les estaban robando sus emociones. [Elementos tanto del código, 2 como del código 1.]
- Ellos pensaban que tenían suficientes problemas como para ver a los actores fingiendo actuar problemas. [Una clara comprensión del papel de la “ficción” en el enojo de la gente, aunque lo haya tomado más allá de un escenario.]
- Porque uno de los actores fue enterrado en la película y regresó como un árabe. [Marginal: muy específico.]

Puntaje parcial

Señala el fraude o el engaño, o las frustradas expectativas del público. Puede citar directamente “aquella burla inaudita” o “víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos”.

- La gente piensa que está siendo defraudada.
- Porque piensan que han desperdiciado sus emociones en balde.
- La gente sintió que había sido víctima de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos.
- No iban a tolerar ese burdo fraude.
- Porque ellos pagaron dos centavos por persona por ese burdo fraude que no podían tolerar. [Cita directamente, en forma parcial la línea 9-10; no hace referencia específica a la naturaleza del fraude.]
- Porque ellos ignoraban el funcionamiento de las películas. [Es una manera de decir “fraude” (en general).]

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Estaban enojados con Bruno Crespi.
- No les gustaron las películas.
- Quieren que les devuelvan su dinero.
- Se sintieron víctimas.
- Eran violentos.
- Eran estúpidos.
- Estaban expresando lo que sentían.
- Ellos pagaron dos centavos y no obtuvieron lo que querían. ["Lo que querían" es demasiado impreciso.]

O: Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Ellos sintieron que no los debían preocupar con los problemas de otras personas [Incorrecto: la gente QUERÍA preocuparse con los problemas REALES de la gente.]
- Es la única manera que tienen de protestar por haber malgastado su dinero.
- Ellos estaban enojados por tener que ver la muestra y entierro de una persona. [La sección citada, da el sentido de que "ellos no querían ver gente muerta en las películas" - interpretación incorrecta.]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 4 – Macondo

Puntaje completo

Señala actitudes hacia el "realismo" y/o a involucrarse emocionalmente en las películas. La respuesta debe reflejar la idea que la gente de Macondo busca el realismo de las películas. La comparación entre Macondo y la experiencia/actitud personal se señala de manera expresa o ésta se puede inferir fácilmente.

- Una vez que te das cuenta que no es real puedes usar las películas como un escape. No es necesario involucrarse tanto con las vidas de los personajes.
- Sí, estoy de acuerdo, hay suficiente sufrimiento en el mundo sin necesidad de inventarlo.
- No, la gente entiende que cuando vas al cine lo que sucede en la pantalla no es real.
- A diferencia de la gente de Macondo, yo puedo llorar sin freno viendo una película, pero me olvido de ella cuando salgo del cine.
- Estoy de acuerdo con ellos. ¿Por qué querría la gente sentirse mal por una película? Por eso yo me inclino a las ciencias, porque tratan sobre la realidad. No es fantasía.
- A mí me gustan las películas porque hacen que ponga mi atención en los problemas de otra gente y no en los míos.
- Depende. Si la película es mala me dan ganas de salirme, pero sí es buena te atrapa y no me importa si no es real.
- No. A mí me gustan las películas como entretenimiento.
- Sí, las películas son sólo imaginarias. Es mejor cuando ves a la gente actuar fuera de la vida real.
- No, en las películas los acontecimientos son usualmente exagerados.
- No estoy de acuerdo con sus reacciones porque las películas son una forma de entretenimiento y no se debe tomar muy en serio. La gente de Macondo no sabe mucho, entonces entiendo cómo se sentirían.

O: Señala el contexto social, histórico o cultural, por ejemplo en términos de una mayor familiaridad con el avance tecnológico, los cambios en la conducta social. La respuesta debe ser coherente con la idea de que la gente de Macondo está buscando el realismo en las películas. La comparación entre Macondo y la experiencia/actitud personal puede estar de manera expresa o ésta se puede inferir fácilmente.

- La gente de Macondo estaba atrasada y reaccionó emocionalmente. Yo y la mayoría de la gente actualmente somos más sofisticados.

- La gente empezó a ver las películas desde una posición incorrecta. Ellos no entendieron que lo que estaban viendo no eran las noticias, sino entretenimiento. Desde ese punto de vista, su reacción es comprensible. Las películas, por supuesto, deben verse como entretenimiento. Ese es el punto con ellas.
- Actualmente la gente no se altera por las películas.
- Sí. Yo estaría de acuerdo si fuera uno de ellos porque ellos nunca antes habían visto películas.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

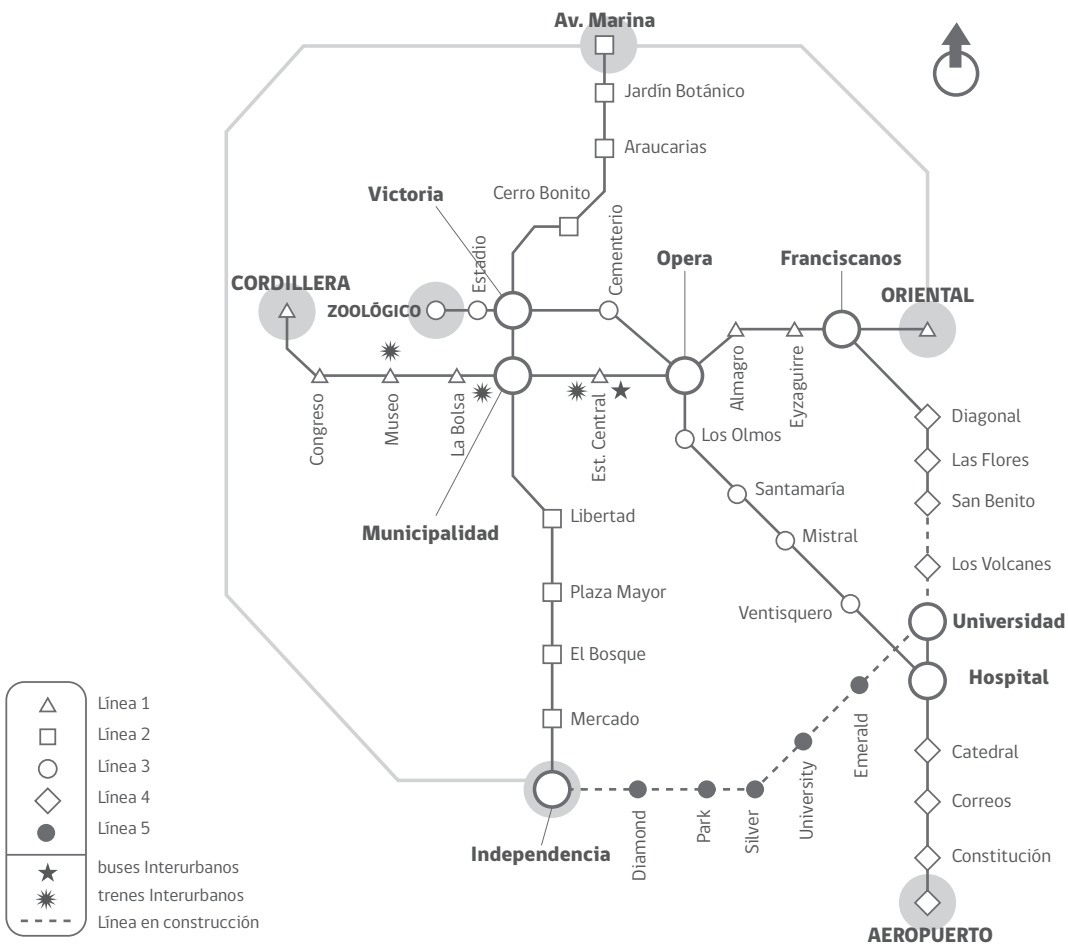
- Yo soy como la gente de Macondo porque con frecuencia pienso que las películas son un desperdicio de tiempo.
- Me encantan las películas. No puedo entender la reacción.

O: Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Sí, parece que las películas, antes de ser relajantes y fáciles de ver, fueran realistas y conmovedoras. Las películas son una forma de entretenimiento, un escape, una manera de olvidar los problemas de la vida real. La gente de Macondo se decepcionó porque las películas que vieron no eran relajantes, y ellos querían algo que los entretuviera. [Las primeras dos oraciones por sí mismas no son relevantes en la pregunta. La última oración indica una mala comprensión del texto.]
- No, deberían ser más caros y tener posavasos, palomitas de maíz, refrescos y chupetas. Los brazos de los asientos deberían levantarse y la sala debería tener sonido estéreo. [Tal vez esto sea una broma, pero si no, es una mala interpretación del texto.]
- En esta época existen leyes en contra de los daños a la propiedad de los cines. [La respuesta se enfoca en la conducta en vez de la actitud.]
- En la actualidad tenemos mejores cines. [Irrelevante]
- Sí porque la película no fue muy buena y los pudo haber puesto nerviosos. [No entendió la pregunta.]

Omitida.

METROVÍAS



Situación:
Público

Formato de texto:
Discontinuo

Tipo de texto:
Descripción

“Metrovías”, entrega información sobre el sistema de trenes subterráneos.

Usa “Metrovías” para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Metrovías

R464Q01 - 019

¿Desde qué estación de Metrovías es posible tomar buses y trenes urbanos?

.....
.....

Aspecto de lectura:

Acceder y obtener

Pregunta 2: Metrovías

R464Q02

Si estás en la Estación Zoológico y deseas ir a la Estación Jardín Botánico, ¿en qué estación debes cambiar de línea?

- A) Municipalidad.
- B) Estadio.
- C) Av. Marina.
- D) Victoria.

Aspecto de lectura:

Acceder y obtener

Puntaje completo:

D

Pregunta 3: Metrovías

R464Q03

Algunas estaciones como Cordillera, Zoológico e Independencia tienen una sombra gris alrededor de ellas. ¿Qué quiere decir esta zona gris en las estaciones?

.....
.....

Aspecto de lectura:

Reflexionar y evaluar

Pregunta 4: Metrovías

R464Q04

Debes encontrar la ruta más corta usando el tren subterráneo para ir de la Estación Las Flores a la Estación Mercado.

Dibuja en el mapa la ruta que seguirías.

Aspecto de lectura:

Reflexionar y evaluar

■ **Pauta de corrección pregunta 1 - Metrovías**

Puntaje completo

Se refiere explícitamente a la Estación Central. Puede mencionar la línea.

- Estación Central.
- Central.
- Central (Oriental).
- Central (Línea 1).

Sin puntaje

Otra respuesta.

- En la estación.
- Ópera.
- Línea 1.

Omitida.

■ **Pauta de corrección pregunta 3 - Metrovías**

Puntaje completo

Se refiere al hecho de que estas estaciones son las últimas de una línea.

- Final de la línea.
- Término.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

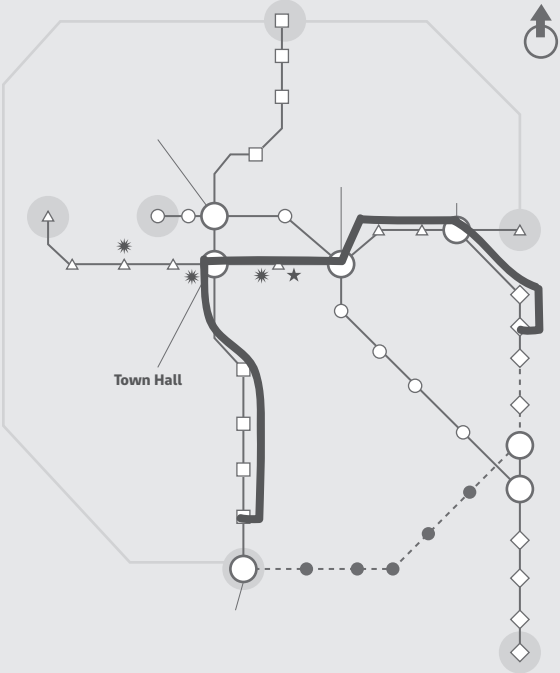
- Se pueden tomar buses allí. [posiblemente, pero eso no es lo que muestra la zona sombreada].
- Son las estaciones con más público.
- Son las estaciones más grandes.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 4 - Metrovías

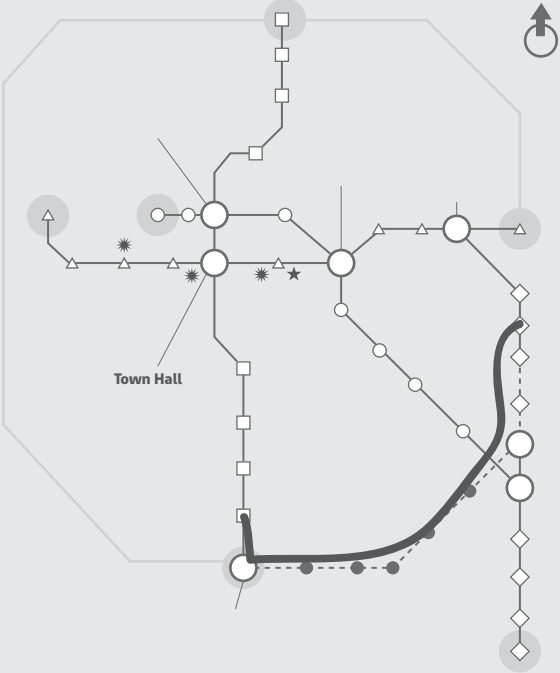
Puntaje completo

Dibuja la ruta que se muestra en la siguiente reproducción:

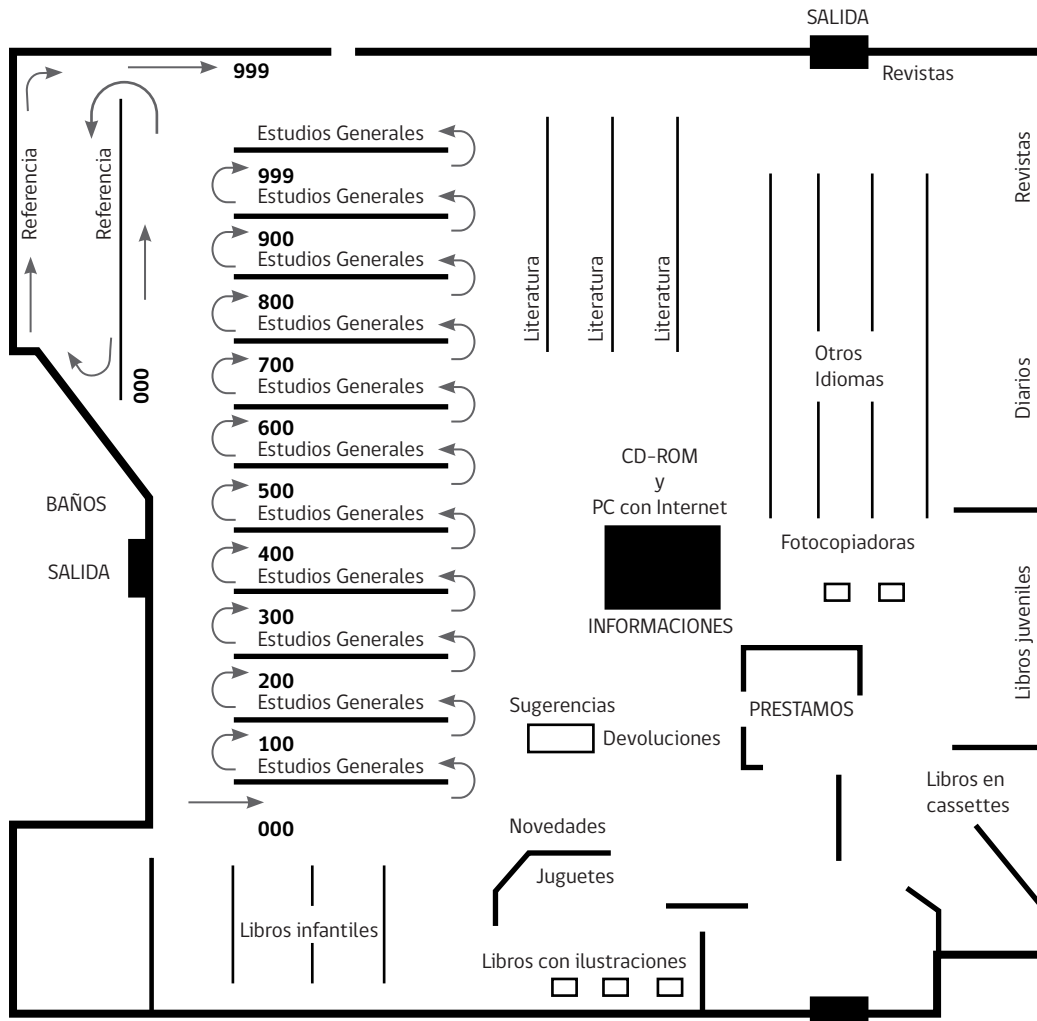


Puntaje parcial

Dibuja la ruta que se muestra en la siguiente reproducción:



PLANO DE UNA BIBLIOTECA



Situación:
Pública

Formato de texto:
Discontinuo

Tipo de texto:
Descripción

En la página anterior hay un plano de una biblioteca. Úsalo para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Biblioteca

R091Q05

Necesitas leer una novela en inglés para el colegio. En el plano anterior, encierra en un círculo la sección donde más probablemente encontrarías el libro que necesitas pedir prestado.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
363

Nivel de desempeño:
1

Pregunta 2: Biblioteca

R091Q07A

¿Dónde están situadas las Novedades?

- A) En la sección de Literatura.
- B) En la sección de Estudios Generales.
- C) Cerca de la entrada.
- D) Cerca de Informaciones.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

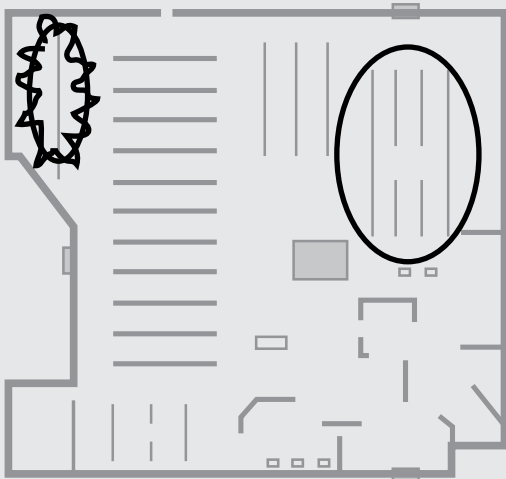
Dificultad:
404

Nivel de desempeño:
1

Puntaje completo:
C

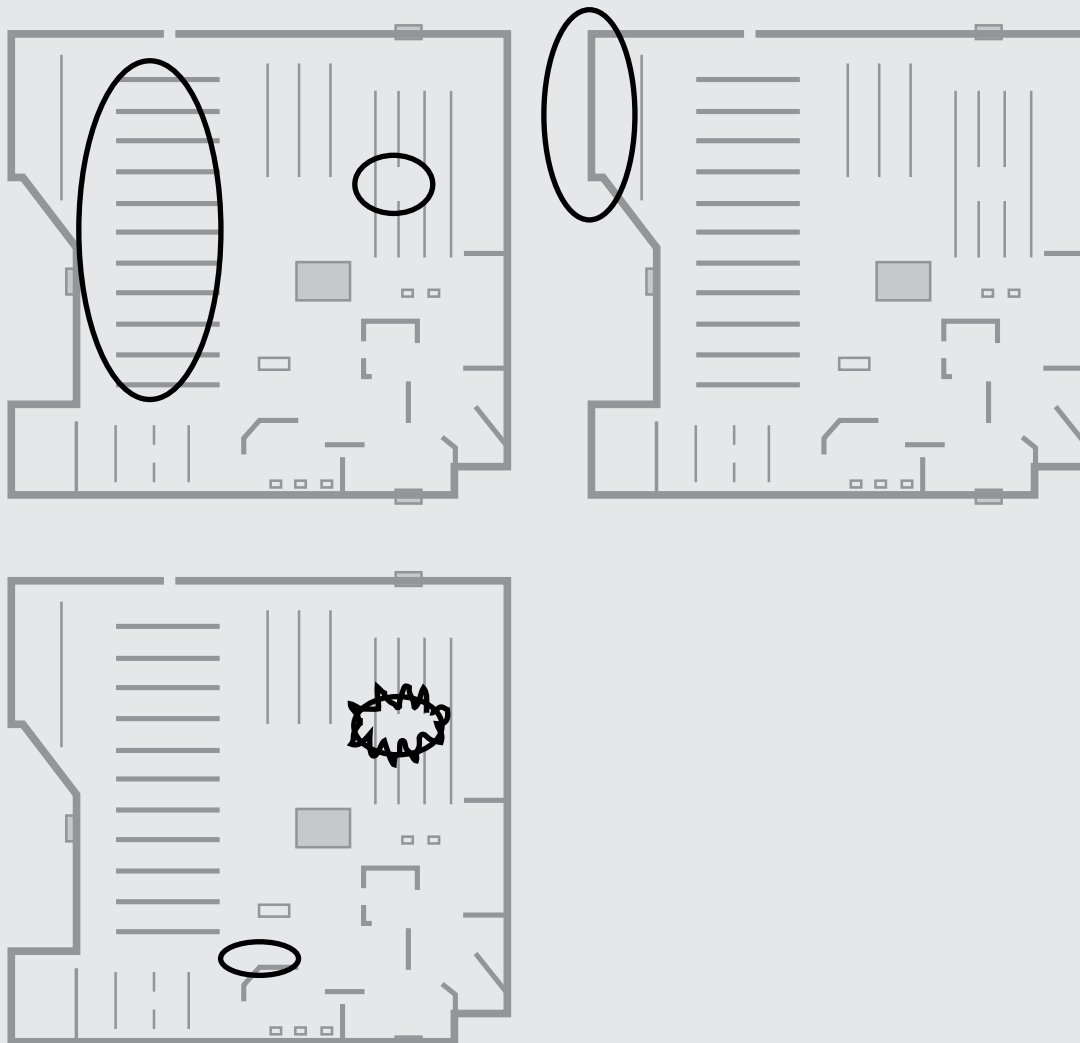
Puntaje completo

Encierra en un círculo las palabras "otros idiomas" o las líneas que simulan (los anaqueles) cerca de las palabras.



Sin puntaje

Otra respuesta, incluyendo cualquier otra parte del mapa encerrada en un círculo.



Omitida.

Hay tanta gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, sin embargo, nosotros estamos más preocupados de los avances futuros. Damos la espalda a esa gente mientras intentamos olvidarla y seguir adelante. Miles de millones de dólares gastan cada año las grandes compañías en investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara para beneficiar al necesitado y no al codicioso, podría aliviarse el sufrimiento de millones de personas.

Ana

Situación:
Educativa

Formato de texto:
Múltiple

Tipo de texto:
Argumentación

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el cielo, deseando alcanzar y tocar las estrellas, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que podría existir, anhelando saber... ¿Estamos solos?

La exploración del espacio es una metáfora del deseo de saber y el deseo de saber es lo que hace avanzar nuestro mundo. Mientras los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores abren nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro.

Beatriz

Destruimos las selvas tropicales porque hay petróleo debajo de ellas, instalamos minas en terreno sagrado para buscar uranio. ¿Arruinaríamos también otro planeta sólo por solucionar problemas que hemos provocado nosotros mismos? ¡Por supuesto!

La exploración del espacio confirma la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden solucionarse, mediante nuestra siempre expansiva dominación del medio ambiente. Si sabemos que siempre hay otro planeta al alcance de la mano, esperando ser explotado, los seres humanos seguirán sintiendo el derecho para abusar con toda libertad de los recursos naturales, como por ejemplo, los ríos y las selvas tropicales.

Hemos hecho suficiente daño a la Tierra. Deberíamos dejar tranquilo el espacio exterior.

Diego

Los recursos de la tierra están desapareciendo rápidamente. La población de la tierra está creciendo a un ritmo dramático. La vida no podrá mantenerse si continuamos viviendo de este modo. La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono. Las tierras fértiles se están agotando y pronto nuestros recursos alimenticios se reducirán. Ya hay casos de hambre y enfermedades causados por la sobrepoblación.

El espacio es una enorme región vacía que podemos usar en nuestro beneficio. Apoyando la exploración del espacio, podremos encontrar, algún día, un planeta donde vivir. Esto, de momento, parece inimaginable, pero la idea de viajar por el espacio alguna vez se creyó imposible. Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos, revela una gran estrechez mental y una visión a corto plazo. Debemos aprender a pensar no sólo para esta generación, sino para las generaciones que vienen.

Félix

Ignorar lo que la exploración del espacio tiene que ofrecer sería una gran pérdida para toda la humanidad. Las posibilidades de lograr una mayor comprensión del universo y sus orígenes son demasiado valiosas para desaprovecharlas. El estudio de otros cuerpos celestes ya ha aumentado nuestra comprensión de nuestros problemas medioambientales y del posible futuro de la Tierra si es que no aprendemos a manejar nuestras actividades.

También hay beneficios indirectos de la investigación de los viajes espaciales. La creación de la tecnología del rayo láser y otros tratamientos médicos puede atribuirse a la investigación espacial. Sustancias como el teflón han sido descubiertas gracias al interés de la humanidad por los viajes al espacio. Por lo tanto, las nuevas tecnologías creadas para la investigación espacial pueden tener beneficios inmediatos para todos.

Teresa

Los textos fueron escritos por estudiantes en su último año de colegio. A partir de ellos, responde las preguntas a continuación.

Pregunta 1: Opiniones de estudiantes

R120Q01

¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes?

- A) ¿Cuál es el principal problema que hoy enfrenta el mundo?
- B) ¿Estás a favor de la exploración del espacio?
- C) ¿Crees en la vida más allá de nuestro planeta?
- D) ¿Qué avances recientes ha habido en la investigación espacial?

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
517

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
B

Pregunta 2: Opiniones de estudiantes

R120Q3

¿Cuál de los estudiantes contradice **más directamente** los argumentos de Félix?

- A) Diego.
- B) Ana.
- C) Teresa.
- D) Beatriz.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
590

Nivel de desempeño:
4

Puntaje completo:
A

Pregunta 3: Opiniones de estudiantes

R120Q06

Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿con cuál estudiante estás más de acuerdo?

Nombre del estudiante:

Utilizando tus propias palabras, explica tu elección haciendo referencia a tus propias opiniones y a las principales ideas expuestas por el estudiante.

.....

.....

.....

.....

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
508

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
A

Pregunta 4: Opiniones de estudiantes

R120Q07

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
441

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
A

Algunas afirmaciones son opiniones basadas en las ideas y valores del estudiante. Otras afirmaciones son hechos y se puede verificar objetivamente si son verdaderas o falsas.

Encierra en un círculo la palabra “opinión” o “hecho” frente a cada una de las siguientes citas.

La primera ya está contestada a modo de ejemplo.

Citas textuales de los estudiantes	¿Es una opinión o es un hecho?
“La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono”. (Félix)	opinión / <u>hecho</u>
“Miles de millones de dólares gastan cada año las grandes compañías en investigación espacial”. (Ana)	opinión / hecho
“La exploración del espacio confirma la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden solucionarse mediante nuestra siempre expansiva dominación del medio ambiente”. (Diego)	opinión / hecho
“Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos, revela una gran estrechez mental y una visión a corto plazo”. (Félix)	opinión / hecho

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 3 y 4 - OPINIONES DE ESTUDIANTES

■ Pauta de corrección pregunta 3 - Opiniones de estudiantes

Puntaje completo

Señala una adecuada comprensión de la posición del estudiante elegido con respecto a la exploración del espacio Y explica las razones por las cuáles está de acuerdo. Debe identificar un argumento o conjunto de argumentos que sea único al estudiante elegido. (Por ejemplo, se necesita hacer más que decir si el estudiante está a favor o en contra de la investigación espacial). Debe referirse explícita o implícitamente a uno de los principales argumentos del estudiante elegido, a través de:

- (1) Introducir el propio argumento de apoyo (en este caso la respuesta puede también citar o parafrasear muy de cerca al texto); Y/O
- (2) Utilizar sus propias palabras para interpretar o resumir el argumento del estudiante elegido.

Resume el principal argumento de cada uno de los estudiantes de la siguiente manera:

Ana: Debe plantear o implicar que Ana está en contra de la exploración del espacio y referirse explícita o implícitamente a su argumento, que deberíamos utilizar recursos para ayudar a los humanos (con necesidad), en lugar de la investigación del espacio.

- Es más importante ayudar a la gente en la Tierra, que desperdiciar el dinero en la tecnología del espacio. [Utiliza sus propias palabras para rephrasear el argumento de Ana.]
- Ana - Yo siento que nos debería importar lo que está sucediendo en nuestro propio mundo antes de gastar nuestro dinero en la exploración del espacio. Yo entiendo la importancia de alguna exploración pero yo creo que la enfermedad y el hambre necesita resolverse primero en este mundo [Resume el argumento de Ana en sus propias palabras y agrega un comentario.]

Beatriz: Debe plantear o implicar que Beatriz está a favor de la exploración del espacio y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que la investigación espacial es una expresión positiva del esfuerzo humano. Puede referirse a la preocupación de Beatriz por las previsiones a largo plazo, pero debe distinguir explícita o implícitamente su posición de la de Félix.

- Beatriz - "La exploración espacial es una metáfora del deseo de saber". Yo creo que no daña expandir nuestro horizonte. [Cita del texto y agrega su propio argumento de apoyo en el segundo enunciado.]

Diego: Debe plantear o implicar que Diego está en contra de la exploración del espacio y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que la exploración espacial está conectada con el daño ambiental O que los humanos dañarán el espacio si tienen una oportunidad O que la exploración espacial nos alienta a dañar más la Tierra. Tome por buenas las respuestas que sugieran que la prioridad de Diego es mejorar el ambiente de la Tierra, o que necesitamos cambiar nosotros mismos o nuestras actitudes.

- Diego - Estoy de acuerdo con él porque, está preocupado con el medio ambiente y él cree que deberíamos dejar en paz el espacio exterior. [Utiliza sus propias palabras para resumir una parte principal del argumento de Diego.]
- Diego: Diego dice que deberíamos dejar de destruir el medio ambiente yo creo que éste es el tema más importante que enfrenta nuestro planeta. [Resume uno de los puntos principales de Diego y agrega un comentario de apoyo. Muestra un entendimiento implícito de la posición de Diego sobre la investigación espacial.]

Félix: Debe enunciar o dejar implícito que Félix está a favor de la exploración espacial y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que los humanos necesitan encontrar otro planeta para vivir Y/O que la vida en la Tierra no se puede mantener más. Se puede referir a la preocupación de Félix sobre el ambiente pero debe distinguir explícita o implícitamente su posición de la de Diego. Se puede referir a su idea de que tengamos una visión de largo plazo pero debe distinguir explícita o implícitamente su posición de la de Beatriz.

- Félix: Estoy de acuerdo con Félix a menos que estemos dispuestos a enfrentar la extinción, no hay otro lugar a donde ir después de que hayamos destruido la Tierra. [Retoma uno de los principales argumentos de Félix.]

Teresa: Debe plantear o implicar que Teresa está a favor de la exploración espacial y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que la exploración espacial conduce a un incremento en el conocimiento Y/O que podemos aplicar lo que aprendemos de la exploración espacial a otras cosas.

- Teresa: Estamos expandiendo nuestro conocimiento todo el tiempo en diferentes formas debido a la investigación espacial. [Resume el principal argumento de Teresa.]

Da una respuesta insuficiente o vaga o se enfoca en un detalle (trivial) del argumento.

- Ana: No deberíamos dejar a la gente atrás mientras intentamos olvidar y seguir adelante [No da una explicación a su paráfrasis.]
- Ana: Estoy de acuerdo con Ana porque el dinero que se gasta en la investigación espacial deberá ser utilizado para beneficiar a los necesitados. [No da una explicación a su paráfrasis.]
- Beatriz: Porque ella da los mejores argumentos. [Impreciso]
- Félix: Félix dice que la vida no se puede mantener más en la Tierra, de modo que necesitamos otro planeta para vivir. [No da una explicación a su paráfrasis.]
- Félix - El mejor. [Respuesta vaga].
- Ana - Su artículo es verdadero y es correcto. [No da razón de las ideas principales del argumento.]
- Félix Porque el hoyo de la capa de ozono es un serio problema. [Se enfoca en un detalle del argumento.]
- Félix - Él está realmente preocupado por el ambiente. Y él es un buen muchacho que respetala naturaleza. [No distingue la posición de Félix de la de Diego: Los dos están preocupados sobre el ambiente.]
- Beatriz - porque estoy de acuerdo que explorar el espacio es importante para nuestro futuro. [No distingue la posición de Beatriz de la de Félix: Los dos están de acuerdo en la investigación espacial y los dos se refieren a una visión a largo plazo.]

O: Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Beatriz- La raza humana no será capaz de sobrevivir en el planeta Tierra por mucho tiempo, de modo que nos debemos cambiar a otro lugar. [Razón incorrecta del argumento de Beatriz.]
- Teresa- Ella tiene razón porque se acabarán los recursos naturales en la Tierra y después ¿qué haremos?. [Resumen impreciso del argumento de Teresa (parece confundirlo con el de Félix).]
- Reto: - Me gustan los retos. [Respuesta irrelevante.]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 4 - Opiniones de estudiantes

Citas textuales de los estudiantes	¿Es una opinión o es un hecho?
“La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono”. (Félix)	Es un hecho
“Miles de millones de dólares gastan cada año las grandes compañías en investigación espacial”. (Ana)	Es un hecho
“La exploración del espacio confirma la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden solucionarse mediante nuestra siempre expansiva dominación del medio ambiente”. (Diego)	Es una opinión
“Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos, revela una gran estrechez mental y una visión a corto plazo”. (Félix)	Es una opinión

Puntaje completo

Las 3 correctas.

Sin puntaje

2 o menos correctas.

Omitida.

Alerta sobre alergia al maní Galletas rellenas con crema de limón

Fecha de la alerta: 4 de febrero.

Nombre del Fabricante: Fine Foods Ltd.

Información sobre el producto: 125g de galletas rellenas con crema de limón (Fecha de vencimiento 18 de junio y Fecha de vencimiento 1 de julio).

Antecedentes: Algunas galletas de esta partida podrían contener trozos de maní que no están incluidos en la lista de ingredientes. Las personas que tengan alergia al maní deberían evitar comer estas galletas.

Recomendaciones: Si usted ha comprado estas galletas, puede devolverlas al lugar de compra para recibir la devolución total de su dinero. Para más información llame al 600 334 2410.

Situación:
Pública

Formato de texto:
Discontinuo

Tipo de texto:
Instrucción

El aviso de la página anterior fue puesto en un supermercado. Úsalo para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Aviso en supermercado

R401Q02

¿Cuál es el propósito de este aviso?

- A) Promocionar las galletas rellenas de limón.
- B) Indicar a la gente la fecha de fabricación de las galletas.
- C) Advertir a la gente sobre las galletas.
- D) Explicar dónde comprar las galletas rellenas de limón.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Puntaje completo:
C

Pregunta 2: Aviso en supermercado

R401Q03

¿Cuál es el nombre de la empresa que elaboró las galletas?

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Pregunta 3: Aviso en supermercado

R401Q05 - 019

¿Qué harías tú si hubieras comprado estas galletas?

.....

¿Por qué lo harías?

Utiliza información del texto para justificar tu respuesta.

.....

Aspecto de lectura:
Reflexionar o evaluar

Pregunta 4: Aviso en supermercado

R401Q06 - 019

¿Por qué el aviso incluye las “fechas de vencimiento”?

.....

.....

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 2, 3 y 4 - AVISO EN SUPERMERCADO

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Aviso en el supermercado

Puntaje completo

Identifica correctamente el nombre del fabricante.

- Fine Foods.
- Fine foods Ltd

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- el fabricante
- alguien
- la empresa

Muestra comprensión inadecuada del material o da una respuesta irrelevante o no plausible.

- Crema de limón
- supermercado
- el pastelero

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 - Aviso en el supermercado

Nota sobre el puntaje: Codificar las respuestas como un ítem único. En la guía de códigos que aparece a continuación, 3A se refiere a la primera parte y 3B a la segunda.

Puntaje completo

3A: Entrega una respuesta coherente con la comprensión del hecho de que las galletas se pueden devolver y el dinero será devuelto. Se puede referir al hecho de comer las galletas, no comer las galletas, devolverlas o deshacerse de ellas de alguna otra forma Y

3B: Da una explicación coherente con el texto y la respuesta a la pregunta 3A.

- (3A)
Pedir que me devuelvan el dinero.
(3B)
Es lo que me dicen que haga.
Soy alérgico al maní.
Ellos hicieron algo mal.
Es posible que haya otra cosa (más) que está mal
No me gusta el maní.
- (3A)
Botarlas.
(3B)
Soy alérgico al maní
Puede haber algo que está mal
- (3A)
Comérmelas.
(3B)
El maní no me hará mal.
No soy alérgico al maní.
Me gusta el maní.
- (3A)
Dárselas a mi compañera de curso
(3B)
- Ella no es alérgica al maní
- (3A)
Nada.
(3B)
No soy alérgico al maní.
Me da flojera volver a la tienda.

3A: Cita o parafrasea una parte pertinente del texto sin dar mayores explicaciones (dando a entender que el texto dice qué hacer y que no es necesario dar mayores explicaciones).

3B: No hay respuesta

- (3A) Devolverlas al lugar de compra para recibir la devolución total de su dinero. Para más información llame al 600 334 2410.
(3B) (no hay respuesta).
- (3A) Devolver el producto al lugar de compra para recibir la devolución total de su dinero.
(3B) (no hay respuesta)
- (3A) Para más información llame al 600 334 2410.
(3B) (no hay respuesta)
- (3A) Para más información llame al número.
(3B) (no hay respuesta)

3A: No hay respuesta Y 3B: explica la razón para no tomar medidas Tiene que ser consistente con la idea de que el maní representa un potencial riesgo.

- (3A) (no hay respuesta)
(3B) No soy alérgico al maní
- (3A) (no hay respuesta)
(3B) Me da flojera volver a la tienda

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- (3A) No sé
(5B) Es posible que las galletas tengan maní
- (3A) Comérmelas
(3B) Es posible que haya maní

Muestra comprensión inadecuada del material o da una respuesta irrelevante o no plausible.

- (3A) (no hay respuesta)
(3B) Revisar si tiene nueces
- (3A) Comérmelas
(3B) Se ven suficientemente bien como para comérmelas
- (3A) Se las daría a alguien
(3B) No importa
- (3A) (no hay respuesta)
(3B) Soy alérgico al maní
- (3A) (no hay respuesta)
(3B) El maní puede ser peligroso
- (3A) Las botaría.
(3B) Están vencidas.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 4 – Aviso en el supermercado

Puntaje completo

Se refiere al hecho de que las fechas de vencimiento identifican las partidas de galletas con problemas.

- Para identificar la(s) partida(s)
- Para que uno sepa qué paquetes tienen maní.

Sin puntaje

Se refiere a cuándo se deberían comer las galletas.

- Porque es cuando uno las come.
- Para decirnos cuándo se deben comer las galletas.
- Así uno no las guarda tanto tiempo.
- Para decirnos cuándo vencen.

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Es la fecha.

Muestra comprensión inadecuada del material o da una respuesta irrelevante o no plausible.

- Para que uno sepa cuando el aviso ya no es válido.

Omitida.

EDIFICIOS ALTOS

“Edificios altos” es un artículo publicado en 2006 en una revista noruega.

Gráfico 1: Edificios altos del mundo

El Gráfico 1 muestra el número de edificios de al menos 30 pisos que se han construido o se están construyendo, incluidos los propuestos a partir de enero de 2001.

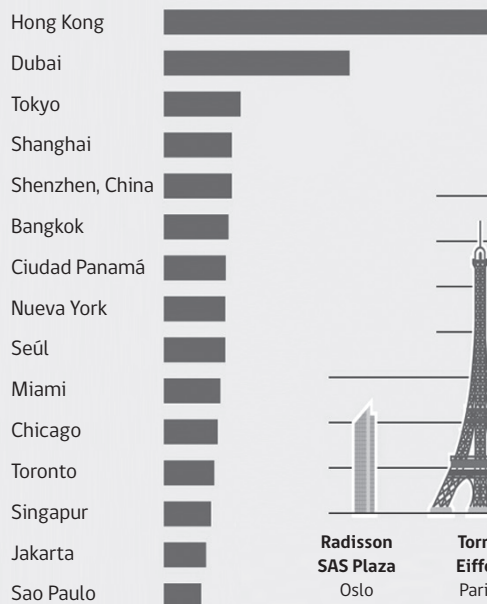
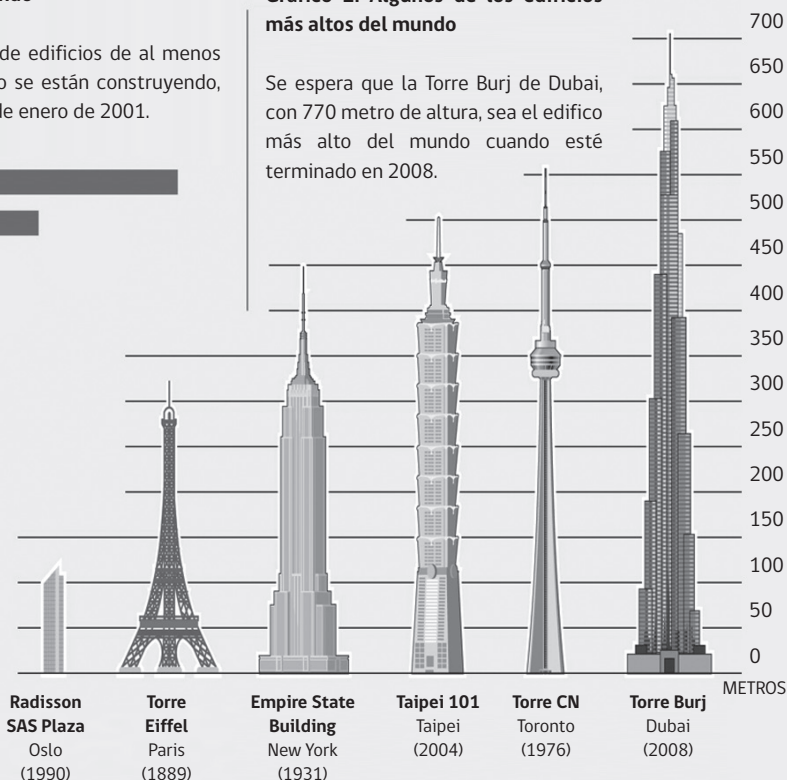


Gráfico 2: Algunos de los edificios más altos del mundo

Se espera que la Torre Burj de Dubai, con 770 metro de altura, sea el edificio más alto del mundo cuando esté terminado en 2008.



Situación:
Educativa

Formato de texto:
Discontinuo

Tipo de texto:
Exposición

Usa información de “Edificios altos”, para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Edificios altos

R419Q01

Cuando se publicó el artículo, ¿cuál era el edificio más alto terminado según el Gráfico 2?

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Pregunta 2: Edificios altos

R419Q04

¿Qué tipo de información proporciona el Gráfico 1?

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

- A) Una comparación de la altura de diferentes edificios.
- B) El número total de edificios en diferentes ciudades.
- C) El número de edificios que superan cierta altura en varias ciudades.
- D) Información sobre el estilo de los edificios en diferentes ciudades.

Puntaje completo:
C

Pregunta 3: Edificios altos

R419Q05

El Radisson SAS Plaza en Oslo, Noruega tiene sólo 117 metros de altura. ¿Por qué está incluido en el Gráfico 2?

.....

.....

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Pregunta 4: Edificios altos

R419Q09

Supongamos que en 20 años, en un artículo como este, se publicara otra vez información sobre edificios altos.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

A continuación hay dos características del artículo original. Indica si es probable o no que estas características cambien dentro de veinte años, encerrando en un círculo “Sí” o “No” en la tabla que se muestra a continuación.

Característica del artículo	Respuesta
El título del Gráfico 2.	Sí / No
El número de los edificios mencionados en el Gráfico 1.	Sí / No

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1, 3 y 4 - EDIFICIOS ALTOS

■ Pauta de corrección pregunta 1 - Edificios altos

Puntaje completo

- La Torre CN.

Sin puntaje

Otra respuesta.

- La Torre Burj.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 - Edificios altos

Puntaje completo

Se refiere al hecho de que el artículo es de una revista noruega o que es probable que los lectores sean noruegos.

- Es de una revista noruega.
- Está escrito para los noruegos, para darles un sentido de perspectiva.
- Para mostrarles a los noruegos que en realidad ¡no tienen edificios muy altos!

Puntaje parcial

Se refiere a que el SAS Plaza es un punto de referencia o comparación sin referirse a Noruega.

- Para comparar.
- Para tener un punto de referencia.
- Para que entiendas qué significa la escala.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- 117 metros sigue siendo bastante alto.
- Porque es uno de los edificios más altos del mundo.
- Tiene 30 pisos o más.
- Es el edificio más alto de Noruega. [demasiado vaga -no establece una relación con los lectores a los que va dirigido el texto]
- Porque es noruego.[demasiado vaga -no establece una relación con los lectores a los que va dirigido el texto].

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Es el único que es un hotel. [verdadero, pero no es por lo que se le incluye en el texto]
- Es el único que no tiene aguja. [verdadero, pero no es por lo que se le incluye en el texto]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 4 - Edificios altos

Puntaje completo

Ambas correctas; No, Sí, en ese orden.

Sin puntaje

Otra respuesta.

Omitida.

LA MOTOCICLETA

¿Alguna vez te has despertado con la sensación de que algo no anda bien?

Éste era uno de esos días.

Me senté en la cama.

Poco después abrí las cortinas.

El día estaba horrible – llovía a cántaros.

Luego miré hacia el patio.

¡Sí! Ahí estaba – la motocicleta.

Estaba tan dañada como la noche anterior.

Y me estaba comenzando a doler la pierna.

Situación:

Personal

Formato de texto:

Continuo

Tipo de texto:

Narración

Usa información del texto anterior, "La motocicleta", para contestar a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: La motocicleta

R402Q01

Algo le había sucedido a la persona de la historia la noche anterior. ¿Qué fue?

- A) El mal tiempo había dañado la motocicleta.
- B) El mal tiempo había impedido que la persona pudiera salir.
- C) La persona había comprado una nueva motocicleta.
- D) La persona había sufrido un accidente en la motocicleta.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar**Puntaje completo:**

D

Pregunta 2: La motocicleta

R402Q02

"Éste era uno de esos días".

¿Qué tipo de día resultó ser este?

- A) Un buen día.
- B) Un mal día.
- C) Un día emocionante.
- D) Un día aburrido.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar**Puntaje completo:**

B

Pregunta 3: La motocicleta

R402Q06

¿Por qué el escritor comienza la historia con una pregunta?

- A) Porque el escritor quiere saber la respuesta.
- B) Para involucrar al lector en la historia.
- C) Porque la pregunta es difícil de responder.
- D) Para recordar al lector que este tipo de experiencia es rara.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar**Puntaje completo:**

B

LA DEMOCRACIA EN ATENAS

PARTE A

Tucídides fue un historiador y militar que vivió en el siglo V a.C, durante el período de la Grecia clásica. Nació en Atenas. Durante la Guerra del Peloponeso (431 a 404 a.C) entre Atenas y Esparta estuvo al mando de una flota cuya misión era proteger la ciudad de Anfípolis en Tracia. No logró llegar a tiempo a la ciudad. Cayó en las manos de Brasidas, el general espartano, quien obligó a Tucídides a vivir 20 años en el exilio. Esto le dio la oportunidad de obtener información detallada de los dos bandos en guerra y de realizar una investigación para su trabajo "Historia de la Guerra del Peloponeso".

Tucídides es considerado uno de los grandes historiadores de los tiempos antiguos. Para explicar la evolución de la Historia, concentró su atención en las causas naturales y el comportamiento de cada individuo en lugar del destino o la intervención de las divinidades. En su trabajo, los hechos no se presentan como meras anécdotas, sino, más bien, se explican en un intento por encontrar las razones que llevaron a los personajes principales a actuar de la forma en que lo hicieron. El énfasis de Tucídides en el comportamiento de los individuos explica por qué algunas veces introduce discursos ficticios: éstos le ayudan a explicar las motivaciones de los personajes históricos.

PARTE B

Tucídides atribuye a Pericles (siglo V a.C), el gobernante ateniense, el siguiente discurso para honrar a los soldados que cayeron el primer año de la Guerra del Peloponeso.

Tenemos una Constitución que no envidia las leyes de los vecinos, sino que, más bien, es ella modelo para algunas ciudades y no imitadora de los otros. Y su nombre, por atribuirse no a unos pocos, sino a los más, es Democracia. A todo el mundo asiste, de acuerdo con nuestras leyes, la igualdad de derechos en las disensiones particulares, mientras que para los honores, si se hace distinción en algún campo, no es la pertenencia a una clase social sino el mérito lo que hace acceder a ellos.

La clase social no impide que una persona ocupe algún cargo público (...). Y, al tratar los asuntos privados sin molestarnos, tampoco transgredimos la ley respecto de los asuntos públicos, por obediencia a los que en cada ocasión desempeñan cargos públicos y a las leyes, entre ellas, sobre todo a las que protegen a los injustamente tratados y a las no escritas que sería una vergüenza infringir.

Y también nos hemos procurado frecuentes descansos para nuestro espíritu, sirviéndonos de certámenes y sacrificios celebrados a lo largo del año, y de decorosas casas particulares cuyo disfrute diario aleja las penas. Y a causa de su grandeza entran en Atenas toda clase de productos de la tierra, por lo que, para los atenienses, los frutos de otros países son tan familiares como los propios.

Situación:
Educativa

Formato de texto:
Múltiple

Tipo de texto:
Exposición

Usa el texto "La democracia en Atenas", de la página anterior, para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: La democracia en Atenas

R443Q03

Uno de los propósitos del discurso de la parte B fue honrar a los soldados que cayeron el primer año de la Guerra del Peloponeso.

¿Cuál fue OTRO propósito de este discurso?

.....
.....

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Pregunta 2: La democracia en Atenas

R443Q04

¿Por qué Tucídides fue obligado a vivir en el exilio?

- A) No fue capaz de lograr la victoria para los atenienses en Anfípolis.
- B) Se apoderó de una flota en Anfípolis.
- C) Recopiló información de los dos bandos en guerra.
- D) Desertó de las filas atenienses para luchar con los espartanos.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
A

Pregunta 3: La democracia en Atenas

R443Q05

¿Quién escribió el discurso de la Parte B? Usa el texto para respaldar tu respuesta.

.....
.....

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Pregunta 4: La democracia en Atenas

R443Q06

De acuerdo con el texto, ¿qué hizo que Tucídides fuera diferente a los otros historiadores de su tiempo?

- A) Escribió sobre la gente común y corriente, no sobre héroes.
- B) Usó anécdotas en lugar de sólo hechos.
- C) Explicó los eventos históricos al referirse a sus causas sobrenaturales.
- D) Se concentró en qué hacía que la gente actuara de la forma en que lo hizo.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
D

Lee esta parte del texto, cerca del final de la Parte B:

“Y también nos hemos procurado frecuentes descansos para nuestro espíritu, sirviéndonos de certámenes y sacrificios celebrados a lo largo del año, y de decorosas casas particulares cuyo disfrute diario aleja las penas”.

¿Cuál de las siguientes oraciones resume mejor esta parte del texto?

- A) El sistema de gobierno en Atenas permite que cualquier persona pueda crear leyes.
- B) La entretención y la belleza son parte de la buena vida que se puede tener en Atenas.
- C) Los atenienses viven con demasiado lujo y no pueden tomarse la vida en serio.
- D) La vida pública y privada son consideradas la misma cosa.

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1 y 3 - DEMOCRACIA EN ATENAS

■ **Pauta de corrección pregunta 1 - Democracia en Atenas**

Puntaje completo

Da una respuesta que es probable y coherente con el texto. Las respuestas pueden referirse a uno o más motivos para este discurso, incluido lo siguiente: persuadir a los soldados para que continúen la lucha; consolar a las familias de los muertos; promover el orgullo entre los habitantes de Atenas, o resaltar las virtudes de Atenas en comparación con Esparta u otras ciudades.

- Hacer que la gente se sienta orgullosa de Atenas.
- Promover la democracia.
- Explicar los beneficios de la democracia ateniense.
- Hacer que la gente piense que Atenas todavía está bien, a pesar de que ahora están en problemas.
- Reforzar el pensamiento positivo y las actitudes positivas.
- Levantar al pueblo.
- Promover el patriotismo.
- Ganar la próxima elección.
- Ser más famoso.
- Hacer que el pueblo sea agresivo con los espartanos.

Se refiere al propósito de Tucídides de entender la motivación o la forma de pensar de Pericles.

- Explicar la motivación/psicología de Pericles.
- Explicar por qué hizo lo que hizo.

Puntaje parcial

La respuesta sólo se refiere a explicar la forma en que funciona la democracia.

- Introducir la democracia.
- Explicar la democracia a la gente.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Honrar a los soldados muertos. [Repite el enunciado]

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Atenas era el tema del discurso [no se menciona el propósito]
- Hacer que la gente se riera [incorrecto]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 – Democracia en Atenas

Puntaje completo

Identifica a Tucídides (explícita o implícitamente) como el autor del discurso Y se refiere a que Tucídides atribuyó el discurso a Pericles. Puede parafrasear o citar directamente del texto.

- Tucídides. Dice: "Tucídides lo atribuye a Pericles".
- Tucídides. "A veces introduce discursos ficticios: éstos le ayudan a explicar las motivaciones de los personajes históricos".
- Dice que Tucídides inventaba discursos para las personas sobre las cuales estaba escribiendo.

Sin puntaje

Identifica a Tucídides como autor del discurso sin explicación.

- Tucídides.
- Un historiador y militar.

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Otra persona. [demasiado vaga]

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Pericles.
- El escribió durante la Guerra del Peloponeso.

Omitida.

DESTINO BUENOS AIRES

Y así fue como los tres aviones de correo provenientes de la Patagonia¹, Chile y Paraguay volvían desde el Sur, el Oeste y el Norte hacia Buenos Aires. Allí esperaban su carga para que el avión hacia Europa pudiera despegar alrededor de la medianoche.

Los tres pilotos, cada uno detrás de una máquina que pesaba como una barcaza, meditaban su vuelo perdidos en la noche. Luego descenderían lentamente desde su cielo tormentoso o tranquilo hacia la enorme ciudad, como campesinos extraños que descienden de sus montañas.

Rivière, que era el responsable de toda la operación, caminaba de un lado a otro en la pista de aterrizaje de Buenos Aires. Permanecía en silencio, pues hasta que los tres aviones hubieran llegado, la jornada era temible. Minuto tras minuto, a medida que los telegramas le iban llegando, Rivière estaba consciente de arrancarle algo al destino, de ganarle un trozo a lo desconocido, de rescatar de la noche a sus tripulaciones y dejarlas a salvo en la costa.

Uno de los hombres vino hacia Rivière para entregarle un mensaje por radio:

El correo de Chile informa que puede ver las luces de Buenos Aires.

Bien.

Al poco rato, Rivière oiría el avión; la noche lo arrojaba ya, tal como el mar lleno de flujos, reflujos y misterios arroja a la playa un tesoro largamente bamboleado. Más tarde devolvería a los otros dos.

Sólo entonces la jornada habría terminado. Cuando las tripulaciones agotadas se fueran a dormir y hubieran sido reemplazadas por nuevas tripulaciones. Pero tampoco Rivière podría descansar todavía: el correo desde Europa, a su vez, lo cargaría de inquietudes. Y siempre sería así. Siempre.

*Antoine de Saint Exupéry. Vol de Nuit, Ediciones Gallimard.
¹Región ubicada al sur de Chile y Argentina.*

Usa el texto para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Destino Buenos Aires

R444Q03

¿Qué siente Rivière acerca de su trabajo? Usa información del texto para justificar tu respuesta.

.....

.....

Situación:
Personal

Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Narración

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Pregunta 2: Destino Buenos Aires

R444Q05

“Destino Buenos Aires” fue escrito en 1931. ¿Crees que en la actualidad las preocupaciones de Rivière podrían ser similares? Justifica tu respuesta.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Pregunta 3: Destino Buenos Aires

R444Q07

¿Qué sucede con el personaje principal de este texto?

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

- A) Recibe una sorpresa desagradable.
- B) Decide cambiar de trabajo.
- C) Espera que algo suceda.
- D) Aprende a escuchar a otros.

Puntaje completo:
C

Pregunta 4: Destino Buenos Aires

R444Q08

De acuerdo con el penúltimo párrafo (“Al poco rato...”), ¿en qué se parecen la noche y el mar?

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

- A) Ambos esconden lo que tienen en su interior.
- B) Ambos son ruidosos.
- C) Ambos han sido conquistados por los humanos.
- D) Ambos son peligrosos para los humanos.
- E) Ambos son silenciosos.

Puntaje completo:
A

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1 y 2 - DESTINO BUENOS AIRES

■ Pauta de corrección pregunta 1 - Destino Buenos Aires

Puntaje completo

Describe cómo se siente Rivière con su trabajo, refiriéndose a ideas como estrés, persistencia, sentirse con un peso encima o sentirse comprometido con su deber. Y entrega una explicación aludiendo a una sección pertinente del texto. Se puede referir al texto en forma general o puede parafrasear o citar directamente del texto. La cita debe coincidir con la emoción mencionada.

- Él se siente abrumado por todo; se puede ver en la última línea; nunca puede descansar.
- Está estresado: “la jornada era temible”.
- Está cansado por la situación. Todo el día se preocupa por los tres aviones, ¡y después se tiene que preocupar por el que va a Europa!
- Está resignado. Se puede ver en el último “siempre” que él piensa que las cosas nunca cambiarán.
- Le importa su trabajo de verdad. No se puede relajar hasta que sabe que todos están a salvo. [incluye una referencia general al texto].

Puntaje parcial

Describe lo que Rivière siente acerca de su trabajo refiriéndose a estrés, persistencia, estar con mucho trabajo o estar comprometido con su deber, sin una explicación que aluda al texto.

- Él se siente realmente responsable por las cosas que pasan.
- Está estresado.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Le gusta su trabajo porque tiene el control de muchas cosas. [no está respaldado por el texto].
- Cree que es entretenido porque puede ver aviones [no está respaldado por el texto].

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Destino Buenos Aires

Puntaje completo

Responde (o quiere decir) Sí O No y se refiere a una comparación basada en el tiempo Y respalda su respuesta. Puede referirse a preocupaciones materiales tales como el avance tecnológico o la mejor seguridad O a preocupaciones psicológicas como la ansiedad. La respuesta debe ser coherente con una lectura precisa del texto.

- En la actualidad, los pilotos (aviones) tienen herramientas muy sofisticadas que les sirven para orientarse, compensando los problemas técnicos cuando las condiciones climáticas son malas.
- No, en la actualidad, los aviones tienen radares y sistemas de piloto automático que los pueden ayudar a escapar de situaciones peligrosas.
- Sí, los aviones siguen siendo peligrosos, al igual que cualquier otro medio de transporte. Los riesgos de choque o fallas del motor nunca son erradicados.
- Ahora, las nuevas tecnologías y los avances técnicos son muy importantes, tanto en los aviones como en tierra.
- Sí, todavía existe el riesgo de chocar.
- No, antes no había temor a ataques terroristas.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- No, los temores son diferentes hoy en día.
- Sí, se han logrado algunos avances.
- De alguna forma sí, pero en el contexto del mundo moderno. [vaga].
- Con los años, la gente lo habría cambiado. [vaga].

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- No, porque en nuestros días no se viaja de noche [imprecisión sobre el mundo].
- No, porque en nuestros días los pilotos están mucho mejor entrenados. [irrelevante].
- No, Rivière está muy contento con su trabajo, pero en el mundo actual hay que preocuparse de los terroristas [lectura incorrecta del texto].

Omitida.

TREKKING EN ÁFRICA

Trekking en el norte de Drakensberg: Sudáfrica /Lesotho

Ficha informativa

DESCRIPCIÓN GENERAL

- El trekking por el norte del Drakensberg implica atravesar la escarpadura norte del Drakensberg a gran altitud. La ruta, que es aproximadamente de 40 millas (65km), corre a ambos lados de la frontera entre Sudáfrica y Lesotho, y toma 5 agotadores días terminarla. El trekking está lleno de momentos espectaculares, como las impresionantes vistas del Anfiteatro hasta el Diente del Diablo, a medida que te encaminas a la Escalera Metálica, y el amanecer que se ve desde Mponjwane, para el que vale la pena poner el despertador.
- Partida: Estacionamiento El Centinela, Royal Natal National Park [Parque Nacional Natal Real].
- Llegada: El Hotel Cumbre de la Catedral.
- Dificultad y altura: Se trata de una caminata en la alta montaña en una de las zonas más remotas de la Cordillera Drakensberg. La ida puede ser bastante dura y los días largos. Es fundamental tener buen sentido de orientación para cruzar con seguridad.

MEJOR ÉPOCA Y ESTACIONES PARA IR

- Los mejores meses para ir: abril, mayo, junio, o septiembre, octubre y noviembre.
- Clima: Los veranos en los Drakensberg pueden ser muy calurosos y muy húmedos. Los inviernos son mucho más secos, pero siempre hay posibilidades de precipitación, que probablemente adoptarán la forma de nieve en terreno elevado. En primavera y otoño las temperaturas diurnas son ideales (entre 60°F/15°C y 70°F/20°C), pero de noche bajarán por debajo del punto de congelación.



Situación:

Personal

Formato de texto:

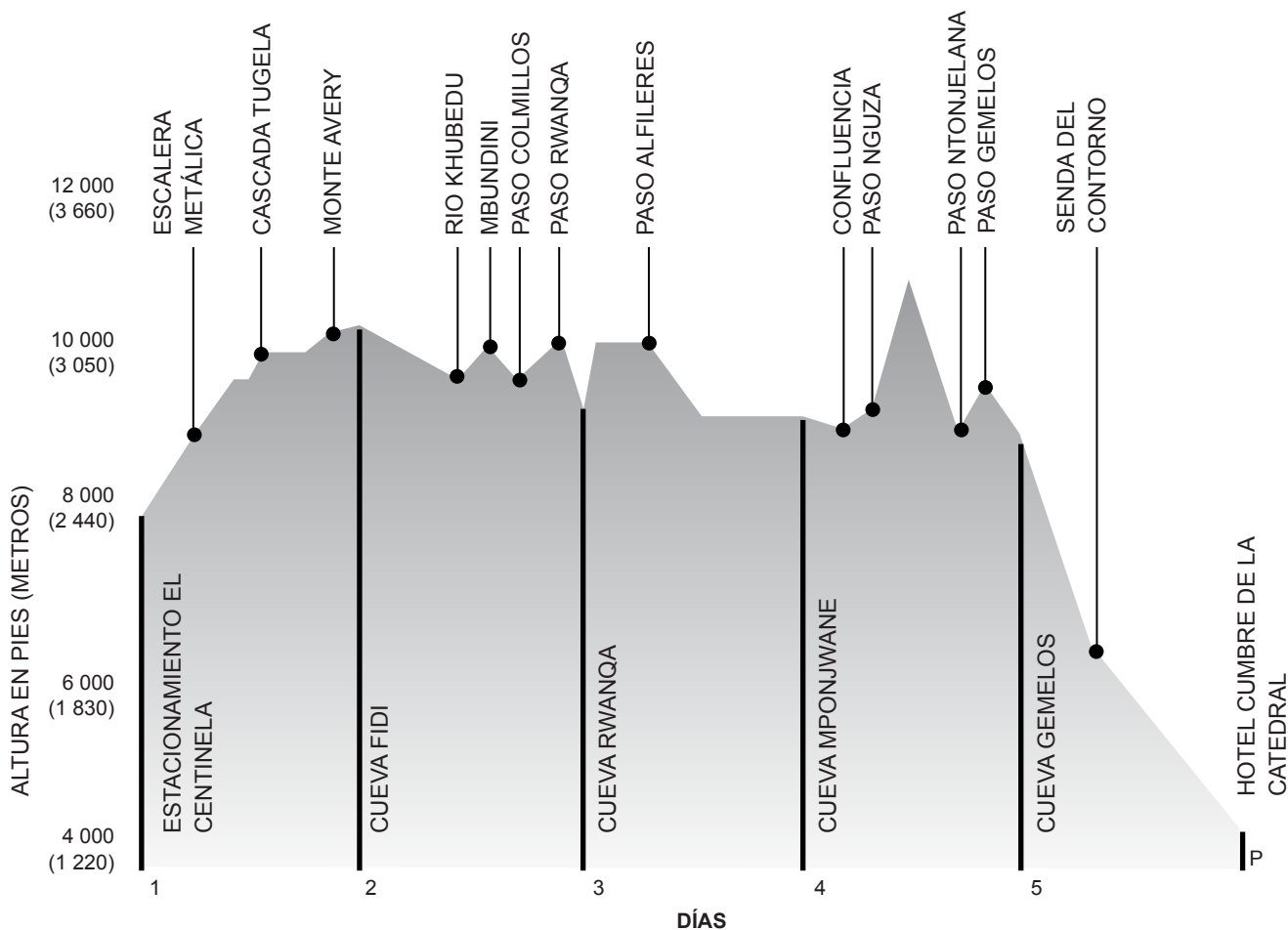
Discontinuo

Tipo de texto:

Revisión

TEMPERATURA Y PRECIPITACIÓN												
Temperatura máxima diaria promedio												
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21
Temperatura mínima diaria promedio												
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12
Precipitación mensual promedio												
(Pulgadas)	9.3	8.5	7.7	3.1	1.1	0.6	0.5	1.3	2.4	4.0	6.5	7.9
(Milímetros)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEPT	OCT	NOV	DIC

PERFIL DE LA CAMINATA



Usa información de "Trekking en África" para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Trekking en África

R459Q02

¿A qué altura está el Estacionamiento El Centinela? Da tu respuesta en pies y metros.

..... pies

..... metros

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Pregunta 2: Trekking en África

R459Q07

Según la información que se ha proporcionado, ¿dónde te quedarías después del segundo día de caminata?

- A) En el estacionamiento El Centinela.
- B) En la Cueva Ifidi.
- C) En la Cueva Rwanqa.
- D) En la Cueva Mponjwane.
- E) En la Cueva Gemelos.
- F) En el Hotel Cumbre de la Catedral.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
C

Pregunta 3: Trekking en África

R459Q08

¿Qué día de la expedición crees que sea el más difícil? Usa la información que se proporciona en el texto para justificar tu respuesta.

.....

.....

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Pregunta 4: Trekking en África

R459Q09

¿En la mañana de qué día de la expedición verías el amanecer mencionado en la información general?

- A) Día 1.
- B) Día 2.
- C) Día 3.
- D) Día 4.
- E) Día 5.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
C

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1 y 4 - TREKKING EN ÁFRICA

■ Pauta de corrección pregunta 1 - Trekking en África

Puntaje completo

Responde 8 000 (pies) Y 2 440 (metros).

Sin puntaje

Otra respuesta.

- 8 000 metros, 2 440 pies.
- 6 000 metros, 1 830 pies.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 - Trekking en África

Justificar una opinión utilizando información de un texto descriptivo de formato mixto.

Puntaje completo

Se refiere al Día 1; Día 2, Día 3, Día 4 O Día 5 Y da una razón plausible y coherente con el texto. Debe referirse (explícita o implícitamente) al texto.

- Día 1. Es cuesta arriba todo el tiempo.
- Día 2. Para mí, subir y luego bajar, y luego subir y luego bajar es peor que subir o bajar en forma constante.
- Día 3. Hay una cumbre horrible.
- Día 4. Esa cumbre se ve bastante dura.
- Día 5. Es cuesta abajo todo el tiempo.

Sin puntaje

Da una respuesta que no se refiere al texto.

- Día 1. Aún no te habrás acostumbrado. [ninguna referencia al texto]
- Día 5. Para entonces, ya estarías absolutamente exhausto [ninguna referencia al texto]

Da una respuesta sin ninguna explicación.

- Día 2. [ninguna explicación]

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Día 1 porque sería difícil. [vaga]
- Día 3. Es la mitad, así que sería el más difícil. [insuficiente]

Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

Omitida.

LAGO CHAD

La figura 1 muestra los cambios de nivel en el Lago Chad, ubicado en el Sahara, al Norte de África. El Lago Chad desapareció por completo alrededor del 20.000 a.C., durante la última era glacial. Alrededor del 11.000 a.C., reapareció. Hoy, su nivel es aproximadamente el mismo que tenía en el 1.000 d.C.

Situación:
Pública

Formato de texto:
Discontinuo

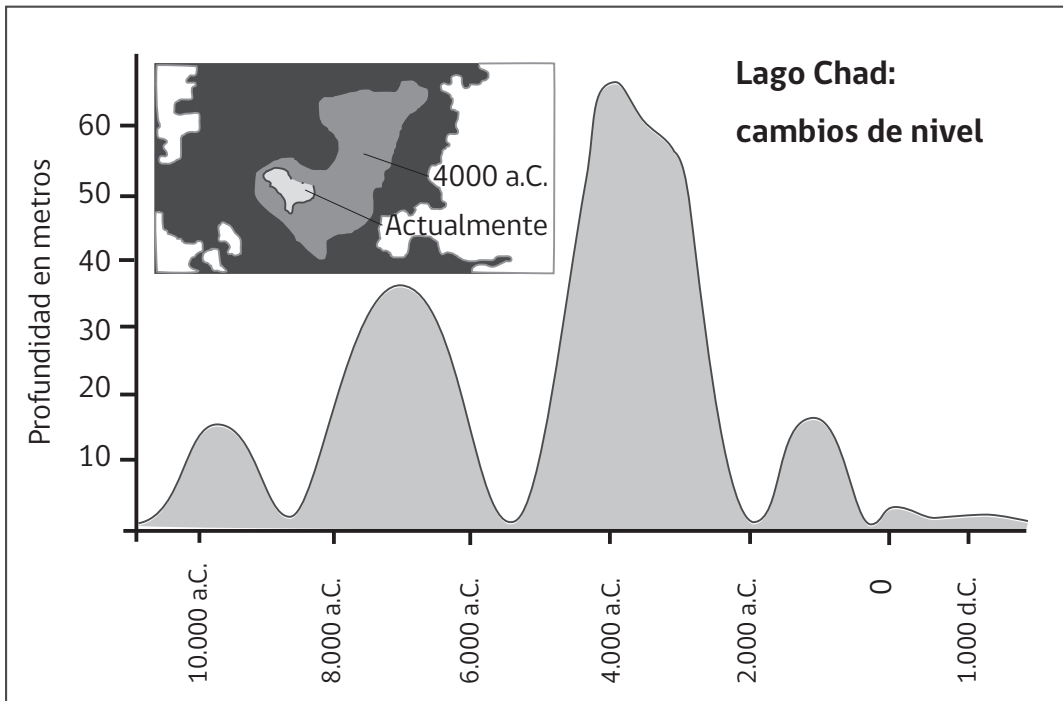


Figura 1

La figura 2 muestra el arte rupestre sahariano (antiguos dibujos o pinturas encontrados en las paredes de las cuevas) y la evolución de la fauna.

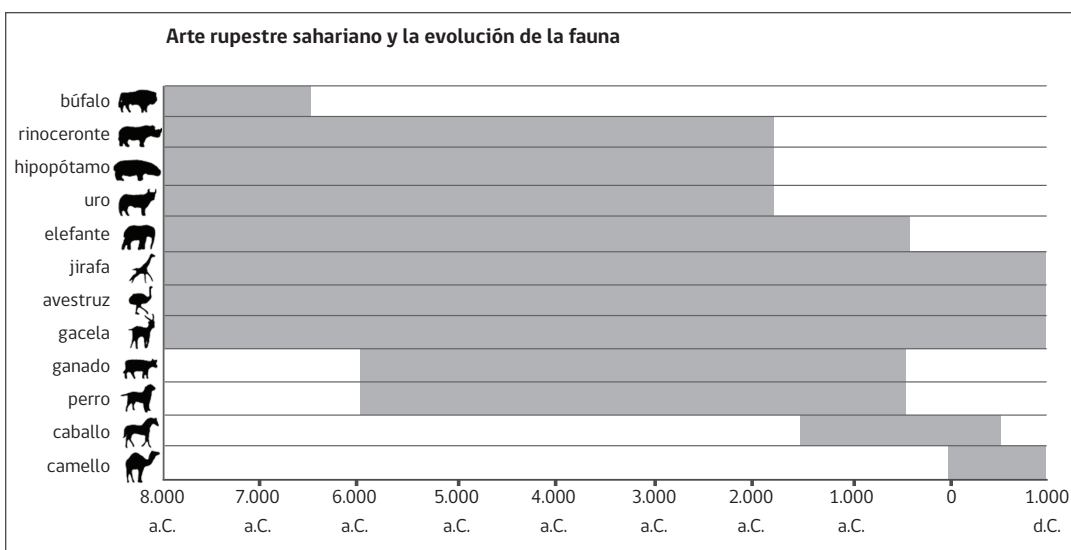


Figura 2

Usa la información sobre el Lago Chad de la página anterior para contestar las siguientes preguntas.

Pregunta 1: Lago Chad

R040Q02

¿Cuál es el nivel de profundidad del lago Chad actualmente?

- A) Alrededor de dos metros.
- B) Alrededor de quince metros.
- C) Alrededor de cincuenta metros.
- D) Ha desaparecido por completo.
- E) La información no aparece.

Aspecto de Lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
478

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
A

Pregunta 2: Lago Chad

R040Q03A

¿Alrededor de qué año comienza el gráfico de la Figura 1?

.....
.....

Aspecto de Lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
540

Nivel de desempeño:
3

Pregunta 3: Lago Chad

R040Q03B

¿Por qué el autor eligió esa fecha para comenzar el gráfico?

.....
.....
.....

Aspecto de Lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
600

Nivel de desempeño:
4

Pregunta 4: Lago Chad

R040Q04

La figura 2 se basa en el supuesto que...

- A) los animales representados en el arte rupestre existían en el área, en el momento en que se dibujaron.
- B) los artistas que dibujaron a los animales eran muy hábiles.
- C) los artistas que dibujaron a los animales tenían la posibilidad de viajar mucho.
- D) no hubo ningún intento de domesticar a los animales representados en el arte rupestre.

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
397

Nivel de desempeño:
1

Puntaje completo:
A

Pregunta 5: Lago Chad

R040Q06

Para responder esta pregunta tendrás que combinar información de las figuras 1 y 2. La desaparición de los rinocerontes, hipopótamos y uros en el arte rupestre sahariano ocurrió...

- A) a principios de la era glacial más reciente.
- B) a mediados del período, cuando el Lago Chad alcanzó su máximo nivel.
- C) después de que el nivel del Lago Chad había descendido durante más de mil años.
- D) a principios de un período de sequía continua.

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
508

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
C

▪ Pauta de corrección pregunta 2 – Lago Chad

Puntaje completo

11,000 AC (o una aproximación entre 10,500 y 12,000; u otra respuesta indicando que el estudiante ha extrapolado a partir de la escala).

- 11,000.
- 11,000 AC.
- 10,500 AC.
- Justo antes del 10,000 AC.
- Aproximadamente en el 12,000.
- Aproximadamente en el 11,000 AC.

Sin puntaje

Otra respuesta, incluyendo una flecha que señale el punto de inicio de la gráfica.

- 10,000 AC [Error al extrapolar de la gráfica.]
- 20,000 AC.
- 8000 AC [Ha observado la figura equivocada.]
- 11000 AC 4000 AC [Ignorar la respuesta tachada.]
- 0.

Omitida.

▪ Pauta de corrección pregunta 3 – Lago Chad

Puntaje completo

Menciona la reaparición del lago. Nota: esta respuesta se puede calificar como correcta, aun si la anterior es incorrecta.

- El lago Chad resurge en el año 11,000 AC después de su completa desaparición cerca del año 20,000 AC.
- El lago desapareció durante la Era Glaciar y luego reapareció como por este tiempo.
- Reapareció en aquel tiempo.
- Reapareció cerca del año 11,000 AC.
- El lago reapareció, después de haber desaparecido por 9,000 años.

Sin puntaje

Otras respuestas.

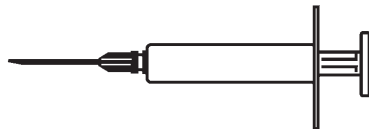
- Es entonces cuando los animales empezaron a aparecer.
- En el año 11,000 AC es cuando los humanos empezaron a hacer pinturas rupestres.
- En el año 11,000 AC fue cuando el lago apareció por primera vez.
- Porque en aquel tiempo el lago Chad estaba totalmente seco.
- Porque es el primer cambio en la gráfica.

Omitida.

PROGRAMA DE ACOL LTDA. PARA LA VACUNACIÓN VOLUNTARIA CONTRA LA GRIPE

Como sin duda usted ya sabe, la gripe se contagia rápida y extensamente durante el invierno. Puede dejar a sus víctimas enfermas por semanas.

La mejor manera de combatir este virus es tener un cuerpo saludable y en buen estado. El ejercicio diario y una dieta rica en frutas y vegetales, es altamente recomendable para contribuir a que el sistema inmunológico combata este virus invasor.



Situación:
Ocupacional

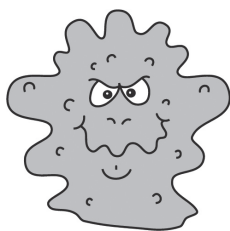
Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Argumentación

ACOL Ltda. ha decidido ofrecer a su personal la oportunidad de vacunarse contra la gripe, como un recurso adicional para evitar que este virus insidioso se extienda entre nosotros. ACOL Ltda. ha previsto que una enfermera administre las vacunas en ACOL Ltda. en horas de trabajo, por medio día, durante la semana del 17 de mayo. Este programa es gratis y está disponible para todos los empleados de la empresa.

La participación es voluntaria. Los empleados que decidan aprovechar esta oportunidad, deben firmar un formulario manifestando su consentimiento, indicando que no padecen alergias y que están en conocimiento de que podrían experimentar efectos secundarios menores.

El asesoramiento médico indica que la vacuna no produce influenza. No obstante, puede originar algunos efectos secundarios tales como fatiga, fiebre baja y molestias en el brazo.



¿QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse contra el virus.

Esta vacuna es especialmente recomendable para las personas mayores de 65 años, pero al margen de la edad, se recomienda para CUALQUIERA que tenga una enfermedad crónica que lo debilite, especialmente si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En un ambiente de oficina, TODOS los empleados corren el riesgo de contraer la gripe.

¿QUIÉN NO DEBE VACUNARSE?

Individuos que sean hipersensibles a la clara de huevo, personas con fiebre por alguna enfermedad y mujeres embarazadas.

Consulte con su doctor si está tomando algún medicamento o si anteriormente ha sufrido reacciones adversas a la vacuna contra la gripe.



Si usted quiere vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor, avise a la jefa de personal, Raquel Escribano, antes del viernes 7 de mayo. La fecha y la hora se fijarán conforme a la disponibilidad de la enfermera, el número de inscritos y el horario más conveniente para la mayoría de los empleados. Si quiere vacunarse para este invierno, pero no puede hacerlo en las fechas establecidas, por favor, comuníquese a Raquel. Quizá pueda fijarse un nuevo período de vacunación, si existe un número suficiente de interesados.

Para más información, contáctese con Raquel a través del interno 5577.

Disfruta de Buena Salud

Raquel Escribano, jefa de personal de una empresa llamada ACOL, preparó para los empleados la información que se presenta. Úsala para responder las preguntas que aparecen a continuación.

Pregunta 1: Gripe

R077Q02

Entre las siguientes opciones, ¿cuál describe una característica del programa de vacunación de ACOL Ltda. contra la gripe?

- A) Se darán clases diarias de gimnasia durante el invierno.
- B) Las vacunas se administrarán durante las horas de trabajo.
- C) Se ofrecerá un pequeño bono a los participantes.
- D) Un médico pondrá las inyecciones.

Aspecto de Lectura:

Acceder y obtener

Dificultad:

443

Nivel de desempeño:

2

Puntaje completo:

B

Pregunta 2: Gripe

R077Q03

Podemos hablar sobre el **contenido** de un escrito (lo que dice).
Podemos hablar sobre su **estilo** (la forma en el que se presenta).

Raquel quería que esta hoja informativa tuviera un **estilo** amigable y motivador. ¿Crees que lo consiguió?

Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos u otros recursos gráficos.

Aspecto de Lectura:

Reflexionar y evaluar

Dificultad:

583 (Puntaje completo);
542 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:

4 (Puntaje completo);
3 (Puntaje parcial)

Pregunta 3: Gripe

R077Q04

Esta hoja informativa sugiere que si tú quieres protegerte contra el virus de la gripe, una vacuna es:

- A) más eficaz que el ejercicio y una dieta saludable, pero más riesgosa.
- B) una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y de la dieta saludable.
- C) tan eficaz como el ejercicio y una dieta saludable, pero menos problemática.
- D) innecesaria si se hace mucho ejercicio y se sigue una dieta saludable.

Aspecto de Lectura:

Integrar e interpretar

Dificultad:

521

Nivel de desempeño:

3

Puntaje completo:

B

Pregunta 4: Gripe

R077Q05

Parte de la hoja informativa dice:

¿QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse contra el virus.

Aspecto de Lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
637

Nivel de desempeño:
5

Después de que Raquel distribuyó la hoja informativa, un colega le dijo que debería haber omitido las palabras “cualquiera que esté interesado en protegerse contra el virus” porque podían mal interpretarse.

¿Estás de acuerdo con que estas palabras podrían mal interpretarse y hubiera sido mejor no haberlas escrito?

Explica tu respuesta.

Pregunta 5: Gripe

R077Q06

Según la hoja informativa, ¿cuál de estos empleados de la empresa debería contactarse con Raquel?

- A) Ramón, de la tienda, que no quiere vacunarse porque prefiere confiar en su sistema inmunológico natural.
- B) Julia, de ventas, que quiere saber si el programa de vacunación es obligatorio.
- C) Alicia, de recepción, que querría vacunarse este invierno, pero dará a luz dentro de dos meses.
- D) Miguel, de contabilidad, al que le gustaría vacunarse, pero saldrá de viaje durante la semana del 17 de mayo.

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
562

Nivel de desempeño:
4

Puntaje completo:
D

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 2 Y 4 - GRIPE

▪ Pauta de corrección pregunta 2 - Gripe

Puntaje completo

Se refiere adecuadamente al texto y relaciona el estilo al propósito, es coherente con “amigable y alentador”. La respuesta debe contener POR LO MENOS UNO de los siguientes aspectos.

- (1) Menciona una de las características en detalle (presentación, estilo de escritura, dibujos y otras gráficas; o algo semejante) - esto quiere decir; una parte en específico o cualidad de una característica; Y/O
- (2) Utiliza términos calificativos en lugar de “amigable” y “alentador”. (Tomar nota de que tales términos como “interesante”, “fácil de leer” y “claros” no son considerados adecuadamente específicos.)

La opinión acerca de que si Raquel tuvo éxito puede estar planteada o implícita.

- No, fue una mala idea poner el dibujo de una jeringa al inicio. Eso da miedo. [Se refiere a una parte específica del diseño: un dibujo en particular (1). Y utiliza un propio calificativo “da miedo” (2).]

- Sí, los dibujos separan los párrafos y hacen más fácil la lectura. [Describe un aspecto específico de la presentación (1).]
- El dibujo como el de una caricatura del virus es amistoso. [Se refiere a un aspecto específico (“como una caricatura”) de la ilustración (1).]
- No, los dibujos son infantiles e irrelevantes. [Utiliza términos propios (“infantiles”, “irrelevantes”) para evaluar una de las características mencionadas en la pregunta (2).]
- Sí, el estilo de la escritura es sencillo e informal. [Utiliza término propios (“sencillo”, “informal”) para evaluar una de las características mencionadas en la pregunta (2).]
- Sí, el estilo es agradable y alentador. [Utiliza términos propios para evaluar el estilo (2).]
- Hay demasiada información; la gente no se molestará en leerlo. [Se refiere a una característica relevante de la presentación: cantidad de texto (1). Utiliza calificativos propios (2).]
- Ella no presiona a la gente para que se vacune, y eso los alentaría. [Referencia implícita a la forma o registro: un aspecto del estilo (2).]
- No, el estilo del escrito es muy formal. [Argumentable pero hace una aplicación admisible del propio calificativo: “formal” (2).]

Puntaje parcial

Se refiere adecuadamente al texto y relaciona el propósito a la información y al contenido (en lugar del estilo), consistente con “amigable y alentador”. La opinión acerca de que si Raquel tuvo éxito puede estar planteada o implícita.

- No, no hay forma de que un mensaje acerca de una inyección pueda ser agradable y alentadora.
- Sí, ella tuvo éxito. Ella está dando muchas oportunidades y haciendo un calendario para la vacuna contra la gripe. Ella también dio sugerencias sobre la salud.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Sí, lo hace parecer como si fuera una buena idea.
- Sí, es amigable y alentador. [Términos no aplicados a características específicas.]
- No, no funciona.
- No, porque parte de la información no es correcta. [Se refiere al contenido sin hacer ninguna conexión a la idea de “amigable y alentador”.]
- Sí, las ilustraciones son alentadoras y el estilo del anuncio es también aceptable. [“Las ilustraciones son alentadoras” no va más allá de los términos de la pregunta. “El estilo del anuncio es también aceptable” es muy impreciso.]
- Ella tuvo éxito, fácil de leer, y claro. [Los términos utilizados no son suficientemente específicos.]
- Yo pienso que ella tuvo buen éxito. Ella seleccionó dibujos y escribió un texto interesante. [Los dibujos no son evaluados de ninguna manera, y “texto interesante” es muy impreciso.]

O: Expresa una incorrecta comprensión del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco plausible.

- Sí, todos debemos tener la vacuna. [Irrelevante e imprecisa.]
- No, los dibujos no tienen nada que ver con el mensaje. [Imprecisa]
- Sí, porque ella quiere que la gente se preocupe sobre el contagio de la gripe. [Conflictos con la idea de “amigable y alentador”.]
- Es bueno, pero es solamente una opinión. [Irrelevante]
- Sí, proporcionó una breve información sobre lo que se hará para detener la gripe. [Irrelevante - se refiere al contenido en una forma no específica.]
- Sí, ella sólo dice los hechos. [Irrelevante]
- Sí, porque más personas deberían vacunarse. [Proporciona una forma general sobre el tema de la vacunación, no se refiere al estilo o a los detalles del contenido.]
- Sí lo creo porque nadie quiere enfermarse. Todos quieren tener buena salud. [Irrelevante]

Omitida.

▪ Pauta de corrección pregunta 4 - Gripe

Puntaje completo

Evalúa la sección del texto en relación al término “confundirse” al indicar que hay una posible contradicción. (“¿Quién debe ser vacunado? Cualquier...” contra “¿Quién no debe ser vacunado?”). Puede o no, explicar cuál es la contradicción. Una opinión de acuerdo o desacuerdo, aparece expresa implícita en su respuesta.

- Sí, porque sería peligroso para algunas personas que se vacunaran (por ejemplo; mujeres embarazadas). [Describe la contradicción.]
- No, porque tú sólo tienes que leer unas cuantas líneas para darte cuenta que algunas personas no deben vacunarse, y por otra parte ella quiere que la gente en general se la aplique.
- Sí, porque ella dice “cualquier persona...” y más adelante menciona a las personas que no deberán vacunarse. [Contradicción Identificada.]
- Esa línea sugiere que todas las personas deberán vacunarse, lo cual es falso. [Contradicción brevemente indicada.]
- Sí, ¡hasta cierto grado! Quizás: “Cualquier persona interesada en protegerse contra el virus, pero que no sufran de cualquiera de los siguientes síntomas o enfermedades.” [La sugerencia, aunque expresada de otra forma implica reconocer la contradicción.]

O: Evalúa la sección del texto en relación al término “confundirse” al indicar que la frase puede ser una exageración. (p. ej. No todos necesitan la vacuna, o la vacuna no ofrece una completa protección.) Puede o no explicar cuál es la exageración. Puede establecer una opinión de acuerdo o desacuerdo, o ésta puede aparecer implícita en su respuesta.

- Esa parte debe eliminarse, porque el tener la vacuna no garantiza que tú no contraigas gripe.
- No estoy de acuerdo, aunque te hagan ver que definitivamente te dará gripe si no te vacunas.
- Vacunarse no es una protección completa.
- Omitir esa parte porque no a todos les da gripe, especialmente si estás bien y en forma.
- Sí, estoy de acuerdo porque hace ver que la inyección es mejor de lo que es. [Implica una exageración, aunque no la especifica.]

Puntaje parcial

Evalúa la sección del texto, pero no en relación al término “confundirse”.

- (1) Indica que la frase es fuerte, efectiva y/o alentadora sin mencionar la potencial contradicción o elemento confuso; O
- (2) Indica que la frase “cualquier persona interesada en protegerse contra el virus” es redundante porque establece lo obvio.

- Fue bueno ponerlo, porque alentaría a la gente. [1]
- Debe estar ahí porque es más claro el mensaje. [1]
- Yo pienso que estas palabras deberían omitirse porque no es necesario decir que todos quieran protegerse contra el virus, aún si esto no se realiza a través de la vacuna. [2]

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa, o replantea el término “confundirse” sin explicación.

- Dejarla, está bien. [Sin explicación.]
- Ellos debieron poner otro dibujo en lugar del encabezado. [Sin explicación.]
- Sí, este enunciado es confuso y puede causar problemas. [Sin explicación]

O: Expresa una comprensión incorrecta del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco convincente.

- Debería omitirse porque todos tienen el derecho a decidir por ellos mismos. [Mala interpretación del registro del texto: No es una orden.]
- Yo pienso que la palabra GRIPE debió haber sido puesta porque la gente que lo vea puede pensar que están hablando de otro virus y no de la gripe. [Explicación poco probable para “confundirse”.]
- Sí, la gente puede estar interesada pero puede tener miedo de la inyección. [Irrelevante]

Omitida.

GRAFITIS

Estoy indignada porque esta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para borrar los grafitis. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar formas de expresarse que no signifiquen un costo extra para la sociedad.

¿Por qué dañan la reputación de los jóvenes, pintando grafiti en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? En vez de eso, buscan quien los financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.

En mi opinión, los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente patético estropear esta arquitectura con grafitis, más cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se molestan tanto cuando lo único que les hacen es quitar sus "obras de arte" de las paredes, una y otra vez.

Olga

Sobre gustos no hay nada escrito. La sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Enormes letreros publicitarios que se apoderan de las calles. ¿Son ellos aceptables? Sí, en general sí. ¿Son aceptables los grafitis? Algunos dirán que sí y otros que no.

¿Quién paga el precio de los grafitis? ¿Quién finalmente paga la publicidad? Exacto. El consumidor.

¿Acaso los que cuelgan carteles publicitarios te han pedido permiso? No. ¿Y los que pintan los grafitis, ellos sí tendrían que hacerlo? ¿No es todo un asunto de comunicación: tu propio nombre, el nombre de las pandillas y las grandes obras de arte en la calle?

Piensa en la ropa a rayas y a cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas. Y en la ropa de esquí. El estampado y los colores fueron robados directamente de los muros de concreto floridos. Es bastante divertido que aceptemos y admiremos estos motivos y colores y que, en cambio, los grafitis del mismo estilo nos parezcan horribles.

Sofía

Corren tiempos difíciles para el arte.

Las dos cartas de llegaron por Internet y se refieren a los grafitis. Los grafitis son pinturas o rayados dibujados ilegalmente en los muros y en cualquier lugar. A partir de estas dos cartas responde las preguntas que aparecen a continuación.

Pregunta 1: Grafitis

R081Q01

El propósito de cada una de estas cartas es:

- A) Explicar lo que son los grafitis.
- B) Dar una opinión sobre los grafitis.
- C) Demostrar la popularidad de los grafitis.
- D) Decir a la gente cuánto cuesta borrar los grafitis.

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
421

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
B

Pregunta 2: Grafitis

R081Q05

¿Por qué Sofía hace referencia a la publicidad?

.....
.....

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
542

Nivel de desempeño:
3

Pregunta 3: Grafitis

R081Q06A

¿Con cuál de las dos autoras de las cartas estás de acuerdo? Explica tu respuesta **usando tus propias palabras** para señalar lo que se dice en una carta o en ambas.

.....

.....

Aspecto de Lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
471

Nivel de desempeño:
2

Pregunta 4: Grafitis

R081Q06B

Se puede hablar sobre **lo que** dice una carta (su contenido).
Se puede hablar sobre **la forma** en que una carta está escrita (su estilo).

Sin tener en cuenta con qué carta estás de acuerdo, ¿cuál piensas tú que es la mejor carta? Explica tu respuesta refiriéndote a **la forma** en que una o las dos cartas están escritas.

.....

.....

Aspecto de Lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
581

Nivel de desempeño:
4

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 2, 3 Y 4 - GRAFITIS

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Grafitis

Puntaje completo

Reconoce que se ha deducido la comparación entre grafiti y la publicidad. La respuesta es coherente con la idea de que la publicidad es una forma legal del grafiti.

- Para mostrarnos cómo la publicidad puede ser tan invasiva como el grafiti.
- Porque algunas personas piensan que la publicidad es tan fea como las pinturas hechas con pintura en aerosol.
- Ella dice que la publicidad es sólo una forma legal de grafiti.
- Ella cree que la publicidad es como el grafiti.
- Porque ellos no piden permiso para poner anuncios o carteles. [La comparación entre publicidad y grafiti está implícita.]
- Porque los anuncios se colocan en la sociedad sin nuestra autorización, de la misma manera que el grafiti.
- Porque los anuncios o carteles son como el grafiti. [Una respuesta mínima. Reconoce una semejanza sin mencionar cuál es.]
- Porque es otra forma de expresión.
- Porque los anunciantes pegan los carteles sobre la pared y ella piensa que eso es también como el grafiti.
- Porque también está en las paredes.
- Porque es igualmente agradable o desagradable ver ambas cosas.
- Ella se refiere a la publicidad porque es aceptable, y el grafiti no lo es. [La semejanza del grafiti y la publicidad está implícita por el contraste de actitudes entre ambos.]

O: Identifica que la referencia a la publicidad es una estrategia para defender el grafiti.

- De esta manera veremos que el grafiti es legal, después de todo.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Es una manera de defender su punto de vista.
- Porque quiso, ella lo menciona como un ejemplo.
- Es una estrategia.
- Los logos de la compañías y los nombres de las tiendas.

O: Demuestra comprensión inadecuada del texto o da una respuesta irrelevante o poco plausible.

- Ella está describiendo el grafiti.
- Porque la gente pinta grafiti encima de los anuncios.
- El grafiti es un tipo de publicidad.
- Porque el grafiti es publicidad para ciertas personas o pandillas. [La comparación va en dirección equivocada, esto es, el grafiti es una forma de publicidad.]

Omitida.

▪ Pauta de corrección pregunta 3 – Grafitis

Puntaje completo

Explica el punto de vista al referirse al contenido de una o ambas cartas. Se puede referir a la posición general del escritor (a favor o en contra) o a un detalle de su argumento. La interpretación del argumento del escritor debe ser plausible. La explicación puede tomar la forma de paráfrasis de alguna parte del texto, pero no puede ser copiada totalmente o en gran parte sin modificaciones.

- Yo estoy de acuerdo con Olga. El grafiti es ilegal y eso lo convierte en vandalismo.
- Con Olga, porque estoy en contra del grafiti. [Respuesta mínima]
- Sofía. Yo creo que es una hipocresía multar a los artistas del grafiti y luego ganar millones copiando sus diseños.
- De alguna manera estoy de acuerdo con ambas. Esta bien que sea ilegal pintar en los muros de lugares públicos pero deberían darle a esta gente la oportunidad de hacer su trabajo en algún otro lugar.
- Con Sofía, porque está preocupada por el arte.
- Estoy de acuerdo con ambas. El grafiti es malo pero la publicidad es igual de mala, por lo tanto no seré hipócrita.
- Con Olga, porque realmente no me gusta el grafiti, pero también entiendo el punto de vista de Sofía y cómo no quería censurar a la gente por hacer algo en lo que cree.
- Con Olga porque es realmente una lástima estropear la reputación de la gente joven, por nada. [Caso límite: alguna cita directa, pero incrustada en otro texto.]
- Con Sofía. Es verdad que los motivos y colores que se roban del grafiti aparecen en tiendas y son aceptados por la gente que considera horrible el grafiti. [La explicación es una combinación de frases del texto, pero la manipulación del texto indica que se ha entendido bien.]

Sin puntaje

Presenta un punto de vista limitado a una cita directa del texto (con o sin comillas).

- Con Olga, porque estoy de acuerdo que la gente debería encontrar maneras de expresarse que no causarían gastos adicionales a la sociedad.
- Con Olga. ¿Por qué estropear la reputación de la gente joven?

O: Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Con Sofía porque creo que la carta de Olga no confirma su argumento con razones (Sofía compara su argumento con la publicidad, etc.) [Respuestas en términos de estilo o calidad del argumento.]
- Con Olga porque ella utilizó más detalles. [Respuestas en términos de estilo o calidad del argumento.]
- Estoy de acuerdo con Olga. [No apoya su opinión.]
- Con Olga, porque creo en lo que ella dice. [No apoya su opinión.]
- Con ambas, porque puedo entender de donde viene Olga. Pero Sofía también tiene razón [No apoya su opinión.]

O: Demuestra comprensión inadecuada del texto o da una respuesta irrelevante o poco plausible.

- Estoy de acuerdo con Olga, Sofía no parece estar segura de lo que piensa.
- Con Olga porque piensa que algunos tienen talento. [Una mala interpretación del argumento de Olga.]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 4 - Grafitis

Puntaje completo

Fundamenta su opinión con referencia al estilo o a la forma de una o ambas cartas. Se refiere a los criterios como al estilo de escritura, estructura del argumento, convicción del argumento, entonación, registro utilizado, estrategias para persuadir al público. Términos como "mejores argumentos" deben ser justificados. (Nótese que términos tales como "insuficiente", "fácil de leer" y "claro" no se consideran adecuadamente específicos).

- La de Olga. Ella pone a consideración muchos aspectos diferentes y menciona el daño ambiental que ocasionan los artistas del grafiti, lo cual me parece muy importante.
- La carta de Olga es efectiva por la manera directa que usa para dirigirse a los artistas del grafiti.
- Yo creo que dio argumentos muy seguros pero la de Olga está mucho mejor estructurada.
- Yo creo que la carta de Sofía porque las opiniones que expresa están mucho mejor fundamentadas que las de Olga.
- La de Sofía, porque realmente no tenía ningún propósito específico [Explica su preferencia en términos de calidad del contenido. La explicación es comprensible cuando se interpreta como "no ataca a ninguno".]
- Me gusta la carta de Olga. Ella es un poco más dominante al expresar su opinión.

Sin puntaje

Juzga en términos de acuerdo o desacuerdo con la posición de la escritora, o simplemente parafrasea o comenta el contenido.

- Con Olga. Estoy de acuerdo con todo lo que dice.
- La carta de Olga es la mejor. El grafiti es muy costoso y antieconómico, como ella dice.
- Sofía. Todo lo que dice es importante

O: Juzga sin suficiente explicación.

- La carta de Sofía es la mejor.
- La carta de Sofía es más fácil de leer.
- Olga tiene un mejor argumento.

O: Señala inadecuada comprensión del texto o da una respuesta irrelevante o poco plausible.

- La de Olga esta mejor escrita. Ella trabaja con el problema paso a paso y luego en base a ello llega a una conclusión lógica.
- La de Sofía porque conserva su posición hasta el final de la carta.

Omitida

FUERZA DE TRABAJO

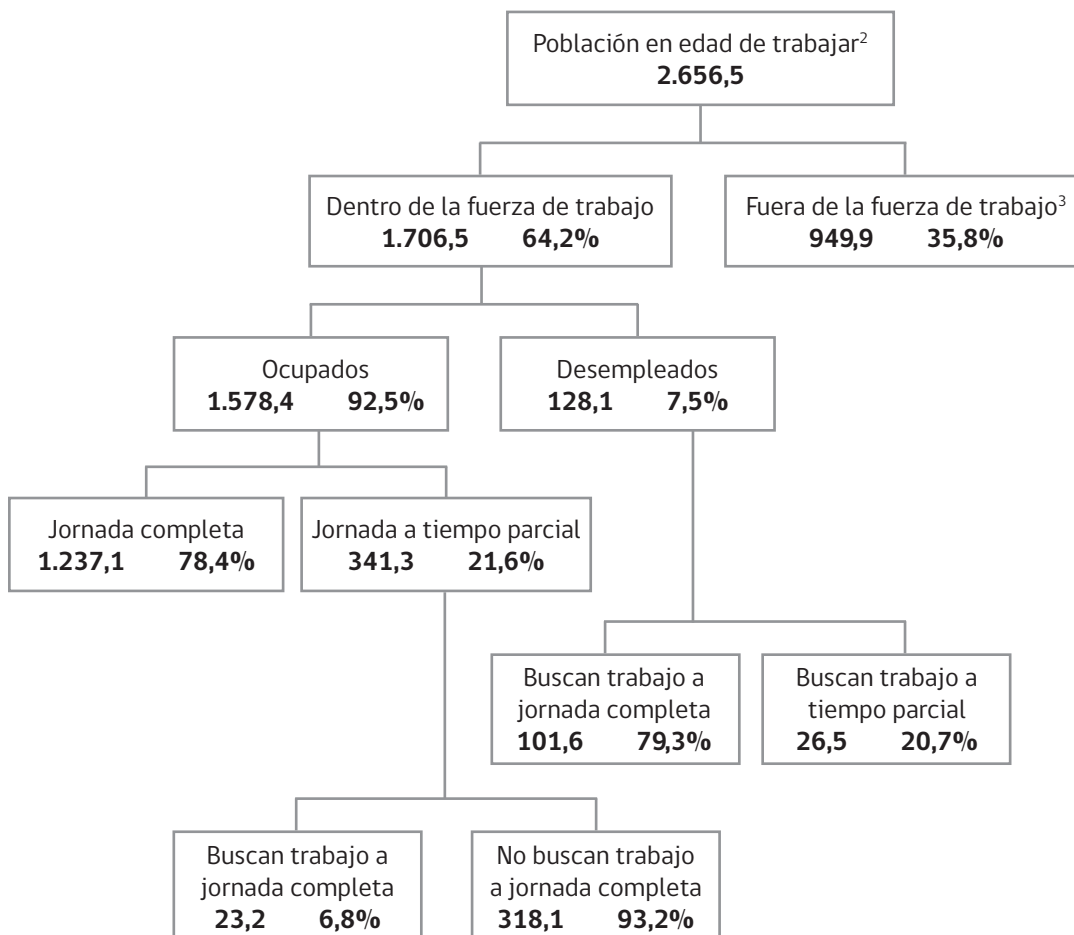
El esquema de árbol que aparece a continuación, muestra la estructura de la fuerza de trabajo de un país o la "población en edad de trabajar". La población total de este país en 1995 era aproximadamente de 3,4 millones.

Situación:
Educativa

Formato de texto:
Discontinuo

Tipo de texto:
Diagrama

Estructura de la fuerza de trabajo al 31 de marzo de 1995 (en miles de personas)¹



Notas

1. Las cifras referentes a la población se expresan en miles de personas (x 1.000).
2. La población en edad de trabajar se define como las personas entre 15 y 65 años.
3. Se considera que "No forman parte de la fuerza de trabajo" a aquellos que no buscan trabajo activamente y/o que no están dispuestos a trabajar.

Pregunta 1: Fuerza de trabajo

R088Q01

¿Cuáles son los dos grupos principales en que se divide la población en edad de trabajar?

- A) Ocupados y desempleados.
- B) Personas en edad de trabajar y aquellas que no están en edad de trabajar.
- C) Trabajadores a jornada completa y trabajadores a tiempo parcial.
- D) Personas dentro de la fuerza de trabajo y fuera de la fuerza de trabajo.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
477

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
D

Pregunta 2: Fuerza de trabajo

R088Q03

¿Cuántas personas en edad de trabajar no pertenecían a la fuerza de trabajo?
(Escribe el **número** de personas, no el porcentaje).

Aspecto de lectura:

Dificultad:

631 (Puntaje completo)
485 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:

2

Puntaje completo:

5 (Puntaje completo)
3 (Puntaje parcial)

Pregunta 3: Fuerza de trabajo

R088Q04

¿En qué parte del esquema de árbol, si corresponde, incluirías a cada una de las personas de la lista que aparece a continuación?

Aspecto de lectura:

Integrar e interpretar

Dificultad:

727 (Puntaje completo)
473 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:

6 (Puntaje completo)
2 (Puntaje parcial)

Marca con una cruz en el casillero correspondiente de la tabla.

La primera está contestada, a modo de ejemplo.

	"Dentro de la fuerza de trabajo: ocupados"	"Dentro de la fuerza de trabajo: desocupados"	"Fuera de la fuerza de trabajo"	No incluido en ninguna categoría
Un camarero a tiempo parcial de 35 años.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una empresaria de 43 años, que trabaja 60 horas a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un estudiante de 21 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un hombre de 28 años, que acaba de vender su tienda y está buscando trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una mujer de 55 años, que nunca ha trabajado ni ha querido trabajar fuera del hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una abuela de 80 años, que aún trabaja algunas horas al día, en el puesto de la familia en el mercado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pregunta 4: Fuerza de trabajo

R088Q05

Imagina que la información referente a la fuerza de trabajo se presenta todos los años en este tipo de esquema de árbol.

A continuación aparecen cuatro elementos del esquema de árbol. Indica cuáles de esos elementos pueden cambiar cada año, encerrando en un círculo, ya sea "Cambia" o "No cambia". La primera está contestada, a modo de ejemplo.

Elementos del esquema de árbol	Respuesta
Los nombres de las categorías de cada recuadro (p. ej., "Dentro de la fuerza de trabajo")	Cambia / <u>No cambia</u>
Los porcentajes (p. ej., "64,2%")	Cambia / No cambia
Las cifras (p. ej., "2.656,5")	Cambia / No cambia
Las notas al pie del esquema de árbol	Cambia / No cambia

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
445

Nivel de desempeño:
2

Pregunta 5: Fuerza de trabajo

R088Q07

La información sobre la estructura de la fuerza de trabajo aparece representada en forma de esquema de árbol, pero podría haberse representado de diversas maneras, tales como: una descripción por escrito, un gráfico circular o de otro tipo o una tabla.

El esquema árbol se escogió probablemente por su particular utilidad para mostrar...

- A) los cambios que se producen con el tiempo.
- B) el tamaño de la población total del país.
- C) las categorías dentro de cada grupo.
- D) el tamaño de cada grupo.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
486

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
C

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 2, 3 y 4 - FUERZA DE TRABAJO

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Fuerza de trabajo

Puntaje completo

Indica que el número en el diagrama de árbol **Y los "0000"/ notas pie de página han sido integrados:** 949,900. El alumno puede utilizar aproximaciones entre 949,000 y 950,000 en palabras o números. También es correcto 900,000 o un millón (en palabras o números) con modificador.

- 949,900
- Por debajo de novecientos cincuenta mil.
- 950,000
- 949.9 millares.
- Casi un millón
- Cerca de 900 mil.
- 949.9 X 1000
- 949(000)

Puntaje parcial

Indica que el número en el diagrama de árbol ha sido localizado, pero que los "x 1000" en el título / notas pie de página no han sido integrados correctamente. Las respuestas como 949.9 pueden ser en palabras o números. Las cantidades aproximadas se pueden tomar por correctas, como en el código 2.

- 949.9
- 94,900
- Casi mil
- Por debajo de 950
- Aproximadamente 900
- Por debajo de 1000

Sin puntaje

Otra respuesta.

- 35.8%
- 7.50%

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 - Fuerza de trabajo

Puntaje completo

Las 5 correctas, como se muestra a continuación. (La primera no cuenta, porque estaba completada a modo de ejemplo).

	"Dentro de la fuerza de trabajo: ocupados"	"Dentro de la fuerza de trabajo: desocupados"	"Fuera de la fuerza de trabajo"	No incluido en ninguna categoría
Un camarero a tiempo parcial de 35 años.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una empresaria de 43 años, que trabaja 60 horas a la semana.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un estudiante de 21 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un hombre de 28 años, que acaba de vender su tienda y está buscando trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una mujer de 55 años, que nunca ha trabajado ni ha querido trabajar fuera del hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una abuela de 80 años, que aún trabaja algunas horas al día, en el puesto de la familia en el mercado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Puntaje parcial

4 o 3 correctas.

Sin puntaje

2 o menos correctas.

■ Pauta de corrección pregunta 4 - Fuerza de trabajo

Puntaje completo

Las 3 correctas como se muestra a continuación. (La primera no cuenta, porque estaba completada a modo de ejemplo).

Elementos del esquema de árbol	Respuesta
Los nombres de las categorías de cada recuadro (p. ej., "Dentro de la fuerza de trabajo")	No cambia
Los porcentajes (p. ej., "64,2%")	Cambia
Las cifras (p. ej., "2.656,5")	Cambia
Las notas al pie del esquema de árbol	No cambia

Sin puntaje


2 o menos correctas.


PLAN INTERNACIONAL


Resultados del Año Financiero 1996 del Programa de PLAN Internacional

Regiones del Oriente y Sur de África

RESA

	EGIPTO	ETIOPÍA	KENIA	MALAWI	SUDÁN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	TOTAL
Salud 										
Postas de salud construidas con 4 salas o menos	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Trabajadores de la salud que han sido capacitados durante 1 día	1.053	0	719	0	425	1.003	20	80	1.085	4.385
Niños que han recibido complementos nutritivos por más de 1 semana	10.195	0	2.240	2.400	0	0	0	0	251.402	266.237
Niños que han recibido ayuda económica para tratamiento de salud dental	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2.283

	EGIPTO	ETIOPÍA	KENIA	MALAWI	SUDÁN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	TOTAL
Educación 										
Profesores que han sido capacitados durante 1 semana	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2.320
Libros de ejercicios comprados/donados	667	0	0	41.200	0	69.106	0	150	0	111.123
Textos escolares comprados/donados	0	0	45.650	9.600	1.182	8.769	7.285	150	58.387	131.023
Uniformes comprados/hechos/donados	8.897	0	5.761	0	2.000	6.040	0	0	434	23.132
Alumnos con becas de escolaridad	12.321	0	1.598	0	154	0	0	0	2.014	16.087
Bancos escolares fabricados/comprados/donados	3.200	0	3.689	250	1.564	1.725	1.794	0	4.109	16.331
Salas de clases de construcción sólida	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Salas de clases reparadas	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Adultos en cursos de alfabetización durante este año financiero	1.160	0	3.000	568	3.617	0	0	0	350	8.695

	EGIPTO	ETIOPÍA	KENIA	MALAWI	SUDÁN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	TOTAL
Vivienda 										
Letrinas o baños construidos	50	0	2.403	0	57	162	23	96	4.311	7.102
Casas conectadas a un nuevo sistema de alcantarillado	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Pozos excavados/mejorados (o fuentes de agua captadas)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Nuevos pozos perforados con éxito	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Construcción de sistemas de agua potable alimentados por gravedad	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Sistemas de agua potable reparados/mejorados	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Casas reparadas con el proyecto PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Casas nuevas construidas para los beneficiarios	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1.142
Sedes comunitarias construidas o mejoradas	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Líderes comunitarios capacitados durante 1 día o más	2.214	95	3.522	232	200	3.575	814	20	2.693	13.365
Kilómetros de carretera mejorados	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Puentes construidos	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Familias beneficiadas directamente por el control de la erosión	0	0	1.092	0	1.500	0	0	0	18.405	20.997
Casas recién atendidas por un proyecto de electrificación	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

La tabla anterior es parte de un informe publicado por PLAN Internacional, una organización de ayuda internacional. Proporciona alguna información sobre el trabajo de PLAN en una de las regiones en las que opera (Oriente y Sur de África). A partir de la tabla, responde las preguntas a continuación.

Situación:

Público

Formato de texto:

Discontinuo

Tipo de texto:

Transacción

Pregunta 1: Plan internacional

R099Q04A

En comparación con otros países de la región, ¿qué indica la tabla sobre el nivel de actividad de PLAN Internacional en Etiopía durante 1996?

Puntaje completo:

B¹

- A) El nivel de actividad era comparativamente alto en Etiopía.
- B) El nivel de actividad era comparativamente bajo en Etiopía.
- C) Era aproximadamente el mismo que el de otros países de la región.
- D) Era comparativamente alto en la categoría de Vivienda, y bajo en las otras categorías.

¹Nota: esta pregunta se usa solo para obtener información y no contribuye de manera independiente al puntaje del estudiante. La respuesta se considera en la corrección y puntuación de la pregunta 2.

En 1996, Etiopía era uno de los países más pobres del mundo.

Teniendo en cuenta este hecho y la información de la tabla, ¿qué crees tú que podría explicar el nivel de actividades en Etiopía de PLAN Internacional, en comparación con el nivel de actividades en otros países?

.....

.....

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
822 (Puntaje completo)
705 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:
5 (Puntaje completo)
5 (Puntaje parcial)

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA ABIERTA 2 - PLAN INTERNACIONAL

Puntaje completo

El estudiante ha respondido la pregunta 1 correctamente (clave B). Explica el nivel de actividad del PLAN basándose en toda la información entregada, con referencia explícita o implícita al tipo de actividad realizada en Etiopía por el PLAN. La respuesta también debe ser consistente con (aunque no necesita referirse a) los DOS siguientes:

- (1) Al bajo nivel de actividad del PLAN en Etiopía (información provista en la tabla); Y
- (2) La pobreza de Etiopía (información provista en el encabezado).

- Organizaciones de ayuda amenudo inician su trabajo en un país entrenando gente local así es que yo diría que PLAN había recién comenzado su trabajo en Etiopía en 1996.
- Entrenar a los trabajadores de la comunidad puede ser la única clase de ayuda que pueden dar allí. Puede ser que no hayan hospitales o escuelas en los que puedan basar las otras clases de trabajos de ayuda.
- Otros grupos de ayuda extranjeros pueden ayudar con medicina, etc. y PLAN cree que necesitan saber cómo dirigir el país. [Implícitamente se refiere al entrenamiento de los líderes comunitarios].

Puntaje parcial

El estudiante ha respondido la pregunta 1 correctamente (Clave B). Explica el nivel de trabajo de PLAN basándose en casi toda la información provista. La respuesta debe ser consistente con (aunque no necesita referirse a) los DOS siguientes:

- (1) Al bajo nivel de actividad del PLAN en Etiopía (información provista en la tabla); Y
- (2) La pobreza de Etiopía (información provista en el encabezado).

- Puede ser difícil distribuir ayuda allí porque hay tal desorden.
- Puede haber una guerra y entonces sería difícil dar ayuda.
- No saben cómo ayudar allá.
- Si otras organizaciones están ayudando en Etiopía, hay menos oportunidades para que PLAN lo haga.
- Podría imaginarme que otros países reciben ayuda primero y Etiopía recibirá ayuda en el futuro cercano.
- La gente de Etiopía puede tener una cierta cultura que les dificulta la interacción con extranjeros.
- Yo creo que están dando un poco de ayuda excesiva en otros países y que falta en Etiopía. Plan Internacional puede no tener financiamiento y dinero suficiente para todos los países con necesidad.

El estudiante ha respondido la pregunta 1 correctamente (Clave B). Explica el nivel de trabajo de PLAN basándose en casi toda la información provista. La respuesta debe ser consistente con (aunque no necesita referirse a) los DOS siguientes:

- (1) Al bajo nivel de actividad del PLAN en Etiopía (información provista en la tabla); Y

(2) La pobreza de Etiopía (información provista en el encabezado).

- Puede ser difícil distribuir ayuda allí porque hay tal desorden.
- Puede haber una guerra y entonces sería difícil dar ayuda.
- No saben cómo ayudar allá.
- Si otras organizaciones están ayudando en Etiopía, hay menos oportunidades para que PLAN lo haga.
- Podría imaginarme que otros países reciben ayuda primero y Etiopía recibirá ayuda en el futuro cercano.
- La gente de Etiopía puede tener una cierta cultura que les dificulta la interacción con extranjeros.
- Yo creo que están dando un poco de ayuda excesiva en otros países y que falta en Etiopía. Plan Internacional puede no tener financiamiento y dinero suficiente para todos los países con necesidad.

El estudiante ha respondido la pregunta 1 correctamente (Clave B). Explica el nivel de trabajo de PLAN basándose en PARTE de la información provista. La respuesta debe ser consistente con (aunque no necesita referirse al bajo nivel de actividad del PLAN en Etiopía (información provista en la tabla); Y

- Etiopía no necesita la ayuda de PLAN en la misma medida que otros países. [Basándose en la información de la tabla pero no considera la información sobre la pobreza relativa Etiopía provista en el encabezado.]
- Etiopía no es tan pobre como otros países, así es que no necesita tanto la ayuda de PLAN. [Se basa en la información de la tabla pero es inconsistente con la información sobre la pobreza relativa Etiopía provista en el encabezado.]
- Etiopía puede que solo necesite más ayuda que los otros países con sus líderes comunitarios [Basándose en la información detallada de la tabla pero no considera la información sobre la pobreza relativa Etiopía provista en el encabezado.]

O: El estudiante ha respondido la pregunta 1 incorrectamente (no la Clave B). Explica el nivel de trabajo de PLAN basándose en PARTE de la información provista. La respuesta debe ser consistente con (aunque no necesita referirse a) los DOS siguientes:

(1) Al nivel de actividad del PLAN en Etiopía que el estudiante ha indicado en la Pregunta 1 (la explicación misma no necesita ser cierta); Y

(2) La pobreza de Etiopía (información provista en el encabezado). No acepte respuestas que se basen SÓLO en la información a la que se hace referencia explícita en el encabezado

- [Respuesta a la pregunta 1: El nivel de actividad es comparativamente alto en Etiopía.] Etiopía es más pobre que otros países en la región y por eso necesita más ayuda.
- [Respuesta a la pregunta 1: Era aproximadamente el mismo que el de otros países de la región. La ayuda se distribuye igualitariamente así es que no hay rivalidad entre los países.]

Sin puntaje

Responde en forma insuficiente o vaga.

- No hacen tanto trabajo en Etiopía. [Reafirma información en la clave a 4A sin intentar explicar.]
- PLAN apenas hace algo en Etiopía.

O: Muestra comprensión incorrecta del material o da respuesta no plausible o irrelevante.

- Deberían darle más a Etiopía. [Expresa una opinión más que sugerir una explicación.]
- Sólo están entrenando trabajadores de la comunidad. No parecen estar haciendo algo por la salud o educación de la gente allí. [No explica el nivel de actividad.]
- El nivel de actividad de PLAN Internacional Etiopía comparado con sus actividades en otros países es más alto. [Reafirma información en el distractor de 4A sin intentar explicarlo.]
- PLAN da la misma cantidad a todos los países. [Reafirma información en el distractor a 4A sin intentar explicarlo.]

LAS ARMAS CIENTÍFICAS DE LA POLICÍA

Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca lo vio, que nunca estuvo cerca de él, que nunca lo tocó... La policía y el juez están convencidos de que no está diciendo la verdad. Pero, ¿cómo probarlo?

En la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas de cigarrillos... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y se parecen extrañamente a los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una evidencia de que él efectivamente conocía a la víctima....

Cada persona es única

Los especialistas se pusieron a trabajar. Examinaron algunas células de la raíz de esos cabellos y algunas células de la sangre del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo se encuentra el ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar formado por dos corridas de perlas entrelazadas. Imagine que estas perlas son de cuatro colores

diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. El orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo de un individuo: tanto en las células de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, en las del hígado, como en las del estómago o de la sangre. Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, a excepción de los gemelos univitelinos. Como el ADN es único para cada individuo, es una especie de carné de identidad genético.

Por lo tanto, los genetistas son capaces de comparar el carné de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carné genético es el mismo, se sabrá que

el sospechoso en realidad sí estuvo cerca de la víctima, a quien según él, nunca había conocido.

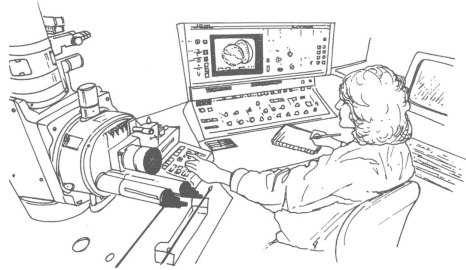
Sólo una prueba

En casos de agresión sexual, asesinato, robo u otros delitos, la policía está haciendo, cada vez con mayor frecuencia, análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar pruebas de contacto entre dos personas, entre dos objetos o entre una persona y un objeto. Probar este contacto suele ser muy útil para la investigación. Pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es sólo una prueba más entre muchas otras.

Anne Versailles

Estamos formados por billones de células

Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña. Incluso puede decirse que es microscópica porque sólo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y un núcleo, en el que se encuentra el ADN.



¿Genético qué?

El ADN está formado por un gran número de genes, y cada uno de éstos está formado a su vez por miles de "perlas". El conjunto de estos genes forma el carné de identidad genético de una persona.

¿Cómo se descubre el carné de identidad genético?

El genetista toma unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima, o de la saliva dejada en una colilla de cigarrillo. Las sumerge en un producto para eliminar de las células todo lo que rodea al ADN. Después hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego, el ADN se prepara especialmente para su análisis. Se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través de este gel. Al cabo de algunas horas, se obtienen unas barras similares al código de barras (como los que se encuentran en los artículos que compramos), que son visibles bajo una lámpara especial. Se compara entonces, el código de barras del ADN del sospechoso con el de los cabellos encontrados en la víctima.

Situación:
Educativa

Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Exposición

A partir del artículo, responde las preguntas que aparecen a continuación.

Pregunta 1: Policía

R100Q04

Para explicar la estructura del ADN, el autor habla de un collar de perlas. ¿Cómo varían estos collares de perlas de una persona a otra?

- A) Varían en longitud.
- B) El orden de las perlas es diferente.
- C) El número de collares es diferente.
- D) El color de las perlas es diferente.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
515

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
B

Pregunta 2: Policía

R100Q05

¿Cuál es el propósito del recuadro titulado “¿Cómo se descubre el carné de identidad genético?”

Explicar...

- A) lo que es el ADN.
- B) lo que es un código de barras.
- C) cómo se analizan las células para encontrar el patrón del ADN.
- D) cómo se puede probar que se ha cometido un crimen.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
518

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
C

Pregunta 3: Policía

R100Q06

¿Cuál es el objetivo principal del autor?

- A) Prevenir.
- B) Entretener.
- C) Informar.
- D) Convencer.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
406

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
C

Pregunta 4: Policía

R100Q07

Al final de la introducción (en el primer recuadro sombreado) se dice: “Pero, ¿cómo probarlo?”.

Según el texto, los investigadores intentan encontrar una respuesta a esta pregunta...

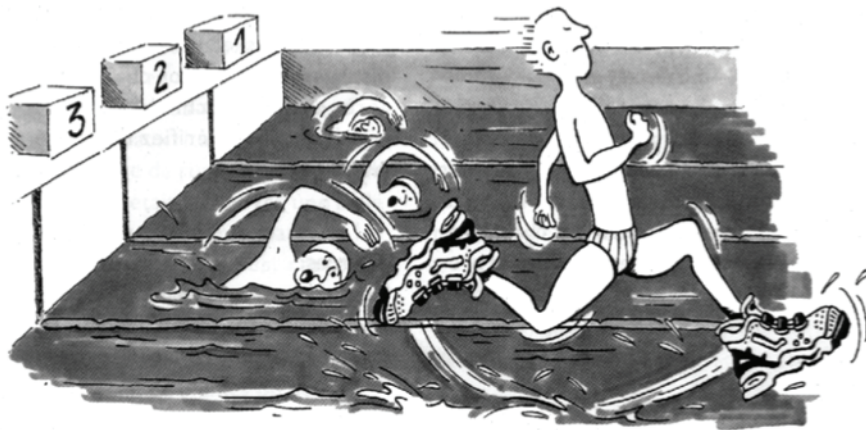
- A) interrogando a los testigos.
- B) realizando análisis genéticos.
- C) interrogando concienzudamente al sospechoso.
- D) revisando nuevamente todos los resultados de la investigación.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
402

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
B



El Centro de Medicina Deportiva de Lyon (Francia), durante 14 años, ha estado estudiando las lesiones de los jóvenes deportistas y de los deportistas profesionales. El estudio ha establecido que la mejor medida es la prevención... y unos buenos zapatos

Golpes, caídas, desgastes y desgarros...

El 18% de los deportistas de entre 8 y 12 años ya tiene lesiones en el talón. El cartílago del tobillo de los futbolistas no soporta bien los golpes y el 25% de los profesionales ha descubierto por sí mismo que ése es un punto especialmente débil. El cartílago de la delicada articulación de la rodilla también puede resultar dañado de forma irreparable y, si no se toman las precauciones adecuadas desde la infancia (10 a 12 años de edad), esto puede causar una artritis ósea prematura. La cadera tampoco escapa a estos daños y los jugadores corren el riesgo de sufrir fracturas como resultado de las caídas o colisiones, especialmente cuando están cansados.

De acuerdo con el estudio, los futbolistas que llevan jugando más de diez años experimentan un crecimiento

irregular del hueso la tibia o del talón. Esto es lo que se conoce como "pie de futbolista", una deformación causada por los zapatos con suelas y contrafuertes demasiado flexibles.

Proteger, afirmar, estabilizar, amortiguar

Si un zapato es demasiado rígido, dificulta el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y esguinces. Un buen zapato deportivo debe cumplir cuatro requisitos:

En primer lugar, debe proporcionar protección contra factores externos: resistir los impactos de la pelota o de otro jugador, defender de las irregularidades del terreno y mantener el pie caliente y seco, incluso con lluvia y frío intenso.

Debe afirmar el pie y en especial la articulación del tobillo, para evitar esguinces, hinchazón y otros problemas

que pueden incluso afectar a la rodilla.

También debe proporcionar una buena estabilidad a los jugadores, de modo que no resbalen sobre suelo mojado o no tropiecen en superficies demasiado secas.

Finalmente, debe amortiguar los golpes, especialmente los que sufren los jugadores de vóleybol y básquetbol que continuamente están saltando.

Pies secos

Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, partiduras o "pie de atleta" (infección por hongos), el zapato debe permitir la evaporación de la transpiración y evitar que penetre la humedad exterior. El material ideal para esto es el cuero, que puede ser impermeabilizado para evitar que se empape cuando llueve.

Situación:
Educativa

Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Exposición

Usa el artículo de la página anterior para contestar las preguntas que aparecen a continuación.

Pregunta 1: Zapatillas deportivas

R110Q01

¿Qué intenta demostrar el autor en este texto?

- A) Que la calidad de muchos zapatos deportivos ha mejorado mucho.
- B) Que es mejor no jugar fútbol si eres menor de 12 años.
- C) Que los jóvenes sufren cada vez más lesiones debido a su mal estado físico.
- D) Que es muy importante para los deportistas jóvenes usar buenos zapatos deportivos.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
356

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
D

Pregunta 2: Zapatillas deportivas

R110Q04

Según el artículo, ¿por qué los zapatos deportivos no deberían ser demasiado rígidos?

.....
.....

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
392

Nivel de desempeño:
1a

Pregunta 3: Zapatillas deportivas

R110Q05

En una parte del artículo se dice: “Un buen zapato deportivo debe cumplir cuatro requisitos”.

¿Cuáles son estos requisitos?

.....
.....

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
405

Nivel de desempeño:
1a

Pregunta 4: Zapatillas deportivas

R110Q06

Observa la afirmación que aparece casi al final del artículo. Aquí se presenta dividida en dos partes:

(primera parte)

“Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, partiduras o “pie de atleta” (infección por hongos),...”

(segunda parte)

“...el calzado debe permitir la evaporación de la transpiración y evitar que penetre la humedad exterior.”

¿Cuál es la relación entre la primera y la segunda parte de la afirmación?

La segunda parte de la afirmación:

- A) contradice la primera parte.
- B) repite la primera parte.
- C) describe el problema planteado en la primera parte.
- D) da la solución al problema planteado en la primera parte.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
402

Nivel de desempeño:
1a

Puntaje completo:
D

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Zapatillas deportivas

Puntaje completo

Se refiere a la restricción del movimiento.

- Dificultan el movimiento.
- Evitan que corras fácilmente.

Sin puntaje

Expresa una comprensión incorrecta del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco plausible.

- Para evitar lesiones.
- No pueden dar soporte al pie.
- Porque necesitas dar apoyo al pie y al tobillo.

O: Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- De otra forma no son adecuados.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 - Zapatillas deportivas

Puntaje completo

Se refiere a los cuatro criterios que aparecen en *itálicas* en el texto. Cada referencia puede ser una cita directa, una paráfrasis o una elaboración del criterio. Los criterios pueden estar dados en cualquier orden. Los cuatro criterios son:

(1) Proporcionar protección contra factores externos.

(2) Afirmer el pie.

(3) Proporcionar una buena estabilidad.

(4) Amortiguar los golpes.

- 1. Protección exterior .
- 2. Afirmer el pie.
- 3. Buena estabilidad.
- 4. Amortiguar los golpes.
- Debe proporcionar protección exterior, afirmar el pie, proporcionar al jugador buena estabilidad y debe amortiguar los golpes.
- Proteger, afirmar, estabilizar, amortiguar. [Cita subtítulos de esta sección del texto].

Sin puntaje

Otra respuesta.

- 1. Protegen contra golpes de la pelota o del pie.
- 2. Defender de las irregularidades del terreno
- 3. Mantienen el pie caliente y seco.
- 4. Afirmer el pie.

[Los primeros tres puntos en esta respuesta son todos parte del criterio 1 (proporcionar protección exterior).]

Omitida.

Situación:

Personal

Formato de texto:

Continuo

Tipo de texto:

Narración

5 ¿Cuántos días -se preguntaba- había permanecido así sentada, mirando subir el nivel de las frías aguas turbias por la pendiente que se desmoronaba? Ella sólo podía recordar vagamente el comienzo de la lluvia, que se dirigía desde el sur a través del pantano y golpeaba contra el exterior de su casa. Después, el mismo río
10 empezó a subir, despacio al principio, hasta que al fin se detuvo y empezó a descender. Hora tras hora se deslizó, abriendo arroyos y zanjas, desbordándose por terrenos planos. Por la noche, mientras ella dormía, se apoderó del camino y la rodeó, así es que ella se sentó sola, con su barca perdida y su casa como un objeto que la corriente había abandonado en la quebrada del río. Ahora, el agua tocaba incluso las tablas alquitranadas de los pilares. Y todavía subía.

15 Hasta donde ella podía ver, por sobre las copas de los árboles donde había estado la otra orilla, el pantano era un mar vacío, inundado por cortinas de lluvia; el río se perdía en alguna parte de esa inmensidad. Su casa, con piso de barca, había sido construida para que pudiera soportar justamente esa inundación, si ésta sucedía alguna vez, pero ya era vieja. Quizá los tablones de abajo estuviesen en parte podridos. Quizá el cable que amarraba la casa al enorme roble podría soltarse de repente y dejarla a merced de la corriente, como había ocurrido con la barca.

20 Ahora nadie podía llegar. Podía gritar, pero sería inútil, porque nadie la oiría. A todo lo largo y ancho del pantano, otros luchaban por salvar lo poco que podían, tal vez incluso sus vidas. Ella había visto pasar flotando una casa entera en un silencio tal, que le pareció estar asistiendo a un funeral. Cuando la vio, pensó que sabía de quién era la casa. Había sido horrible verla pasar a la deriva, pero sus moradores debían haber escapado a tierras más altas. Más tarde, cuando la lluvia y la oscuridad apremiaban, ella había oído río arriba el rugido de una pantera.

25 Ahora la casa a su alrededor parecía temblar como algo vivo. Alargó la mano para coger una lámpara que se deslizaba por la mesa al lado de su cama y se la puso entre los pies, para sujetarla firmemente. Después, chirriando y quejándose, la casa luchó con esfuerzo, soltándose del barro, y flotó libre como un corcho, meciéndose lentamente, empujada por la corriente del río. Se aferró al borde de la
30 cama. Balanceándose de un lado a otro, la casa se movió hasta donde dio la amarra. Hubo una sacudida y un quejido de maderas viejas y luego una pausa. Lentamente, la corriente la soltó y dejó que se balanceara hacia atrás, arrastrándose, hasta su ubicación inicial. Ella aguantó la respiración y se sentó por un largo rato, sintiendo los lentos vaivenes. La oscuridad se colaba a través de la
35 incesante lluvia y se durmió agarrada a la cama, con la cabeza apoyada en un brazo.

40 En algún momento, durante la noche, el grito la despertó, un sonido tan angustiioso que se puso de pie antes de haberse despertado. En la oscuridad, tropezó contra la cama. Eso venía de afuera, del río. Podía oír algo que se movía, algo grande que hacía un ruido como una draga arrastrándose. Podía ser otra casa. Entonces algo chocó, no de frente, sino resbalando y deslizándose a lo largo de su casa. Era un árbol. Escuchó cómo las ramas y las hojas se desprendían y seguían corriente abajo, dejando sólo la lluvia y los remolinos de la inundación, sonidos ya tan constantes, que parecían formar parte del silencio. Encogida en la cama,
45 estaba casi dormida de nuevo, cuando se escuchó un segundo grito y esta vez tan cerca que podría haber sido en la habitación. Escudriñando en la oscuridad, retrocedió en la cama hasta que su mano agarró la fría figura del rifle. Después, acurrucada sobre la almohada, meció el arma sobre las rodillas. "¿Quién anda ahí?" - dijo ella.

50 La respuesta fue otro grito, pero menos estridente, que sonaba a cansado; después llegó el silencio vacío que se adueñó de todo. Se apoyó contra el respaldo de la cama. Lo que fuera que estaba allí, lo podía oír moviéndose cerca de la entrada. Las tablas crujían y ella pudo distinguir el sonido de los objetos al ser

55 derribados. Hubo un arañazo en la pared, como si rompiéndola alguien quisiera abrirse paso. Ahora sabía qué era eso, un enorme felino que el árbol arrancado de raíz le dejó al pasar. Había llegado con la inundación: un regalo.

60 Inconscientemente, apretó una mano contra su cara y su garganta anudada. El rifle se movió sobre sus rodillas. Nunca había visto una pantera en su vida. Había oído hablar de ellas y había oído de lejos sus rugidos, como de sufrimiento. El felino estaba arañando el muro otra vez, golpeando en la ventana de al lado de la puerta. Mientras vigilara la ventana y mantuviera cercado al felino entre el muro y el agua, enjaulado, ella estaría bien. Afuera, el animal se detuvo para raspar sus garras contra el mosquitero oxidado. De vez en cuando, gemía y gruñía.

65 Cuando por fin se filtró la luz a través de la lluvia, como otra especie de oscuridad, ella estaba aún sentada en la cama, tiesa y helada. Sus brazos, acostumbrados a remar en el río, le dolían de tenerlos quietos sujetando el rifle. Casi no se había permitido moverse por temor a que cualquier sonido animara al felino. Rígida, se balanceaba con el movimiento de la casa. La lluvia todavía caía como si no fuese a parar nunca. A través de la luz gris, finalmente, pudo ver la inundación y, a lo lejos, las formas nebulosas de las copas sumergidas de los árboles. El felino ahora no se movía. Quizá se había ido. Dejando a un lado el arma, se deslizó fuera de la cama y fue hasta la ventana sin hacer ruido. Ahí estaba todavía, agazapado al borde de la entrada, mirando hacia el roble, el punto de amarra de la casa, como si evaluara las posibilidades de saltar a una rama sobresaliente. No parecía tan aterrador ahora que podía verlo, con su pelaje áspero y apelotonado y sus costados enflaquecidos, mostrando las costillas. Sería fácil dispararle donde estaba sentado, moviendo la larga cola hacia delante y hacia atrás. Ella retrocedía para coger el arma, cuando el animal se dio vuelta. Sin ningún aviso, sin arquearse ni tensar los músculos, saltó hacia la ventana y rompió uno de los cristales. Ella cayó hacia atrás; sofocando un grito y cogiendo el rifle, disparó a la ventana. No podía ver a la pantera ahora, pero había fallado el tiro. Ésta empezó a ir y venir otra vez. Podía ver fugazmente su cabeza y el arco del lomo, al pasar por delante de la ventana.

85 Temblando, volvió a la cama y se tendió. El arrullador y constante sonido del río y la lluvia y el frío penetrante, la disuadieron de su propósito. Observaba la ventana y mantenía el arma preparada. Después de esperar un buen rato, volvió a mirar. La pantera se había dormido con la cabeza sobre las patas, como un gato doméstico. Por primera vez, desde que habían comenzado las lluvias, quiso llorar por ella misma, por toda la gente, por todo lo de la inundación. Deslizándose en la cama, se puso la colcha sobre los hombros. Debería haberse ido cuando pudo, mientras los caminos todavía estaban abiertos, o antes de que se hundiera su barca. Al bambolearse con el movimiento de la casa, un fuerte dolor de estómago le recordó que no había comido. No se podía acordar desde cuándo. Estaba muerta de hambre, como el felino. Pausadamente, fue a la cocina y encendió el fuego con los pocos leños que quedaban. Si la inundación continuaba, ella tendría que quemar la silla y quizá incluso la mesa. Descolgando del techo los restos de un jamón ahumado, cortó gruesas rebanadas de la carne rojiza y las puso en un sartén. Se mareó con el olor de la carne que se freía. Había unas galletas rancias de la última vez que cocinó y podía hacer un poco de café. Tenía agua de sobra.

100 Mientras preparaba su comida, casi se había olvidado del felino, hasta que éste gimió. También estaba hambriento. "Déjame comer" -ella le dijo-, "y luego me encargaré de ti". Y rió para sus adentros. Mientras colgaba en el clavo el resto del jamón, el felino emitió un gruñido gutural que hizo temblar su mano.

Después de haber comido, volvió a la cama y cogió el rifle. La casa había subido tanto, que ya no rozaba la pendiente cuando el río la empujaba hacia su lugar habitual.

105 La comida la había repuesto. Podía deshacerse del felino mientras se filtrara luz entre la lluvia. Ella se arrastró lentamente hasta la ventana. Allí estaba todavía gimiendo, empezando a moverse cerca de la entrada. Ella lo miró fijamente largo rato, sin

miedo. Entonces, sin pensar en lo que hacía, dejó el rifle a un lado y bordeó la cama para dirigirse a la cocina. Detrás de ella, el felino se movía, impacientándose.

- 110 Descolgó lo que quedaba del jamón y regresando por el suelo bamboleante hasta la ventana, lo arrojó por el hueco del cristal roto. Al otro lado, hubo un rugido hambriento y una especie de corriente pasó desde el animal hacia ella. Asombrada de lo que había hecho, retrocedió hasta la cama. Podía oír los sonidos de la pantera desgarrando la carne. La casa se sacudió a su alrededor.
- 115 Cuando nuevamente se despertó, supo de inmediato que todo había cambiado. La lluvia había parado. Esperaba sentir el movimiento de la casa, pero ésta había dejado de flotar sobre el agua. Abriendo su puerta, vio un mundo diferente a través de la mosquitera rasgada. La casa reposaba en la pendiente donde siempre había estado. Unos cuantos metros más abajo, el río aún corría como un torrente, pero ya no ocupaba los escasos metros entre la casa y el roble. Y el felino había desaparecido. Desde la entrada hasta el roble y, sin duda, hacia el pantano, había huellas, casi imperceptibles, que ya desaparecían en el barro blando. Y ahí en la entrada, roído hasta los huesos, estaba lo que había quedado del jamón.

Usa el cuento "El regalo" de las páginas anteriores para responder las preguntas a continuación. (Observa que se han escrito los números de las líneas en el margen del cuento, para ayudarte a encontrar las partes del texto a las que se refieren las preguntas).

Pregunta 1: El regalo

R119Q09A R119Q09B

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
537 (Puntaje completo)
480 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:
3 (Puntaje completo)
2 (Puntaje parcial)

Aquí tienes parte de una conversación entre dos personas que leyeron "El regalo":



A partir del cuento, da razones con las que cada uno de estos interlocutores podría justificar su punto de vista.

Interlocutor 1

.....

Interlocutor 1

.....

Pregunta 2: El regalo

R119Q01

¿Cuál es la situación de la mujer al comienzo del cuento?

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

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
447

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
C

Pregunta 3: El regalo

R119Q07

Aquí hay algunas de las primeras referencias a la pantera en el relato:

“el grito la despertó, un sonido tan angustiioso...” (líneas 37-38)

“La respuesta fue otro grito, pero menos estridente, que sonaba a cansado...” (línea 49)

“Había oído hablar de ellas y había oído de lejos sus rugidos, como de sufrimiento.” (líneas 57-58)

Considerando lo que ocurre en el resto del cuento, ¿por qué crees que el escritor elige presentar a la pantera con estas descripciones?

.....

.....

.....

.....

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
645 (Puntaje completo)
539 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:
5 (Puntaje completo)
3 (Puntaje parcial)

Pregunta 4: El regalo

R119Q06

Después, chirriando y quejándose, la casa luchó con esfuerzo, soltándose...” (líneas 27-28)-

¿Qué le ocurrió a la casa en esta parte del cuento?

- A) Se derrumbó.
- B) Empezó a flotar.
- C) Chocó contra el roble.
- D) Se hundió hasta el fondo del río.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
367

Nivel de desempeño:
1

Puntaje completo:
B

Pregunta 5: El regalo

R119Q08

De acuerdo a lo que sugiere el cuento, ¿qué razón empujó a la mujer para dar de comer a la pantera?

.....

.....

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
529

Nivel de desempeño:
3

Pregunta 6: El regalo

R119Q04

Cuando la mujer dice “y luego me encargaré de ti” (líneas 100-101), quiere decir...

- A) que está segura de que el felino no la dañará.
- B) que está tratando de asustar al felino.
- C) que tiene la intención de disparar al felino.
- D) que está planeando alimentar al felino.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
603

Nivel de desempeño:
4

Puntaje completo:
C

Pregunta 7: El regalo

R119Q05

¿Crees que la última oración de “El regalo” es un final adecuado?

Justifica tu respuesta, explicando cómo se relaciona la última oración con el significado del cuento.

.....
.....

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
652 (Puntaje completo)
567 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:
5 (Puntaje completo)
4 (Puntaje parcial)

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1, 3, 5 Y 7 - EL REGALO

■ Pauta de corrección pregunta 1 - El regalo

Puntaje completo

Proporciona evidencia desde del texto para apoyar la idea de que la mujer es despiadada y cruel. Se puede referir a la intención de ésta a disparar a la pantera, o al hecho de que ella en realidad le dispara a la pantera. Puede utilizar citas o hacer una paráfrasis del texto.

- Ella trata de disparar a la pantera.
- Ella es cruel, porque su primer pensamiento es matar a la pantera.
- Ella se ríe cuando piensa en matar al felino.
- Cuando ella estaba comiendo, se rió de los gemidos del gato.
- Y cogiendo el rifle, disparó a la ventana. [Cita]

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Ella no es amable con la pantera.

Expresa una comprensión incorrecta del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco plausible.

- Ella es cruel porque mantiene al gato atrapado afuera. [Es inverosímil que ella lo hiciera de otra forma, dado el peligro que el felino representa en la historia.]
- El piensa que la mujer debería mostrar más compasión. [Irrelevante: Explica lo que el muchacho en el diálogo está diciendo en lugar de referirse a la historia.]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 3 – El regalo

Puntaje completo

Reconoce que las descripciones tienen la intención de provocar compasión. Hace referencia (la enuncia o esta implícita) a la intención del autor o del efecto en el lector. La referencia a lo que sucede en el resto de la historia puede estar enunciada o implícita:

- (1) Las descripciones citadas unen a la pantera con la mujer (con los humanos en general); 0
(2) Las descripciones citadas dan apoyo a la posterior conducta compasiva de la mujer hacia la pantera; 0
(3) la pantera se presenta como un objeto de compasión.

- La pantera suena casi como un humano, así que es como la mujer, y sientes pena por ambos. [Referencia explícita a la unión entre la pantera y la mujer/humanos. (1) Referencia explícita al efecto en el lector.]
- Te hace ver inmediatamente que la pantera también es una víctima de la inundación [Referencia implícita a la unión entre la pantera y los humanos en "también". (1) [Referencia explícita al efecto en el lector.]
- Parece que la mujer empieza a sentir compasión incluso antes de saber qué es. [Une los extractos con la posterior conducta compasiva de la mujer (2), sin referencia explícita a la intención o al efecto en el lector.]
- Te hace sentir lástima por la pantera. [Comprensión precisa e implícita de los matices de la descripción. (3) Referencia explícita del efecto en el lector.]
- Suena triste y angustiada. [Comprensión implícita de los matices de las descripciones (3), con implícita referencia a la intención del autor.]

Puntaje parcial

Se refiere a las posibles intenciones (o efectos) de las descripciones citadas, que sean otras que provocar lástima. Su comentario es coherente con la comprensión del texto. La referencia a la intención del escritor o al efecto en el lector puede estar enunciada o implícita. También puede haber referencias o implícitos en relación a lo que sucede en el resto de la historia. Se puede referir a:

- (1) La intención /efecto de crear suspense o misterio (Note que los términos tales como "temor" y "miedo" son considerados para mostrar falta de comprensión de las descripciones citadas; e "interesante", "fácil de leer" y "claro" no son considerados adecuadamente específicos); 0
(2) La idea de que la pantera es presentada desde el punto de vista de la mujer.

- Porque crea suspense. Tú no sabes realmente lo que estaba llorando. [1]
- Presenta a la pantera lentamente. [1]
- Es emocionante. [1]
- Tú no sabes lo que es. Igual que la mujer. [Combinación de (1) y (2).]
- Describe los sentimientos de la mujer sobre la pantera. [2]

Se refiere a la información literal proporcionada en las descripciones citadas. Su comentario es coherente con la comprensión del texto. La referencia a la intención del escritor o al efecto en el lector puede estar planteada o implícita. También puede haber referencias enunciadas o implícitas sobre lo que sucede en el resto de la historia. Se puede referir a:

- (1) La descripción realista de la pantera; 0
(2) La forma en que las descripciones se acoplan con la ambientación y situación literal.

- La pantera es un animal salvaje y los animales salvajes lloran. [1]
- La pantera estaba hambrienta, y estos animales hacen ruido cuando están hambrientos. [1]
- Ella notaría los sonidos que haría porque estaba oscuro y no podía ver a la pantera. [2]
- Oír una pantera ahora, le hace recordar las veces que las ha oído antes. [2]

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Lo hace más interesante.
- Es lenguaje fuerte y descriptivo.

O: Expresa una comprensión incorrecta del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco plausible.

- La pantera suena feroz como si estuviera esperando para atacarla. [Poco plausible]
- Estas descripciones presentan a la pantera de tal forma que causen terror al lector. [Incorrecta]
- Ella está contando la historia desde el punto de vista de la pantera. [Incorrecta]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 5 - El regalo

Puntaje completo

Reconoce la deducción, implicación que la mujer es motivada por la compasión o la empatía hacia la pantera. Puede también mencionar que la mujer no comprende conscientemente su propia motivación.

Le dio lástima.

Porque sabía lo que se siente tener hambre.

Porque ella es una persona compasiva.

Puntaje parcial

Reconoce que la historia no explica claramente la motivación de la mujer y/o que ella no la entiende conscientemente.

- Ella no pensaba lo que estaba haciendo.
- Por capricho.
- Por instinto.
- Ella no sabía.
- No lo dice la historia.

O: Contesta en términos de la necesidad física de la pantera por comida y auxilio, sin referirse a la motivación de la mujer.

- Porque estaba hambrienta.
- Porque lloraba.
- Para ayudarlo a vivir.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

O: Expresa una comprensión incorrecta del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco plausible. Puede describir la motivación de la mujer en términos de autoprotección o miedo.

- Ella pensó que se iría si lo alimentaba.
- Porque ella tenía miedo de la pantera.
- Quería convertirla en su mascota. [Poco plausible.]
- Hacerse amiga de ella. [Poco plausible.]
- Porque la quería. [Poco plausible.]

Omitida.

▪ Pauta de corrección pregunta 7 – El regalo

Puntaje completo

Va más allá de una interpretación literal de la historia en tanto que la interpreta en una forma tal que es coherente con una comprensión literal precisa. Evalúa el final en términos de integridad temática, al relacionar la última oración a las relaciones centrales, temas o metáforas en la historia.

Su respuesta puede referirse, por ejemplo, a la relación entre la pantera y la mujer; a la sobrevivencia; o a un regalo o la gratitud. La opinión acerca del texto es enunciada o esta implícita.

- Sí. En el relato se coloca a la mujer en contacto con lo que realmente es esencial en la vida, y el hueso blanco limpio es un símbolo de ello.
- Sí. Supongo que lo que quedó del jamón por la pantera fue también un regalo, el mensaje era “vive y deja vivir”.
- Sí. El hueso es como un regalo, y ese es el tema de la historia.
- Sí. El hueso nos recuerda lo que pudo haberle sucedido a la mujer.
- Es apropiado porque el animal de alguna forma le agradeció a ella por el jamón.

Puntaje parcial

Va más allá de una interpretación literal de la historia en tanto que la interpreta en una forma tal que es coherente con una precisa comprensión literal precisa. Evalúa el final en términos de estilo o tono, al relacionar la última oración al estilo general o tono del resto de la historia. Puede plantear su opinión acerca del texto o estar implícita.

- Sí. Es adecuada para la forma en que se describen los hechos del relato.
- Sí. Conserva el efecto de algo atemorizante.
- No, es demasiado concisa, en tanto que la mayor parte del relato se da en gran detalle.

Contesta en un nivel literal, de tal forma que es coherente con una comprensión literal precisa de la historia. Evalúa el final en términos de secuencia narrativa, al relacionar la última oración a los eventos explícitos. (Por ejemplo, el gato que se comió la carne; la visita de la pantera a la casa; cuando disminuyó la inundación.) La opinión acerca del texto es enunciada o esta implícita.

- Sí, te da una respuesta a la pregunta de si el gato comió la carne.
- No. La parte acerca de la comida ya estaba terminada.
- Se termina porque la carne se terminó y también la historia.

- Sí. Ahora que la inundación ha disminuido y se ha comido la carne no hay razón para que el gato se quede.
- Yo creo que fue un buen final porque prueba que ella tenía una pantera en su terraza. [Comprensión en un nivel literal de que los sucesos en la historia “realmente sucedieron”.]
- No, no es un final apropiado, no era un regalo, pero era muy peligroso. [Indica una completa lectura literal.]
- Es apropiado describir que eso sucedió después de la lluvia. [Se refiere al final de la inundación.]

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Es más que efectiva. Es verdaderamente impresionante.
- No, el regalo no se relaciona con el final de la historia.
- No. Sería mejor terminar con algo más emocionante. [No relaciona el final con el resto de la historia.]
- Finaliza con la descripción del hueso.

O: Expresa una comprensión incorrecta del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco plausible.

- Sí, mostró que todo fue sólo un sueño. [Poco plausible.]
- No, porque el lector no sabe por que el gato ha desaparecido. [Indica falta de comprensión.]

Omitida.

AMANDA Y LA DUQUESA

TEXTO 1

AMANDA Y LA DUQUESA

Resumen:

Desde la muerte de Leocadia, el Príncipe, que estaba enamorado de ella, no ha tenido consuelo. En una tienda llamada Réséda Soeurs, la Duquesa, que es tía del Príncipe, ha encontrado a una joven vendedora, Amanda, que se parece increíblemente a Leocadia. La Duquesa desea que Amanda la ayude a liberar al Príncipe de los recuerdos que lo persiguen.

Un cruce de caminos en los jardines del castillo, un banco circular alrededor de un pequeño obelisco... cae la tarde.

AMANDA

Todavía no entiendo. ¿Qué puedo hacer y por él, señora? No puedo creer que haya pensado en la posibilidad... y ¿por qué yo? No soy especialmente bella. E incluso si alguien fuera muy bella, ¿quién podría interponerse de repente entre él y sus recuerdos?

LA DUQUESA

Nadie excepto usted.

AMANDA, *sinceramente sorprendida*
¿Yo?

LA DUQUESA

El mundo es tan tonto, hija mía. Sólo ve desfiles, gestos, insignias oficiales... debe ser por eso que nunca se lo han dicho. Pero mi corazón no me engaña. Casi grité en Réséda Soeurs la primera vez que la vi. Para alguien que conocía de ella más que sólo su imagen pública, usted es el vivo retrato de Leocadia.

Un silencio. Los pájaros nocturnos han tomado ya el lugar de los de la tarde. Los patios se han llenado de sombras y gorjeos.

AMANDA, *muy amablemente*

Realmente no creo que pueda, señora. No tengo nada, no soy nadie, y esos enamorados... ésa era mi fantasía. ¿Me entiende?

Se levanta. Como si estuviera a punto de irse, toma su pequeña maleta.

LA DUQUESA, *también amablemente y muy desanimada*

Por supuesto, querida. Discúlpeme.

Ella, a su vez, se levanta con dificultad, como una anciana. Se oye la campanilla de una bicicleta en el aire de la noche; ella se sobresalta.

¡Escuche...es él! Sólo deje que la vea, apoyada en este pequeño obelisco donde la conoció. Deje que la vea, aunque sólo sea esta única vez, deje

que le grite algo, que se interese de repente por su parecido, mediante esta estratagema que le confesaré mañana y por la que me odiará; cualquier cosa antes de que esta muerte me lo arrebatase con seguridad uno de estos días... (la coge por el brazo). Lo hará, ¿verdad? Se lo suplico humildemente, señorita. (La mira implorándole y añade enseguida:) Y entonces, de esa manera, usted lo verá también. Y... siento cómo me ruborizo de nuevo al decirle esto. -¡La vida es tan loca! Ésta es la tercera vez que me ruborizo en sesenta años y la segunda, en diez minutos- lo verá y si él pudiera alguna vez (¿por qué no él, si es guapo, encantador y no sería el primero?), si él pudiera tener la buena suerte, para él y para mí, de ser por un instante su fantasía... La campanilla suena otra vez en las sombras, pero ahora muy cerca.

AMANDA, *en un susurro*
¿Qué debo decirle?

LA DUQUESA, *apretándole el brazo*

Dígale simplemente: "Perdone, señor, ¿puede decirme por dónde se va al mar?"

Se apresura hacia las sombras más oscuras de los árboles. Justo a tiempo. Aparece una pálida mancha borrosa. Es el Príncipe en su bicicleta. Pasa muy cerca de la borrosa mancha de Amanda junto al obelisco. Ella murmura.

AMANDA

Perdone, señor...

Él se detiene, baja de la bicicleta, se quita el sombrero y la mira.

EL PRÍNCIPE

¿Sí?

AMANDA

¿Puede decirme por dónde se va al mar?

EL PRÍNCIPE

Tome la segunda calle a la izquierda.

Hace una reverencia triste y cortésmente, vuelve a montar la bicicleta y se aleja. La campanilla vuelve a oírse en la distancia.

Situación:

Personal

Formato de texto:

Continuo

Tipo de texto:

Narración

La Duquesa sale de las sombras, mucho más envejecida.

AMANDA, suavemente, después de un momento
No me reconoció...

LA DUQUESA

Estaba oscuro...Y además, ¿quién sabe qué rostro le atribuye él a ella ahora en sus sueños? (*Pregunta tímidamente*). El último tren ya ha partido, señorita. En todo caso, ¿no le gustaría quedarse en el castillo esta noche?

AMANDA, *con voz extraña*
Sí, señora.

Está completamente oscuro. Ya no se las puede ver entre las sombras y sólo se oye el viento entre los enormes árboles de los jardines.

CAE EL TELÓN

TEXTO 2

DEFINICIONES DE ALGUNOS OFICIOS DEL TEATRO

Actor: interpreta el papel de un personaje en escena.

Director: dirige y supervisa todos los aspectos de una obra. No sólo ubica a los actores, coordina sus entradas y salidas y dirige su actuación, sino que también sugiere el modo de interpretar el guión.

Encargados de vestuario: fabrican el vestuario a partir de un modelo.

Diseñador de escenografía: diseña modelos de escenografías y vestuario. Después, estos modelos son fabricados a medida en los talleres.

Productor escénico: se encarga de buscar la utilería necesaria. La palabra "utilería" se usa para designar todo lo que se puede mover: sillones, cartas, lámparas, ramos de flores, etc. La escenografía y el vestuario no forman parte de la utilería.

Técnico de sonido: se encarga de todos los efectos de sonido necesarios para la producción. Permanece en los controles durante la representación.

Asistente o técnico de iluminación: se encarga de la iluminación. También permanece en los controles durante la representación. La iluminación es tan sofisticada, que un teatro bien equipado puede ocupar a más de diez técnicos de iluminación.

Pregunta 1: Amanda y la duquesa

R216Q01

¿De qué se trata este fragmento de la obra de teatro?

La Duquesa planea un truco:

- A) para hacer que el Príncipe vaya a verla más a menudo.
- B) para hacer que el Príncipe tome finalmente la decisión de casarse.
- C) para hacer que Amanda logre que el Príncipe olvide su dolor.
- D) para hacer que Amanda se vaya a vivir al castillo con ella.

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
423

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
C

Pregunta 2: Amanda y la duquesa

R216Q02

En el guión de una obra de teatro, además de los diálogos que deben decir los actores, hay indicaciones que los actores y técnicos deben seguir.

¿Cómo pueden reconocerse estas indicaciones en el guión?

.....

.....

Aspecto de Lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
561

Nivel de desempeño:
4

Pregunta 3: Amanda y la duquesa

R216Q03A

R216Q03B

R216Q03C

A continuación hay una lista de los técnicos necesarios para la puesta en escena de este pasaje de Leocadia. Para cada uno de estos técnicos, copia una indicación del TEXTO 1 que involucre su intervención.

La primera está contestada, a modo de ejemplo.

Técnico de teatro	Indicaciones
Diseñador de escenografía	Un banco circular alrededor de un pequeño obelisco
Productor escénico	
Técnico de sonido	
Técnico de iluminación	

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
567

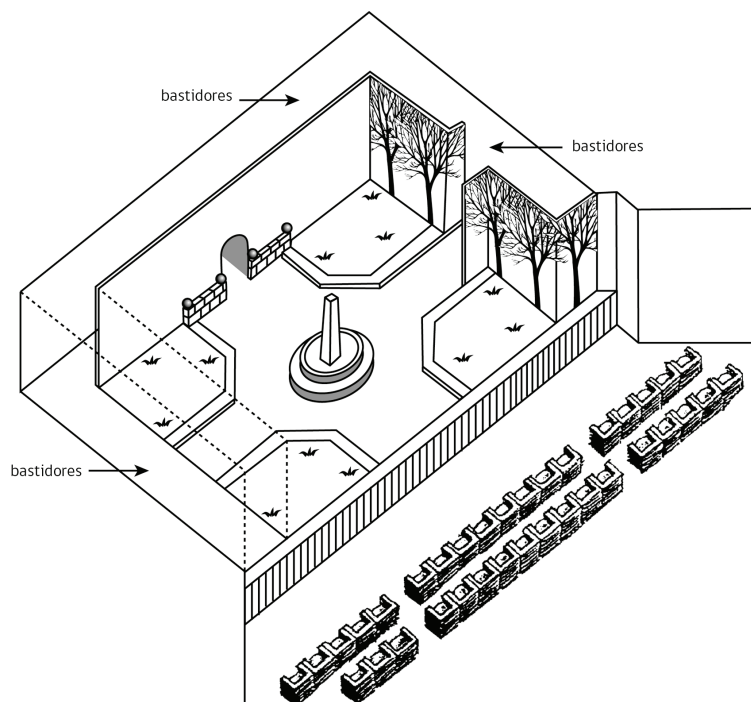
Nivel de desempeño:
4

Pregunta 4: Amanda y la duquesa

R216Q04-019

El director sitúa a los actores en el escenario. En un esquema, el director representa a Amanda con la letra A y a la Duquesa con la letra D.

Coloca una A y una D en el siguiente esquema de la escenografía para indicar el lugar dónde aproximadamente se encuentran Amanda y la Duquesa, en el momento en que llega el Príncipe.



Aspecto de Lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
608

Nivel de desempeño:
4

Casi al final del fragmento de la obra, Amanda dice: “No me reconoció...”.
¿Qué quiere decir con eso?

- A) Que el Príncipe no miró a Amanda.
- B) Que el Príncipe no se dio cuenta de que Amanda era vendedora de tienda.
- C) Que el Príncipe no se dio cuenta de que ya conocía a Amanda.
- D) Que el Príncipe no advirtió de que Amanda se parecía a Leocadia.

Aspecto de Lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
455

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
D

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 2, 3 Y 4 – AMANDA Y LA DUQUESA

▪ **Pauta de corrección pregunta 2 – Amanda y la duquesa**

Puntaje completo

Se refiere a las indicaciones en cursivas. Acepte las descripciones no técnicas. Puede mencionar los paréntesis así como las cursivas.

- (Éstas, están) en cursivas.
- Escritura inclinada.
- Así: [Imita el tipo de letra cursiva]
- Por la escritura.
- La escritura en itálica y también el uso de paréntesis.
- Aparecen con un tipo de letra delgada.

Sin puntaje

Da una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Las instrucciones escénicas aparecen entre paréntesis. [La referencia a los paréntesis es correcta para algunas instrucciones escénicas, pero la respuesta no menciona las letras cursivas.]
- Se escriben en un estilo diferente.
- Otra impresión.

O: Expresa una comprensión incorrecta del texto o proporciona una respuesta irrelevante o poco plausible.

- Negritas [incorrecta]
- Minúsculas [incorrecta]
- Por el director [Irrelevante]

Omitida

▪ **Pauta de corrección pregunta 3 – Amanda y la duquesa**

3A – Productor escénico

Puntaje completo

Indica valija O bicicleta. Puede citar una frase de las instrucciones escénicas.

- Su pequeña valija.
- Bicicleta.

Sin puntaje

Otra respuesta.

- Campanilla de bicicleta.
- Obelisco.
- Un banco circular

Omitida

3B - Técnico de sonido

Logro completo

Indica el canto de pájaros O pájaros (nocturnos) O gorjeos O campanilla de bicicleta O viento O silencio. Puede citar una frase de las instrucciones escénicas.

- Se oye la campanilla de una bicicleta en el aire de la noche.
- Solamente se puede escuchar el viento.
- Pájaros nocturnos.
- Los pájaros nocturnos han tomado ya el lugar de los de la tarde.

Sin puntaje

Otra respuesta.

Omitida

3C - Técnico de iluminación

Puntaje completo

Indica sombras O pálida silueta O [completamente] oscuro O noche. Puede citar una frase de las instrucciones.

- Los patios se han llenado de sombras.
- Las sombras más oscuras de los árboles.
- Cae la tarde.
- En el aire de la noche.

Sin puntaje

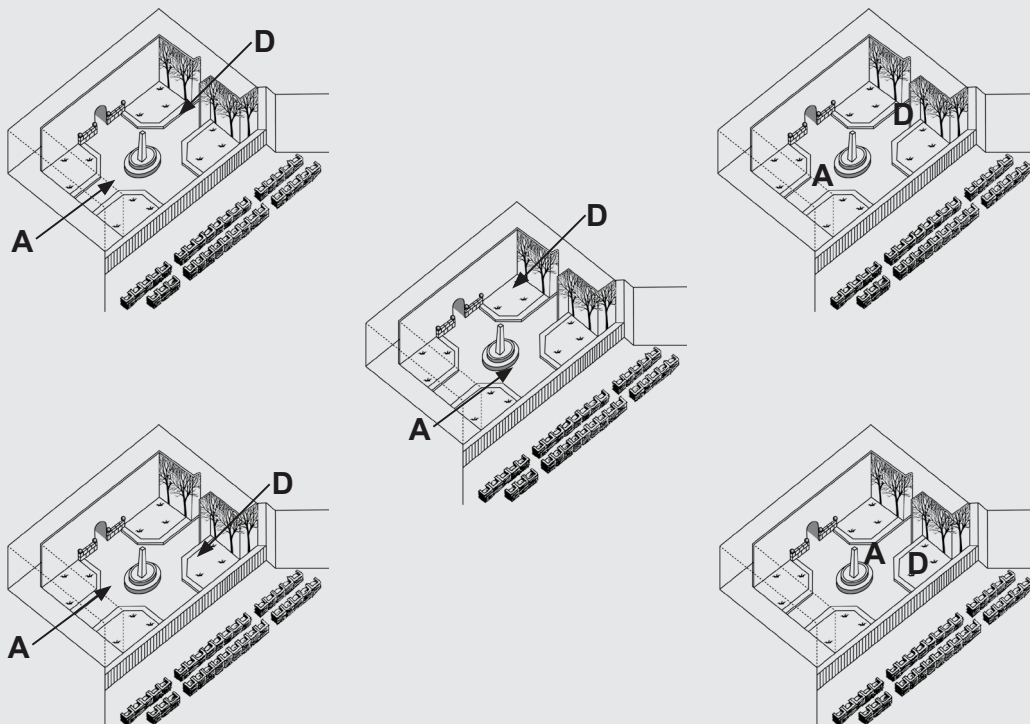
Otra respuesta.

Omitida

▪ Pauta de corrección pregunta 4 - Amanda y la duquesa

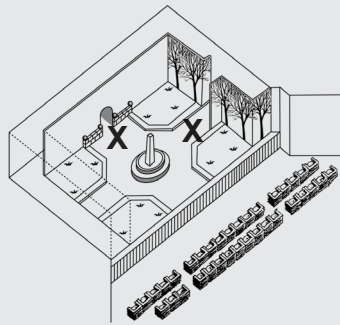
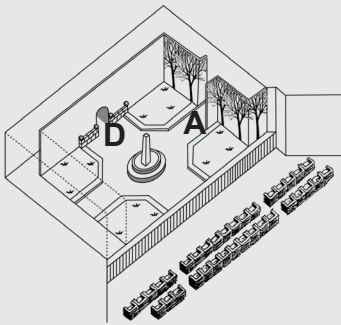
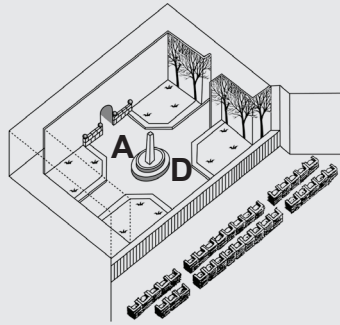
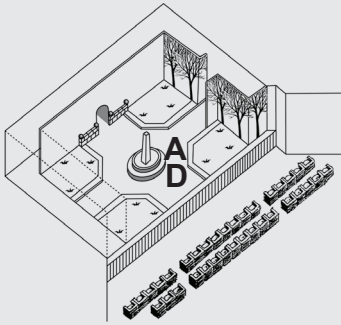
Puntaje completo

Escribe una A junto al obelisco y una D detrás o cerca de los árboles.



Sin puntaje

Otra respuesta.



Omitida.

EDITORIAL

La tecnología crea la necesidad de nuevas reglas

LA CIENCIA tiene una manera especial de adelantarse a la ley y a la ética. Así sucedió dramáticamente en 1945, en relación a la destrucción de la vida con la bomba atómica; y está sucediendo ahora, en relación a la creación de vida, con las técnicas para vencer la infertilidad humana.

La mayoría de nosotros se alegró con la familia Brown de Inglaterra, cuando nació Louise, la primera bebé de probeta. Y nos hemos maravillado frente a otras novedades, la más reciente fue el nacimiento de bebés sanos, que una vez fueron embriones congelados que esperaban el momento apropiado para su implantación en la que sería su madre.

Es precisamente respecto de dos de estos embriones congelados que ha surgido en Australia una tormenta de interrogantes legales y éticas. Los embriones estaban destinados a ser implantados en Elsa Ríos, esposa de Mario Ríos. Un implante previo de embrión no había tenido éxito, y los Ríos querían tener otra oportunidad de ser padres. Pero antes de que tuvieran la oportunidad de hacer un segundo intento, los Ríos perecieron en un accidente de aviación.

¿Qué debía hacer el hospital australiano con los embriones congelados? ¿Podían implantarse en alguien más? Había numerosos voluntarios. ¿Tenían acaso los embriones algún derecho legal sobre la considerable herencia de los Ríos? ¿O los embriones debían ser destruidos? Comprensiblemente, los Ríos no habían dejado nada previsto para el futuro de los embriones.

Los australianos organizaron una comisión para estudiar el asunto, y la semana pasada ésta presentó su informe. Los embriones debían ser descongelados, dijeron los expertos, debido a que la donación de embriones a otra persona requiere del consentimiento de los

“productores”, y tal consentimiento no había sido otorgado. La comisión también sostuvo que los embriones, en su estado actual, no tenían vida ni derechos, y por consiguiente podían ser destruidos.

Los miembros de la comisión estaban conscientes de que caminaban sobre un terreno legal y ético resbaladizo. Por lo tanto, insistieron en que se concediera un plazo de tres meses para que la opinión pública respondiera a las recomendaciones de la comisión. Si se hubiese producido una protesta avasalladora contra la destrucción de los embriones, la comisión lo habría reconsiderado.

Actualmente la parejas que se inscriben en los programas de fertilización in vitro, en el Hospital Reina Victoria, en Sydney, deben especificar lo que debe hacerse con los embriones si algo les sucede.

Esto garantiza que no se repetirá una situación similar a la de los Ríos. Pero ¿qué sucede con otras situaciones complejas? Recientemente en Francia una mujer tuvo que ir a juicio para que se le permitiera engendrar un hijo a partir de los espermios congelados de su esposo fallecido. ¿Cómo debe manejarse una petición de esta naturaleza? ¿Qué debe hacerse si una madre sustituta rompe su contrato de maternidad y rehúsa entregar al niño que había prometido dar a luz para otra persona?

Nuestra sociedad hasta ahora no ha sido capaz de entregar reglas claras para frenar el poder destructivo de la energía atómica. Estamos cosechando los frutos tormentosos de ese fracaso. Las posibilidades de utilización indebida de la habilidad de los científicos para avanzar o retardar la procreación son múltiples. Es necesario establecer límites éticos y legales antes de que nos desviemos demasiado.

Situación:
Pública**Formato de texto:**
Continuo**Tipo de texto:**
Exposición

Usa la editorial de un periódico titulada "La tecnología crea la necesidad de nuevas reglas", de la página anterior, para responder las preguntas que aparecen a continuación.

Pregunta 1: Nuevas reglas

R236Q01

Subraya, en el texto, la oración que explica lo que hicieron los australianos para llegar a una decisión acerca de qué hacer con los embriones congelados de una pareja que murió en un accidente de avión.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
558

Nivel de desempeño:
4

Pregunta 2: Nuevas reglas

R236Q02

Menciona dos ejemplos citados en la editorial que ilustran la forma en que la tecnología moderna, como la que se utiliza para implantar embriones congelados, crea la necesidad de nuevas reglas.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
669

Nivel de desempeño:
5

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS 1 Y 2 - NUEVAS REGLAS

■ **Pauta de corrección pregunta 1 - Nuevas reglas**

Puntaje completo

Subraya O encierra en un círculo el enunciado O una parte del enunciado que contenga por lo menos UNO de los aspectos siguientes:

- (1) "organizaron una comisión"
- (2) "que concediera un plazo de tres meses para que la opinión pública respondiera a las recomendaciones de la comisión"

- [Subraya] ...Los australianos organizaron una comisión para estudiar el asunto... [El estudiante ha subrayado uno de los importantes enunciados.]
- [Subraya] ...Los australianos organizaron una comisión para estudiar el asunto... e ... insistieron en que se concediera un plazo de tres meses para que la opinión pública respondiera a las recomendaciones de la comisión... [El estudiante ha subrayado las dos secciones relevantes del texto.]
- [Subraya] ...Los australianos organizaron una comisión para estudiar el asunto. ...y Recientemente en Francia una mujer tuvo que ir a juicio para que se le permitiera engendrar un hijo a partir de los espermios congelados de su esposo fallecido [Una parte del texto ha sido correctamente subrayada; la otra parte subrayada parece estar relacionada a contestar la siguiente pregunta, así que tómela por buena.]

Sin puntaje

Otra respuesta.

- [Subraya] ...Los embriones debían ser descongelados, dijeron los expertos, debido a que la donación de embriones a otra persona requiere del consentimiento de los “productores” y tal consentimiento no había sido otorgado... [El estudiante ha subrayado una parte irrelevante del texto.]
- [Subraya] ...Los australianos organizaron una comisión para estudiar el asunto... y ... Las posibilidades de utilización indebida de la habilidad de los científicos para avanzar o retardar la procreación son múltiples ... [Una parte del texto ha sido subrayada correctamente; la otra parte subrayada no se debe interpretar como una respuesta a la siguiente pregunta, así que no se toma como correcta.]

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Nuevas reglas

Puntaje completo

Menciona por lo menos DOS de los siguientes aspectos:

- (1) Cuando los Ríos murieron, hubo una controversia acerca de qué debería hacerse con los embriones. [No acepte las controversias del párrafo 4 (p. ej., “¿Qué debía hacer el hospital australiano con los embriones congelados?” “¿Tenían acaso los embriones algún derecho legal a la considerable herencia de los Ríos?”) excepto si el alumno relaciona explícitamente estas controversias con la muerte de los donantes de embriones (los Ríos).]
 - (2) Una mujer en Francia tuvo que ir a juicio para que se le permitiera engendrar un hijo a partir de los espermios congelados de su esposo fallecido.
 - (3) ¿Qué debe hacerse si una madre sustituta rompe su contrato de maternidad y rehusa entregar al niño que había prometido dar a luz para otra persona?
- El texto señaló la necesidad de que los productores especifiquen qué se debería hacer con los embriones si algo les sucediera, y de leyes que indiquen qué se debe hacer cuando una madre sustituta se rehúsa a entregar el bebé.

Puntaje parcial

Menciona UNO de los ejemplos de arriba, con relación a la biotecnología ((1), (2) ó (3)) y (el destructivo potencial de) la energía atómica.

Sin puntaje

Otra respuesta.

- Han congelado el esperma y éste se debería quedar así hasta ser utilizado. [Respuesta irrelevante.]
- - Los embriones son parte de la herencia
- - podrían ser implantados en alguien más. [No es claro a qué parte del texto se refiere. Si son ambas por el caso de la familia Ríos, es incorrecta (ver párrafo del código 1). Si se refiere al caso de Francia en el segundo punto, es un malentendido debido a que la esposa no es “alguien más”.]

Omitida.



CANCO Compañía Manufacturera
Departamento de Personal

Situación:
Ocupacional

Formato de texto:
Continuo

Tipo de texto:
Exposición

CENTRO DE MOVILIDAD Y COLOCACIÓN LABORAL

¿Qué es el CMCL?

CMCL, que quiere decir Centro de Movilidad y Colocación Laboral, es una iniciativa del Departamento de Personal. Varios funcionarios de este departamento trabajan en el CMCL, junto con miembros de otros departamentos y consultores externos.

El CMCL está disponible para ayudar a los trabajadores en su búsqueda de otro empleo, tanto dentro como fuera de la Compañía Manufacturera Canco.

¿Qué hace el CMCL?

El CMCL apoya a los empleados que están considerando seriamente la posibilidad de cambiar de trabajo, a través de las siguientes actividades:

- **Banco de datos de empleos**

Luego de una entrevista con el empleado, la información es ingresada a un banco de datos que sigue la pista tanto a quienes buscan empleo, como a las vacantes disponibles en Canco y en otras compañías manufactureras.

- **Orientación**

Se analiza el potencial del empleado mediante sesiones de orientación vocacional.

- **Cursos**

Se organizan cursos (en colaboración con el departamento de información y capacitación) relacionados con la búsqueda de empleo y la planificación de la carrera laboral.

- **Proyectos de cambio de carrera**

El CMCL apoya y coordina proyectos para ayudar a los empleados a prepararse para nuevas carreras y nuevas perspectivas.

- **Mediación**

El CMCL actúa como mediador con los empleados que se ven amenazados de despido debido a una reestructuración, y los ayuda a encontrar nuevos empleos cuando es necesario.

¿Cuánto cuesta el CMCL?

El monto a pagar se determina mediante consulta con el Departamento en el que usted trabaja. Varios servicios del CMCL son gratuitos. Se le puede pedir que pague por el servicio, ya sea en dinero o en tiempo.

¿Cómo funciona el CMCL?

El CMCL ayuda a los empleados que están considerando seriamente la posibilidad de cambiar de empleo, tanto dentro como fuera de la empresa.

El proceso se inicia con la presentación de una solicitud. Puede ser útil también tener una conversación con un consejero de personal. Es obvio que usted debería hablar primero con el consejero sobre sus preferencias y las posibilidades internas de su carrera. El consejero está familiarizado con sus capacidades y con los avances logrados en su unidad.

En cada caso el contacto con el CMCL se realiza a través de un consejero de personal. Él o ella gestionan la solicitud en su nombre, luego de lo cual se le invita a una conversación con un representante del CMCL.

Para más información

El departamento de personal puede entregarle más información.

Usa el anuncio del departamento de personal, para responder las preguntas que aparecen a continuación.

Pregunta 1: Personal

R234Q01

De acuerdo con el anuncio, ¿dónde se puede obtener más información sobre el CMCL?

.....
.....

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
363

Nivel de desempeño:
1a

Pregunta 2: Personal

R234Q02

Menciona dos formas en que el CMCL ayuda a las personas que van a perder sus empleos debido a una reestructuración.

.....
.....

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
665

Nivel de desempeño:
5

PAUTAS DE CORRECCIÓN PREGUNTAS ABIERTAS 1 Y 2 - PERSONAL

■ Pauta de corrección pregunta 1 - Personal

Puntaje completo

Menciona por lo menos UNA de las siguientes:

- (1) En el departamento de personal.
- (2) Con el consejero de personal.

- Departamento de personal.
- El consejero personal puede darte más información.

Sin puntaje

Otra respuesta.

- Compañía Manufacturera CANCO.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Personal

Puntaje completo

Menciona los DOS ejemplos siguientes:

- (1) Actúan como mediadores para los empleados O mediación.
- (2) Ayudan a encontrar nuevas vacantes. [No aceptar: "Banco de datos de trabajos", "Dirección", "Cursos", o "Proyectos de cambio de carrera".]

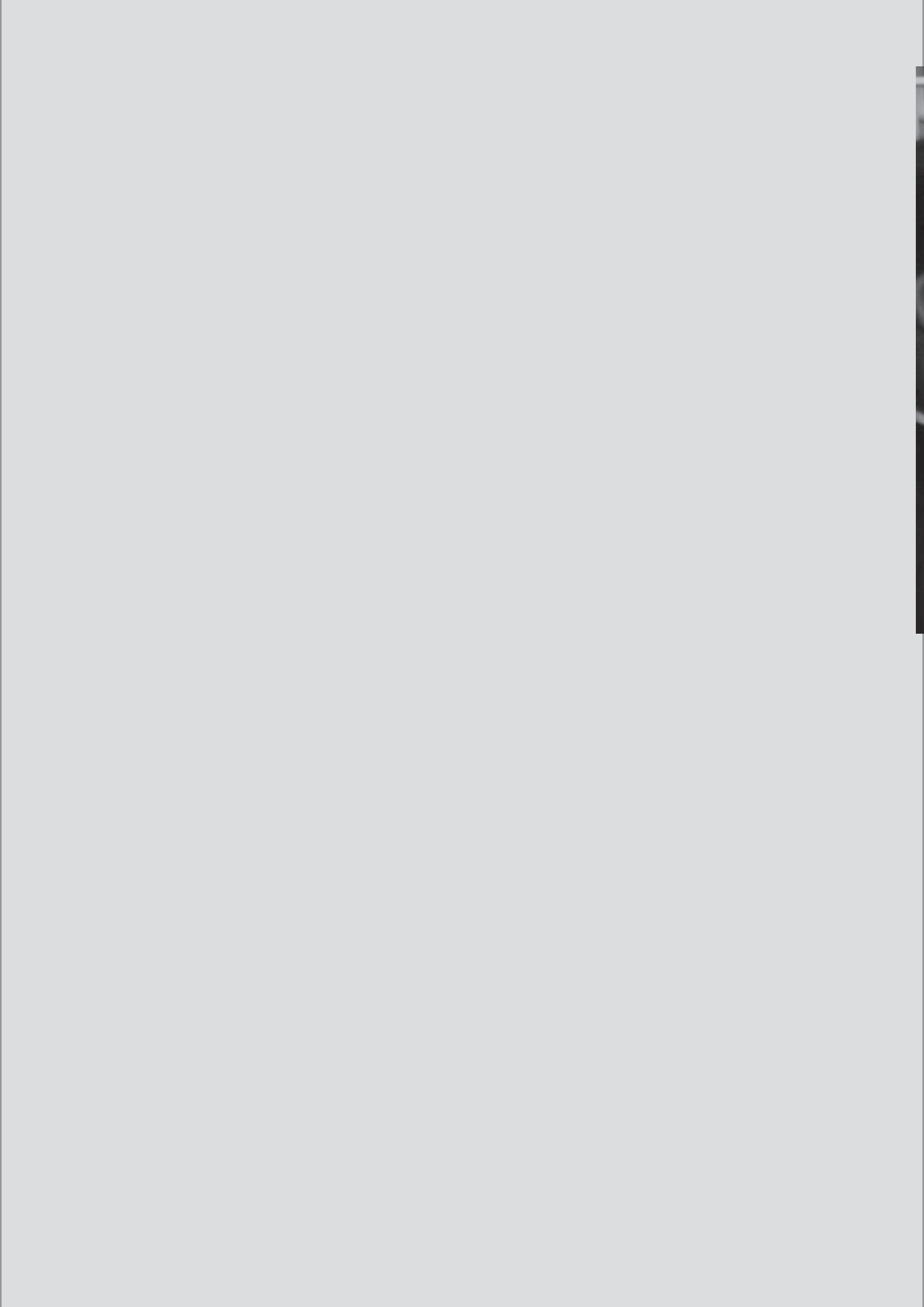
- Mediador.
Ayuda a encontrar nuevas vacantes cuando es necesario.
- Actúa como mediador.
Te ayuda a encontrar un nuevo trabajo.

No logrado

Otra respuesta.

- Mediación 2. Proyectos de cambio de carrera.
- Proyectos de cambio de carrera.
Cursos.
- Colocación de empleo / buscar empleo / contrataciones / mediación.
- Presentar solicitud o entrevista con el consejero de personal.

Omitida.





CAPÍTULO 5

Ejemplos de tareas y preguntas de la prueba de lectura digital

Este capítulo entrega ejemplos de textos y tareas que usa PISA en su evaluación de la lectura digital. Se incluye la totalidad de unidades de Lectura digital PISA que han sido liberadas, provenientes tanto de la prueba experimental y definitiva de 2009.

Como en el capítulo anterior, para cada texto que sirve de estímulo se indica su correspondencia con los distintos aspectos del Marco de Evaluación: la Situación o contexto en el que el estudiante podría usar la información presentada, el Formato y Tipo de texto en que el texto se clasifica. Por ser unidades de texto digital se detalla además, el Ambiente, que indica si el lector puede influir o no en el texto que está enfrentando.

Para cada tarea y pregunta, se indica también su correspondencia con el marco detallando el aspecto de lectura (o tipo de tarea) que cubre. Si el formato corresponde a una pregunta abierta, se incluye la pauta de corrección que muestra los criterios definidos para considerar correcta, parcialmente correcta o incorrecta las respuestas de los estudiantes. Cuando se trata de preguntas de selección múltiple, se indica como puntaje completo la alternativa correcta.

Las tareas que fueron aplicadas en la prueba definitiva de 2009 presentan información respecto a su dificultad individual y el nivel de desempeño al que corresponden. Las que fueron aplicadas solamente de forma experimental no disponen de estos datos.

quieroayudar - Blog de Amaya - Inicio - E005P24 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.elblogdeamaya.com/indice.html>

Blog de Amaya

La vida empieza a los 16

MARTES, 1 DE ENERO

¡Feliz Año Nuevo!
 Sólo una publicación rápida hoy para compartir con vosotros mi propósito de Año Nuevo.
 He decidido que este año seré voluntaria (en serio).
 Voy a buscar un trabajo como voluntaria.
 A lo mejor recordáis que el año pasado hice un par de trabajos de voluntariado de corta duración que fueron geniales, pero esta vez me gustaría un puesto de larga duración, más o menos un año, para que realmente pueda hacer algo que repercuta en la vida de alguien.
 He encontrado un sitio por el que empezar:
www.quieroayudar.org - ¿alguien más ha utilizado esta web?


[Comentarios](#)

DOMINGO, 6 DE ENERO

Hoy he tenido una discusión acalorada durante la comida de hoy, cuando mi amigo Ricardo ha empezado a interrogarme sobre por qué estoy REALMENTE interesada en el voluntariado. Él estaba empeñado en que la única forma para conseguir que la gente trabaje como voluntaria hoy en día es explicarles claramente qué beneficio van a sacar de ello en vez de centrarse en cómo pueden ayudar a los demás. A veces puede ser tan cínico...

[Comentarios](#)

Contenido de la web
[Inicio](#)
[Sobre esta web](#)
[Contacto](#)



Sobre mí
 La vida comienza a los 16 es el blog personal de Amaya M.
[Lee mi perfil completo.](#)

Situación: Ocupacional

Formato de texto: Continuo

Tipo de texto: Descripción

Ambiente: Basado en el mensaje

Pregunta 1: Quieroayudar

E005Q001

Lee la anotación del 1 de enero del blog de Amaya. ¿Qué dice la anotación sobre la experiencia de Amaya como voluntaria?

- A) Ha sido voluntaria durante muchos años.
- B) Sólo es voluntaria para estar con sus amigos.
- C) Ha hecho un poco de voluntariado pero le gustaría hacer más.
- D) Ha probado el voluntariado pero no cree que merezca la pena.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
362

Nivel de desempeño:
Bajo 2

Puntaje completo:
C

Ve a la página de Amaya "Sobre esta web". ¿Qué clase de trabajo quiere hacer Amaya cuando termine sus estudios?

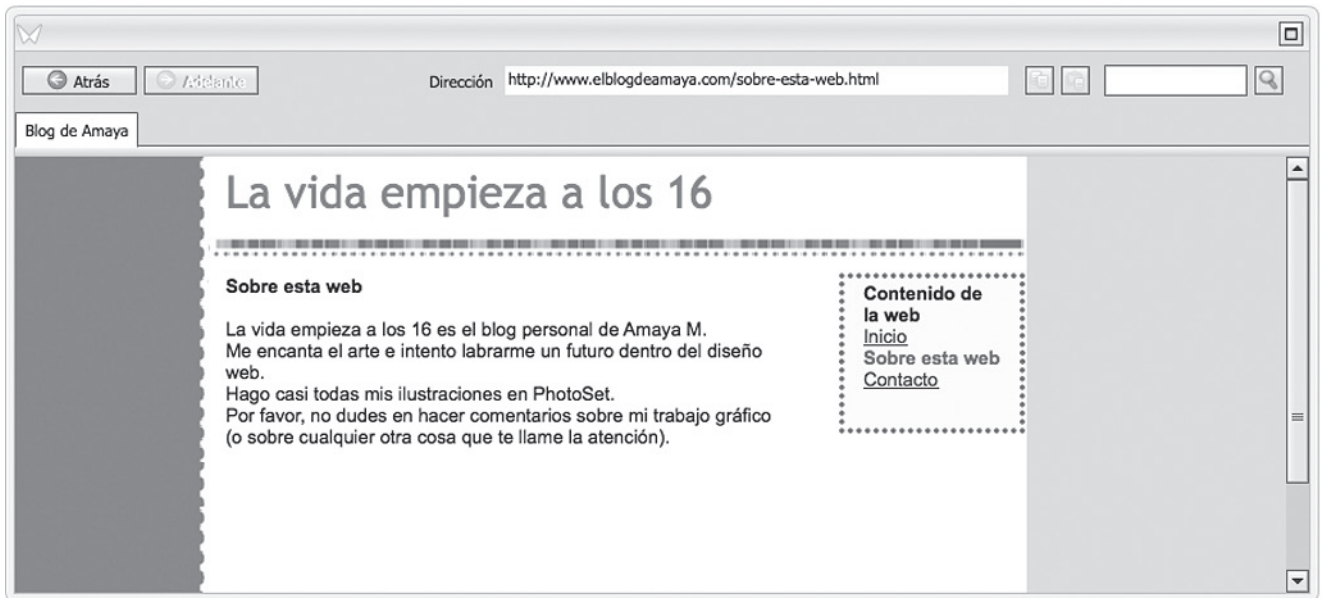
- A) Fotografía
- B) Diseño web
- C) Actividades bancarias
- D) Trabajo social

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Dificultad:
417

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
B



Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Descripción

Ambiente: Basado en el mensaje

Abre el enlace que menciona Amaya en su publicación del 1 de enero. ¿Cuál es la principal función de esta página web?

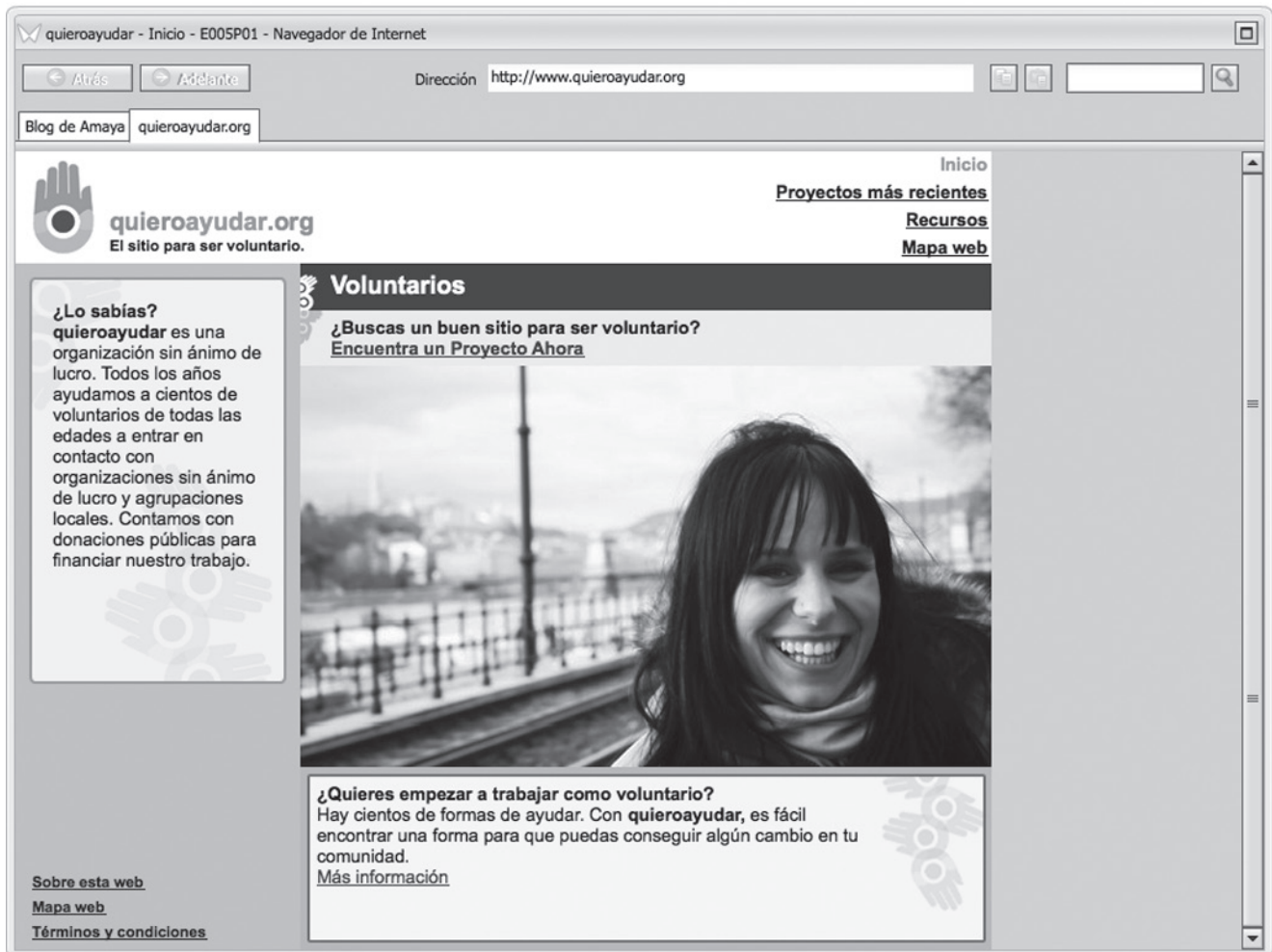
- A) Animar a la gente a comprar productos de **quieroayudar**.
- B) Animar a la gente a dar dinero a la gente necesitada.
- C) Explicar cómo puedes ganar dinero trabajando como voluntario.
- D) Proporcionar a la gente información sobre distintas formas de voluntariado.
- E) Decir a la gente necesitada dónde puede encontrar ayuda.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
462

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
D



Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Argumentación

Ambiente: De autor

Lee el texto del 1 de enero del blog de Amaya. Ve a la web de quieroayudar y busca un proyecto para Amaya. Utiliza el botón de correo electrónico de la página “Datos del proyecto” para informar a Amaya sobre este proyecto. En el mensaje, explica por qué crees que el proyecto es adecuado para ella. Después envía el correo electrónico pinchando en el botón “Enviar”.

Aspecto de lectura:
Complejo

Dificultad:
567 (Puntaje completo)
525 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño:
4 (Puntaje completo)
3 (Puntaje parcial)

quieroayudar - Proyectos más recientes - E005P02 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.quieroayudar.org/proyectos-mas-recientes.html>

Blog de Amaya | [quieroayudar.org](#)

quieroayudar.org
El sitio para ser voluntario.

[Inicio](#)
[Proyectos más recientes](#)
[Recursos](#)
[Mapa web](#)

Proyectos más recientes

Resultados 1-4

Proyecto	Organización	Lugar	Fecha	Ideal para
Diseñador gráfico	Federación de Exploradores de la Galaxia	En línea	En curso	Adolescentes, mayores
Festveg: un saludable festival de comida vegetariana	Vegetarianos Unidos	Centro de Exposiciones Horizonte	12 a 14 de septiembre	Adolescentes, grupos, mayores
¡Ayuda a arreglar el sendero de la cascada Mielgo!	Colectivo Verde	Sendero de la cascada Mielgo	27 de septiembre a 3 de octubre	Adolescentes, grupos
Escuela de Primaria Tilo: Trabaja con niños	Hermanos mayores, Hermanas mayores	Escuela de Primaria Tilo	En curso	Adolescentes, mayores

¿Qué es Proyecto?
Únete a los cientos de voluntarios que utilizan todos los años la red quieroayudar para encontrar un proyecto adecuado para ellos. Pincha en los enlaces para ver los datos de cada proyecto para voluntarios.

¿Qué es Lugar?
Lugar es el área geográfica en la que una organización está reclutando a gente. En cada proyecto se necesitan voluntarios de una determinada ciudad, provincia o comunidad autónoma, o se recluta a gente a nivel nacional.

¿Qué es Fecha?
El intervalo de fechas muestra el período durante el cual una organización sin ánimo de lucro necesita voluntarios para un proyecto.

¿Qué es Ideal para?
Algunos proyectos son especialmente adecuados para determinados voluntarios: mayores, niños, adolescentes o grupos.

[Sobre esta web](#)
[Mapa web](#)
[Términos y condiciones](#)

Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Mixto

Ambiente: Mixto

queroayudar - Proyectos más recientes > Artista gráfico - E005P04 - Navegador de Internet

Atrás Adiante Dirección http://www.queroayudar.org/proyectos-mas-recientes/artista-grafico.ht

Blog de Amaya queroayudar.org

queroayudar.org
El sitio para ser voluntario.

[Inicio](#)
[Proyectos más recientes](#)
[Recursos](#)
[Mapa web](#)

Datos del proyecto

Artista gráfico

Organización: Federación de Exploradores de la Galaxia
Voluntarios: 30
Fecha: En curso
Lugar: Este es un proyecto en línea
Área de interés: Arte y cultura, niños y jóvenes, educación y alfabetización

Descripción
 ¿Quieres participar en un proyecto que mole y que utilice tu talento artístico? Tu arte puede motivar a miles de personas. La Federación de Exploradores de la Galaxia es una organización educativa sin ánimo de lucro que motiva y educa a los niños en el campo de la ingeniería y la ciencia espacial. Estamos buscando voluntarios interesados en realizar gráficos para diversos proyectos. Tu ayuda puede incluir la elaboración de gráficos para nuestro videojuego Base lunar Uno, publicaciones, acontecimientos especiales o la web. También hay trabajo de maquetación para nuestra revista infantil semestral "Misión Log".

Aptitudes
 Aptitud para el diseño gráfico por ordenador.

Encuentra un proyecto de voluntariado
 Únete a los cientos de voluntarios que usan la red **queroayudar** para encontrar un proyecto adecuado a ellos. ¡Busca un proyecto ahora!
[Proyectos más recientes](#)

[Sobre esta web](#)
[Mapa web](#)
[Términos y condiciones](#)

queroayudar - Proyectos más recientes > Artista gráfico > Correo electrónico - E005P08 - Navegador de Internet

Atrás Adiante Dirección http://www.queroayudar.org/proyectos-mas-recientes/artista-grafico-cc

Blog de Amaya queroayudar.org

queroayudar.org
El sitio del voluntariado.

[Inicio](#)
[Proyectos más recientes](#)
[Recursos](#)
[Mapa web](#)

¡Envía un correo electrónico a un amigo con este proyecto!

Artista gráfico

Envía un correo electrónico a un amigo con este proyecto de voluntariado. Rellena el formulario siguiente (¡no te olvides de incluir la dirección de correo electrónico de tu amigo!) y pincha en 'Enviar'.

Dirección de correo

Asunto:

Mensaje:


¿Lo sabías?
queroayudar es una organización sin ánimo de lucro. Todos los años ayudamos a cientos de voluntarios de todas las edades a entrar en contacto con organizaciones sin ánimo de lucro y agrupaciones locales. Contamos con donaciones públicas para financiar nuestro trabajo.

[Sobre esta web](#)
[Mapa web](#)
[Términos y condiciones](#)

queroayudar - Proyectos más recientes > Escuela de Primaria Tilo - E005P07 - Navegador de Internet

Atrás Adiante Dirección http://www.queroayudar.org/proyectos-mas-recientes/escuela.html

Blog de Amaya queroayudar.org

 **queroayudar.org**
El sitio del voluntariado.

[Inicio](#)
[Proyectos más recientes](#)
[Recursos](#)
[Mapa web](#)

Datos del proyecto

Escuela de Primaria Tilo-Trabaja con niños

Organización:	Hermanos mayores, Hermanas mayores
Fecha:	En curso
Tiempo estimado:	1 hora a la semana
Lugar:	Escuela de Primaria Tilo
Área de interés:	Niños y jóvenes, comunidad, educación y alfabetización

Descripción
El Programa de Orientación en la Escuela es un innovador método de Hermanos, Hermanas para llegar a una población infantil más variada. El programa está diseñado para promover el desarrollo académico de los jóvenes, así como mejorar sus habilidades sociales. El voluntario se reúne con el alumno en el centro escolar una vez a la semana, durante una hora, en horario escolar y como mínimo durante un año. Nuestro objetivo es que mediante el apoyo académico, el contacto con un modelo a imitar y una amistad personal, los alumnos salgan adelante.

Aptitudes
Los orientadores en la escuela varían en edad, sexo, profesión e intereses. La característica que comparten todos ellos es el deseo de ofrecer apoyo académico y emocional, orientación, perseverancia y amistad. Los voluntarios deben tener 16 años o más.

[Sobre esta web](#)
[Mapa web](#)
[Términos y condiciones](#)

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA 4 - QUIEROAYUDAR

Nota: En el Sistema de Codificación en Línea, las respuestas para P08.1, P08.2, P08.3 y P08.4 se muestran juntas en una pantalla. Cuando el estudiante ha dado más de una respuesta, se deben considerar todas, e ingresar el código de la respuesta que recibe el puntaje más alto.

■ QUIEROAYUDAR Puntuación Q08.1 (Email para artista gráfico)

Puntaje completo

Refiere a la duración indefinida del cargo o al futuro o al diseño de páginas web o al arte o al hecho de hacer algo que pueda significar algo para la vida de los niños al educar/inspirar niños.

- Tú eres una gran artista y es de duración indefinida - dijiste que querías un trabajo más largo no es cierto?
- Es de duración indefinida y te ayudaría a acumular experiencia para tu futuro.
- Obviamente estás interesada en el diseño gráfico, y quieres seguir esta carrera cuando termines el colegio, y también te encantaría ser voluntaria. Esta sería una gran oportunidad de hacer ambas cosas, ¡y se vería excelente en tu CV también!
- Porque podrías inspirar a miles haciendo esto.

Puntaje parcial

Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Te encantaría.

Muestra una comprensión imprecisa de la oportunidad o da una respuesta implausible o irrelevante.

- Trabajarás mucho con niños. [Irrelevante, no es uno de los criterios de Amaya.]
- Te da la oportunidad de salir y cambiar.

Da una respuesta ininteligible o incompleta.

- Podrías
- Tú

Sin puntaje

No aplicable.

Omitida.

■ **QUIEROAYUDAR Puntuación Q08.2 (Email para Vegfest)**

Sin puntaje

Cualquier respuesta.

Omitida.

■ **QUIEROAYUDAR Puntuación Q08.3 (Email para ayudar a reparar el sendero de la cascada Mielgo)**

Sin puntaje

Cualquier respuesta.

Sin respuesta.

■ **QUIEROAYUDAR Puntuación Q08.4 (Email para la Escuela de Primaria Tilo)**

Puntaje completo

Se refiere a un trabajo futuro o a un cambio.

- Podría ser un buen trabajo – ayudarías a los niños.
- Éste sería un trabajo en el que podrías cambiar las cosas.
- Es de duración indefinida.

Puntaje parcial

Da una respuesta vaga o insuficiente.

- Necesitas una hora a la semana pero suena como si pudiera ser lo que buscas. [Falta de referencia al criterio del trabajo, repite parte del estímulo.]
- Te gustará.
- No sé.

Muestra comprensión inexacta acerca de la oportunidad o da una respuesta implausible o irrelevante.

- Te da la oportunidad de salir y cambiar.

Sin puntaje

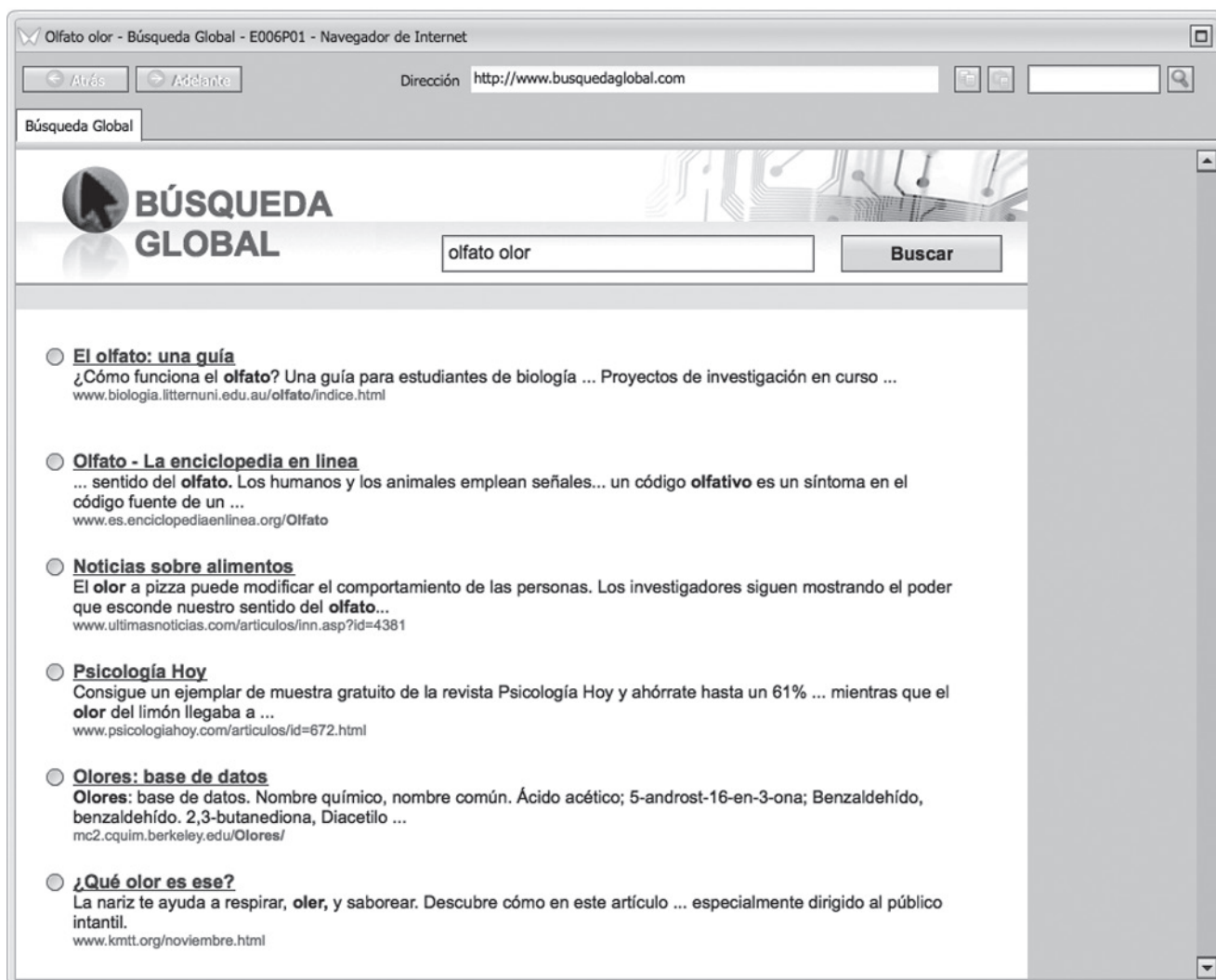
Da una respuesta ininteligible o incompleta.

- Los alumnos

Omitida.

Ejemplos de respuestas:

Ejemplo	Respuestas	Código
1	[8.1: la oportunidad del Diseñador gráfico] El programa es continuado y tú dijiste en tu blog que te gustaría hacer algo de más largo plazo. Yo pienso que tienes que revisarlo. [La oportunidad es conveniente y se refiere a un plazo más largo].	2
2	[8.1: la oportunidad del Diseñador gráfico] Te gustaría unirme esto porque tú eres adecuada y has tomado una decisión. Haz hecho algo de voluntariado en el pasado, pero no demasiado y yo pienso que esto sería super bueno para ti. [La oportunidad es conveniente, pero la respuesta es irrelevante y no relaciona la oportunidad con los criterios de Amaya].	1
3	[8.4: la oportunidad en la Escuela de Primaria] Es un trabajo de largo plazo. [La oportunidad es adecuada y se refiere a lo estable del trabajo].	2
4	[8.2: la oportunidad de Festveg] Si quieres ayudar al Vegetarianismo, realmente podrías hacer algo significativo aquí. [Esa oportunidad para un corto plazo no es conveniente, la respuesta no toma en cuenta que lo que Amaya quiere es una posición de más largo plazo].	0



Situación: Educativa

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Exposición

Ambiente: De autor

Pregunta 1: El olfato

E006Q02

Ve a la página web “El olfato: una guía”. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones refleja mejor la idea principal de esta página?

- A) El olfato puede interferir en los patrones normales de comportamiento.
- B) El olfato advierte a los humanos y a los animales de peligro.
- C) La principal finalidad del olfato es ayudar a los animales a encontrar comida.
- D) El desarrollo del olfato se produce a una edad muy temprana.
- E) El principal propósito del olfato es la identificación.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
572

Nivel de desempeño:
4

Puntaje completo:
E

Olfato - El olfato: una guía - E006P02 - Navegador de Internet

← Atrás → Adelante Dirección www.biologia.litternuni.edu.au/olfato/indice.html

Búsqueda Global El olfato: una guía

EL OLFATO EL GUSTO LA VISTA EL OÍDO EL TACTO

Información de Investigación y enseñanza

EL OLFATO: UNA GUÍA

▶ Olfato

La función del olfato
[Proyectos de investigación en curso](#)

▶ Enseñanza

[Biología de los sentidos](#)
[Otros órganos](#)

La función del olfato

La función del olfato es proporcionar información sobre nuestro entorno. En ocasiones nuestro sentido del olfato puede avisarnos de peligros potenciales. Por ejemplo, el olor a humo indica fuego. Otras veces proporciona una información más general, por ejemplo, si hay o no comida cerca. También puede proporcionar información sobre la identidad de otros seres vivos. Todos tenemos nuestro propio y único olor característico (¡algunos más agradables que otros!).

Los perros pueden utilizar el olfato para distinguir la ropa que llevan puesta dos mellizos (pero no la que llevan puesta dos gemelos, presumiblemente porque son idénticos y huelen de modo idéntico). Los niños pueden distinguir a sus hermanos de otros niños de la misma edad, también empleando el olfato.

Se piensa que el sentido del olfato de los elefantes es el mejor de todos los mamíferos terrestres. Los adiestradores de animales han aprovechado su poderoso sentido del olfato y los han adiestrado para detectar a los cazadores furtivos. Las hormigas invasoras emplean su sentido del olfato para saber cuándo deben abandonar el hormiguero en busca de comida. Sólo salen cuando huelen que regresan a la colonia suficientes hormigas exploradoras, de modo que puedan estar seguras de que es seguro hacerlo.

Parece que el sentido del olfato de los humanos se desarrolla a una edad muy temprana. Los bebés de un solo día de edad muestran expresiones faciales de rechazo cuando huelen pescado o el hedor de un huevo podrido. La reacción de los humanos a los olores es tan intensa que algunos investigadores han estudiado incluso la posibilidad de emplear como arma una sustancia con olor pútrido.

Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Exposición

Ambiente: De autor

Pregunta 2: El olfato

E006Q05

Ve a la página web “Noticias sobre alimentos”. ¿Sería esta página web una fuente adecuada para citar en un trabajo escolar de ciencia sobre el olfato? Responde Sí o No y cita el contenido de la página web “Noticias sobre alimentos” para justificar tu respuesta.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar


Dificultad:
657

Nivel de desempeño:
5 y más

Olfato - Últimas noticias - E006P03 - Navegador de Internet


← Atrás → Adelante Dirección www.ultimasnoticias.com/articulos/inn.asp?id=4381

Búsqueda Global Últimas noticias



Últimas noticias

Noticias sobre ALIMENTOS



Crónicas
Noticias sobre alimentos
[Noticias sobre viajes](#)
[Noticias sobre sociedad](#)
[Noticias sobre deportes](#)

[Ocio](#)
[Guía de televisión](#)
[Compras](#)
[Tu opinión](#)

[Anúnciate aquí](#)

El olor a pizza puede modificar el comportamiento de las personas

Los investigadores siguen mostrando el poder que esconde nuestro sentido del olfato. Estudios recientes han concluido, entre otras cosas, que el olor de los envases de comida rápida o de alimentos como la pizza, puede provocar una conducta agresiva en los conductores.

Este hallazgo apareció en una reseña de una investigación sobre el olfato que realizó uno de los principales organismos europeos de automovilismo. Mientras que algunos olores de comida pueden ayudar a los conductores a permanecer concentrados en la carretera, otros pueden aumentar la probabilidad de cometer un error de conducción.

La reseña explica que el olfato produce unos efectos únicos en el cerebro. Según Conrad King, el investigador que realizó la reseña, "más que ningún otro sentido, el sentido del olfato bordea la parte lógica del cerebro y actúa sobre los sistemas emocionales. Debido a ello el olor del pan hornándose puede arruinar las mejores intenciones de una persona a régimen".

El olfato, que dicta esencialmente la increíble complejidad de los sabores de la comida, siempre ha sido el menos comprendido de nuestros sentidos. La nariz puede detectar hasta 10.000 olores diferentes. Nuestra capacidad para oler y percibir el sabor de este inmenso abanico de olores está bajo el control de unos 1.000 genes, que constituyen nada menos que el 3% del genoma humano. Los investigadores Richard Axel y Linda Buck recibieron conjuntamente el premio Nobel en 2004 por su innovadora investigación sobre la naturaleza de este sentido excepcional. Estos dos científicos fueron los primeros en dar a conocer la familia de 1.000 genes olfativos y en explicar cómo funciona nuestro sistema olfativo.

Según un estudio mencionado en la reseña de la investigación, el olor de la pizza recién hecha e incluso el de los envases de comida rápida puede ser suficiente para hacer que los conductores pierdan la paciencia con otros usuarios de la carretera. En ese momento tienen una mayor probabilidad de superar el límite de velocidad y tener una conducta agresiva. La explicación más verosímil es que todos estos olores pueden despertar el hambre de los conductores y, en consecuencia, su ansia por satisfacer sus apetitos.

Por el contrario, se demostró que los olores de la menta y de la canela mejoran el nivel de concentración además de reducir la irritabilidad de los conductores. Asimismo, los olores del limón y del café parecían estimular la concentración y un pensamiento lúcido.

Sin embargo, el modo en el que los genes regulan los olores es diferente en cada persona. Un estudio realizado por unos investigadores en Israel ha identificado al menos 50 genes olfativos que se encuentran activos en algunas personas y no en otras. Estos investigadores creen que esto puede explicar por qué a algunos nos encantan determinados olores y sabores mientras otros los aborrecen. Los investigadores israelíes afirman que su estudio demuestra que casi todo ser humano presenta un modelo diferente de receptores activos e inactivos para detectar los olores.

Artículos relacionados

- [¿Utilizarán los fabricantes de queso una nariz electrónica para aumentar sus beneficios?](#)
- [Los caballos pueden oler el miedo en los humanos](#)
- [Cualquiera puede aprender a adorar las verduras](#)
- [La verdad sobre la salsa de soja y el colesterol](#)

Situación: Pública

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Exposición

Ambiente: De autor

En las páginas “Noticias sobre alimentos” y “Psicología Hoy” hay información sobre el olor del limón. ¿Qué afirmación resume las conclusiones de los dos estudios sobre el olor del limón?

- A) Ambos estudios sugerían que el olor del limón ayuda a trabajar con rapidez.
- B) Ambos estudios sugerían que a la mayor parte de la gente le gusta el olor del limón.
- C) Ambos estudios sugerían que el olor del limón ayuda a concentrarse.
- D) Ambos estudios sugerían que las mujeres detectan el olor del limón mejor que los hombres.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
485

Nivel de desempeño:
3

Puntaje completo:
C



Situación: Pública

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Exposición

Ambiente: De autor

Puntaje completo

Responde (o da entender) que No y respalda su respuesta con una explicación convincente, haciendo referencia al carácter popular o sensacionalista del contenido de la página web, o a la simplificación que han hecho los periodistas de los temas tratados.

- No; solo trata de hacer accesible la ciencia y es muy probable que haya simplificado en exceso la investigación original.
- No, únicamente ofrece noticias sensacionalistas. Solo hay que ver los temas tan superficiales tratados en esta página.
- No, obviamente no se puede usar como fuente académica una revista de noticias de carácter popular.
- No, tiene un montón de enlaces tontos que muestran que no es una página seria.
- No, no sería adecuado porque está escrita por periodistas, no por científicos.

Responde (o da a entender) que Sí y señala que la página sería de ayuda como una fuente secundaria que funcionara como introducción a otras fuentes de más renombre.

- Sí, me ayudaría a encontrar la investigación original.
- Sí, la utilizaría para comprobar si otras publicaciones más serias dicen lo mismo.

Responde (o da a entender) que Sí y da una explicación convincente, haciendo referencia a las fuentes de información del artículo o al nivel de detalle que proporcionan.

- Sí, porque es una reseña de una investigación auténtica.
- Sí, porque habla sobre varios estudios reales.
- Sí, porque están hablando sobre un estudio que ganó el premio Nobel, así que debe ser verídico.
- Sí, el estudio se describe con detalle así que no creo que haya podido inventarlo.
- No, únicamente ofrece noticias sensacionalistas. Solo hay que ver los temas tan superficiales tratados en esta página.
- No, obviamente no se puede usar como fuente académica una revista de noticias de carácter popular.
- No, tiene un montón de enlaces tontos que muestran que no es una página seria.
- No, no sería adecuado porque está escrita por periodistas, no por científicos.

Responde (o da a entender) que Sí y señala que la página sería de ayuda como una fuente secundaria que funcionara como introducción a otras fuentes de más renombre.

- Sí, me ayudaría a encontrar la investigación original.
- Sí, la utilizaría para comprobar si otras publicaciones más serias dicen lo mismo.

Responde (o da a entender) que Sí y da una explicación convincente, haciendo referencia a las fuentes de información del artículo o al nivel de detalle que proporcionan.

- Sí, porque es una reseña de una investigación auténtica.
- Sí, porque habla sobre varios estudios reales.
- Sí, porque están hablando sobre un estudio que ganó el premio Nobel, así que debe ser verídico.
- Sí, el estudio se describe con detalle así que no creo que haya podido inventarlo.

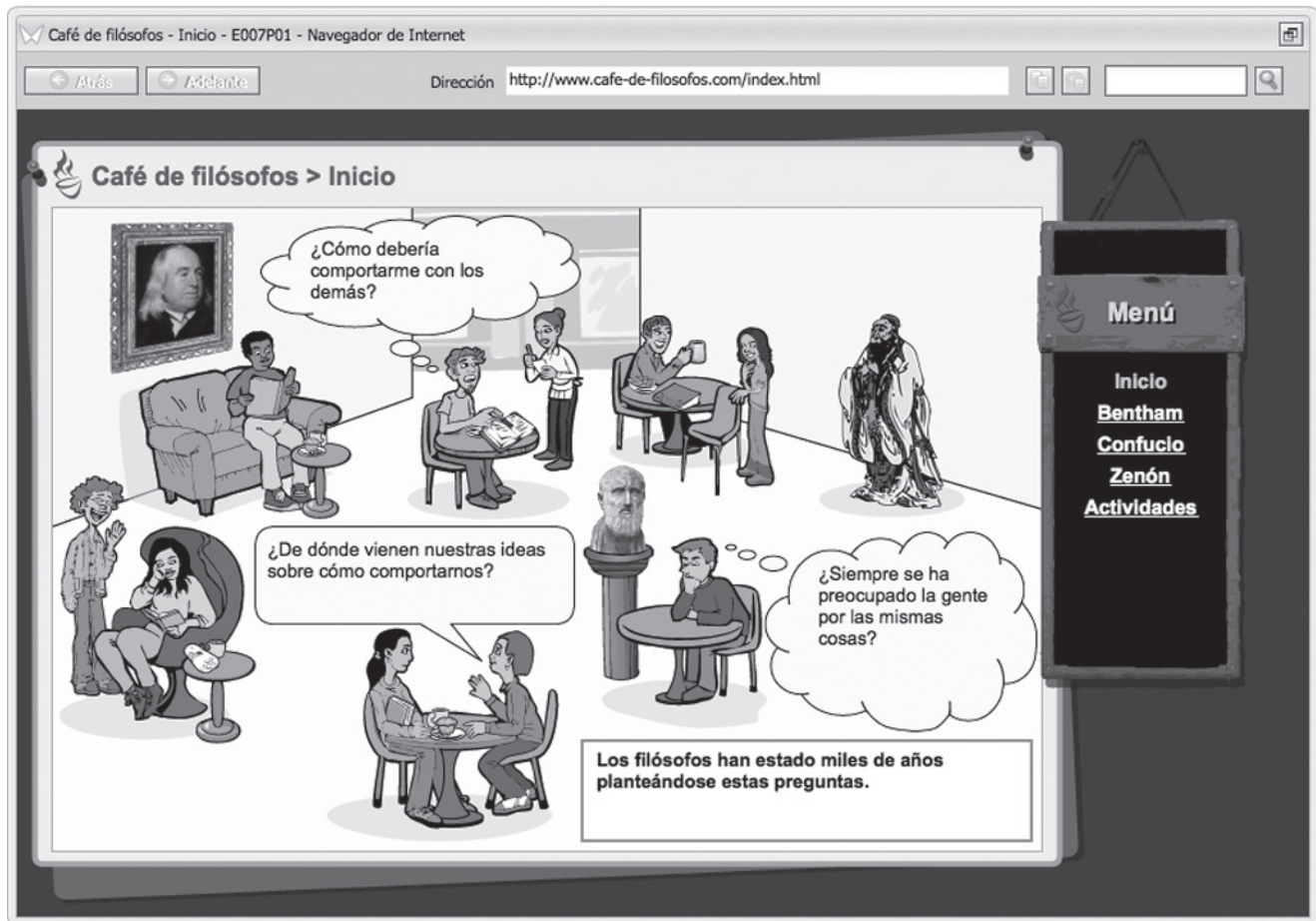
Sin puntaje

Proporciona una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Sí, la página Noticias sobre alimentos ha sido convincente porque los resultados que se mostraban no parecían dogmáticos y sí fiables. [imprecisa]
- No creo que sea fiable porque trata sobre el poder que se esconde tras nuestro sentido del olfato. [imprecisa]
- Sí, es un artículo largo. ¿Por qué se iban a inventar todo eso?
- No, mi profesor no quedaría impresionado.
- Muestra una comprensión errónea del material o da una respuesta poco razonable o improcedente.
- Sí, porque lo ha hecho un organismo de automovilismo, lo cual es muy importante. [improcedente]
- Creo que sería fiable, porque explica cómo el olor puede influir en tu estado de ánimo. [improcedente]

Omitida.

EL CAFÉ DE LOS FILÓSOFOS



Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Exposición / Descripción

Ambiente: De autor

Pregunta 1: El café de los filósofos

E007Q02

Estás en la página Inicio de “El café de los filósofos”. Pincha en el enlace que lleva a Confucio. ¿Qué quería decir Confucio con “Ren”?

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
D

- A) Paz y prosperidad.
- B) Vivir en el caos y en la guerra.
- C) El comportamiento de los gobernantes.
- D) Benevolencia hacia los demás.
- E) Vivir en armonía.

Café de filósofos - Confucio - E007P05 - Navegador de Internet

Atrás Adiante Dirección <http://www.cafe-de-filosofos.com/confucio.html>

Café de filósofos > Confucio


"No hagas a otras personas lo que no quieres que te hagan a ti".

Confucio fue un filósofo chino que vivió entre los años 551 y 479 a. C. Su padre murió cuando él tenía tres años, y fue criado por su madre en la pobreza. En China se vivía una época de caos y guerras continuas. Confucio vio el sufrimiento de la gente que le rodeaba y quiso intentar acabar con él. Quería que la gente tuviera paz y prosperidad.

Confucio creía que para que la sociedad mejorara, la gente debía cambiar su forma de comportarse. Pensaba que esto era especialmente importante en el caso de los gobernantes, porque su comportamiento tenía una gran influencia en la vida de la gente corriente. Nuestro principal objetivo debería ser vivir en armonía con otras personas.

Según Confucio, uno de los principales medios para poder alcanzar la armonía es lo que él llamó "Ren", que puede traducirse como "benevolencia": es decir, la estima de un ser humano hacia otro.

¡El dato!
En la actualidad hay aproximadamente 6 millones de confucianos en el mundo.



Menú

- [Inicio](#)
- [Bentham](#)
- [Confucio](#)
- [Zenón](#)
- [Actividades](#)

Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Exposición / Descripción

Ambiente: De autor

Pregunta 2: El café de los filósofos

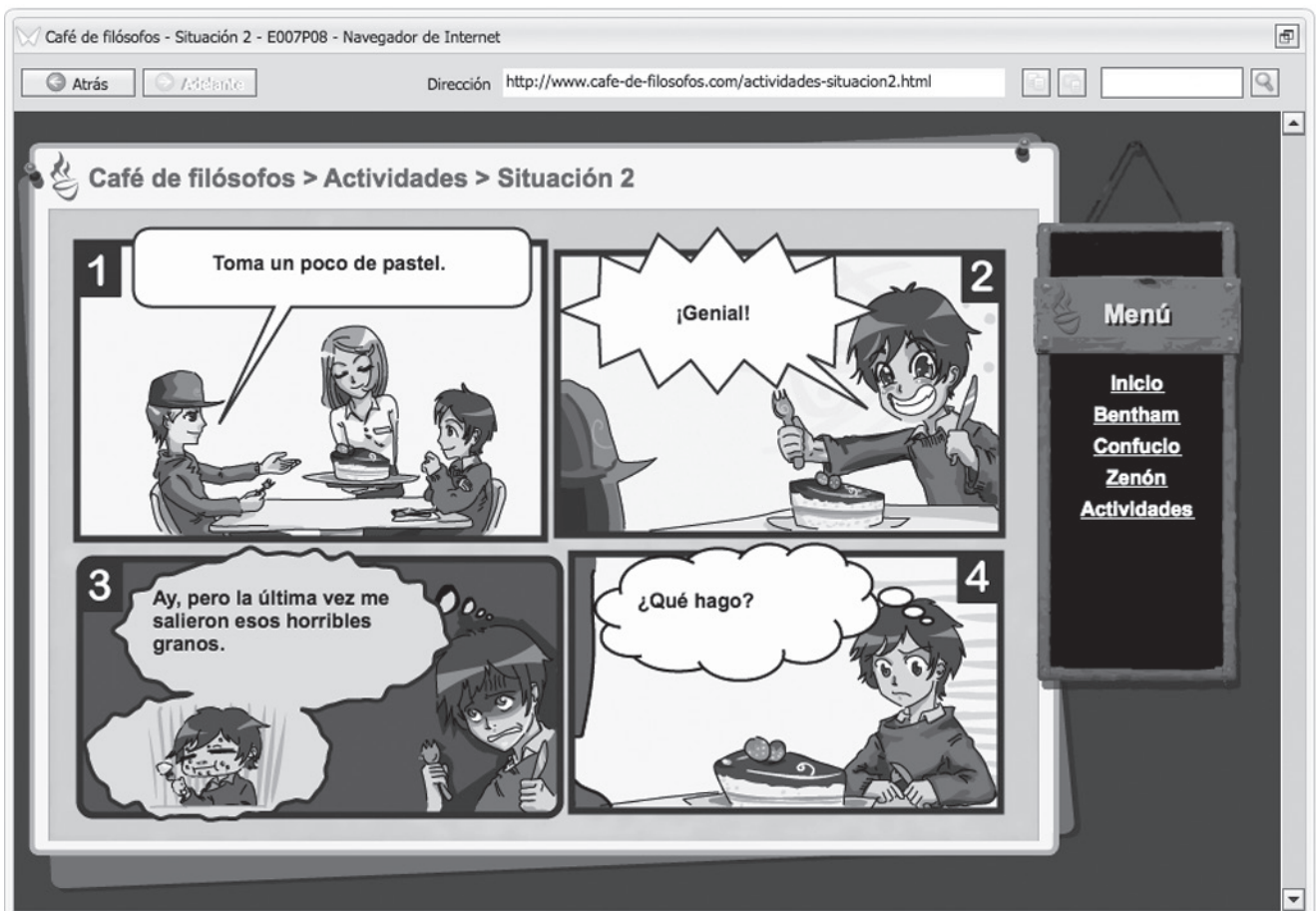
E007Q05

Ve a la página Actividades. Observa la Situación 2. ¿Cuál de las enseñanzas de Zenón refleja este cómic?

- A) Deberíamos tener en cuenta a los demás para vivir contentos.
- B) Deberíamos preocuparnos por nuestro aspecto.
- C) No deberíamos dejarnos llevar por nuestros deseos.
- D) No deberíamos intentar cambiar el pasado.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Puntaje completo:
C



Pregunta 3: El café de los filósofos

E007Q01

Ve a la página Actividades. Busca la Línea del Tiempo. Utiliza la información de la web para averiguar cuándo nació cada uno de los tres filósofos (Bentham, Confucio y Zenón). Luego utiliza los menús desplegables de la Línea del Tiempo para señalar cuándo nació cada filósofo.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener



Situación: Educativa

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Exposición / Descripción

Ambiente: De autor

Café de filósofos - Línea del tiempo - E007P03 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.cafe-de-filosofos.com/actividades-linea-del-tiempo.html>

Café de filósofos > Actividades > Línea del tiempo

FECHA	FILÓSOFO
A. C. 1000	
800	
600	
400	
200	
0	
200	
400	
600	
800	
1000	
1200	
1400	
1600	
1800	
D. C. 2000	
Actualidad	

Menú


- [Inicio](#)
- [Bentham](#)
- [Confucio](#)
- [Zenón](#)
- [Actividades](#)

Café de filósofos - Bentham - E007P04 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.cafe-de-filosofos.com/bentham.html>

Café de filósofos > Bentham

"La mayor felicidad para el mayor número de personas".



¡El dato!
Jeremy Bentham fue la primera persona en emplear la palabra "internacional", en un libro publicado en 1780.

Tal vez hayas oído decir a los políticos que han aprobado una ley porque procuraba el mayor beneficio para el mayor número de personas. La filosofía que se encuentra detrás de esta afirmación se conoce como utilitarismo. Fue desarrollada hace más de 200 años por el filósofo inglés Jeremy Bentham.

Bentham vivió entre los años 1749 y 1832 d. C. Cuando tenía 18 años, Bentham leyó sobre una idea denominada el "principio del placer", según la cual los humanos siempre buscan el mayor placer y el menor sufrimiento posible. A partir de este principio desarrolló el utilitarismo.

Podemos emplear esta idea cuando tomamos decisiones de tipo moral, que conciernen a lo que está bien o mal. Bentham decía que lo más importante de nuestro comportamiento es la consecuencia o resultado de lo que decidimos hacer.

Para decidir si una acción es moral debes comparar las consecuencias buenas y malas que tendrá como resultado. A la hora de juzgar las consecuencias de nuestras decisiones, es importante que no solo nos tengamos en cuenta a nosotros mismos, sino también a los demás. Si, en conjunto, lo bueno es mayor que lo malo, entonces la acción es moralmente correcta.

Esta idea ha sido ampliamente aceptada porque parece lógica y resulta bastante fácil de aplicar.

Menú

- [Inicio](#)
- [Bentham](#)
- [Confucio](#)
- [Zenón](#)
- [Actividades](#)

Café de filósofos - Confucio - E007P05 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.cafe-de-filosofos.com/confucio.html>

Café de filósofos > Confucio


"No hagas a otras personas lo que no quieres que te hagan a ti".

Confucio fue un filósofo chino que vivió entre los años 551 y 479 a. C. Su padre murió cuando él tenía tres años, y fue criado por su madre en la pobreza. En China se vivía una época de caos y guerras continuas. Confucio vio el sufrimiento de la gente que le rodeaba y quiso intentar acabar con él. Quería que la gente tuviera paz y prosperidad.

Confucio creía que para que la sociedad mejorara, la gente debía cambiar su forma de comportarse. Pensaba que esto era especialmente importante en el caso de los gobernantes, porque su comportamiento tenía una gran influencia en la vida de la gente corriente. Nuestro principal objetivo debería ser vivir en armonía con otras personas.

Según Confucio, uno de los principales medios para poder alcanzar la armonía es lo que él llamó "Ren", que puede traducirse como "benevolencia": es decir, la estima de un ser humano hacia otro.

¡El dato!
En la actualidad hay aproximadamente 6 millones de confucianos en el mundo.



Menú


- [Inicio](#)
- [Bentham](#)
- [Confucio](#)
- [Zenón](#)
- [Actividades](#)

Café de filósofos - Zenón - E007P06 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.cafe-de-filosofos.com/zenon.html>

Café de filósofos > Zenón

**Para alcanzar la felicidad sólo se necesita la virtud.
Lo que ocurre, ocurre, así que no te quejes por ello.**



¡El dato!
Zenón vivió en una época en la que las mujeres tenían pocos derechos. Sin embargo, como todos los estoicos, defendió la igualdad entre sexos. Zenón también afirmaba que los hombres y las mujeres deberían vestir del mismo modo.

Zenón (333 a. C. hasta, aproximadamente, 264 a. C.) nació en Chipre y más tarde se trasladó a Atenas. Cuando tenía 42 años fundó una escuela de filosofía denominada estoicismo.

Zenón y sus seguidores, los estoicos, creían que la clave de la vida era la virtud. Esto significa que deberíamos vivir conforme a la razón más que a la emoción. Según Zenón, simplemente deberíamos aceptar lo que ha ocurrido, en vez de intentar cambiar el pasado. La pasión y la emoción son lo opuesto a la virtud y la razón, porque nos impiden aceptar las cosas tal y como son y hacen que queramos cosas que no podemos tener. Cuando no podemos tener lo que queremos, sentimos pena y tristeza.

Zenón pensaba que si las personas basasen su comportamiento en un "criterio claro" (apatheia) -un razonamiento lógico- sus emociones no les estorbarían y podrían vivir felizmente.

Menú

- [Inicio](#)
- [Bentham](#)
- [Confucio](#)
- [Zenón](#)
- [Actividades](#)

Puntaje completo

Selecciona las fechas correctas para cada filósofo.

- Confucio: entre 600 y 400 a.C.
- Zenón: entre 400 y 200 a.C.
- Bentham: entre 1600 y 1800 d.C.

Sin puntaje

Otras respuestas.

Omitida.

Helado - Búsqueda Global - E008P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.busquedaglobal.com>

BÚSQUEDA GLOBAL helado **Buscar**

- Milagrosa dieta del helado**
 La actriz de Hollywood dice que perdió 10 kilos en seis semanas ... - atiborrándose de dulces como el chocolate, los **helados** y el pudín ... "Comía todos los postres que me apetecía ...
www.blog-dieta.com/archivos/2007/09/30/milagro_helado_dieta.php
- La Tribuna, Chandigarh, India - Historias de Ludhiana**
 El doctor Grewal habló sobre diferentes productos lácteos, en especial sobre los de origen indio como el kheer, el kulfi (una especie de **helado**), el rabri, el pan de leche, el gajrela y dulces que pueden ser ...
www.tribunaindia.com/2000/20001220/dh1.htm
- Menú tailandés**
 Pescado dulce y ácido preparado al estilo tailandés con arroz basmati humeante ... sopa - Tom yam Koong, Prew wan Kai, arroz basmati, **helado**. ... **Helado** con nueces y chocolate ...
www.rajaindio.lv/menutailandes.html
- Agencia de Seguridad Alimentaria - Miembros del comité**
 ... fue miembro de varios ministerios ... factores de riesgo relacionados con la alimentación y el estilo de vida ... lideró el desarrollo de muchas marcas muy conocidas de **helados**. ...
www.alimentacion.gob.es/comiteconsultivo/miembros
- Centro Nacional de Información Alimentaria: las guías alimentarias-Importancia de las etiquetas**
 Por ejemplo, la ración de **helado** y otros dulces similares es de 125 ml (media taza), ... Las guías alimentarias nacionales recomiendan seguir una dieta que proporcione un 30 por ciento o menos de calorías (julios) de ...
www.cnia.org/~dms/guias.html
- Postres deliciosos: tiposhelado**
 Tipos de dulces congelados. La siguiente información procede del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación Denominación Comercial del Producto C-A-20689 para **helado**, sorbete, ...
www.exquisitos-postres-de-gourmet.com/tipos-de-tipos-de-helados.php
- Helados en Irlanda**
 Blog irlandés sobre cómo hacer, cocinar, congelar y comer todo tipo de dulce, especialmente los **helados exquisitos**, postres y otros dulces congelados. Se incluyen las recetas.
www.heladosenirlanda.blogspot.com/
- Dondurma: Helado turco**
 Siempre he querido comer **helado** turco - bueno, desde que vi una foto, en la revista de la Smithsonian, de un niño saltando a la comba con una trenza que salía del helado. Se suele comer con cuchillo y tenedor ...
www.tiempodeocio.ciberdiario.com/2006/12/13/dondurma-helado-turco/
- Investigación y mercados: el helado en China: un análisis de mercado**
 ...descripción detallada de la situación actual del mercado de productos lácteos en China (mantequilla, leche, nata, queso, yogures y **helados**). China está cambiando permanentemente, e igualmente lo hacen sus sabores.
www.internacionproductocomercial.com/reportajes/productoslacteos.php
- Helado - Artículo de la enciclopedia en línea sobre Helado**
 Suele decirse que los chinos inventaron el **helado**... el indicio más antiguo en Europa ... Italia ... el **helado** se elaboró con fines comerciales a comienzos del siglo XX ... Uno de los tipos más antiguos de **helado** es el kulfi indio ...
www.encyclopedia-en-linea.com/terminos/hielo+crema.php

Pregunta 1: Helado

E008Q02

Esta página muestra los resultados de la búsqueda de helado y alimentos similares en todo el mundo. ¿Cuál de los resultados será más probable que proporcione información sobre la historia del helado? Pincha en el marcador que se encuentra junto al enlace.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Pregunta 2: Helado

E008Q04

Esta página muestra los resultados de la búsqueda de helado y alimentos similares en todo el mundo. Quieres saber si el helado puede formar parte de una dieta saludable. ¿Cuál de los resultados será más probable que proporcione una orientación acertada? Pincha en el marcador que se encuentra junto al enlace.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTAS 1 Y 2 - HELADO

■ Pauta de corrección pregunta 1 - Helado

Puntaje completo

Helado - artículo de la Enciclopedia en línea.

Sin puntaje

Otras respuestas.

Omitida.

■ Pauta de corrección pregunta 2 - Helado

Puntaje completo

Centro Nacional de Información Alimentaria: Las Guías Alimentarias-Importancia de las etiquetas alimentarias.

Sin puntaje

Otras respuestas.

Omitida.

Phishing - Introducción - E010P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.educacionphishing.org>

La web de recursos sobre el phishing > Inicio

Inicio Reconocer el phishing Practica tu destreza

¿Qué es el phishing?

El phishing es una forma de suplantación de identidad. Su finalidad es engañar a las personas para que revelen su información personal. Quienes obtienen esta información pueden utilizarla en actividades ilegales como robar dinero de una cuenta bancaria. Un correo electrónico de phishing es aquel que imita el de una empresa conocida, o asegura ofrecer un servicio legítimo y solicita al destinatario que proporcione información personal. Un ejemplo es un correo electrónico que finge ser de un banco y solicita al destinatario sus datos de acceso, como el usuario y la contraseña. Una táctica habitual consiste en solicitar una actuación inmediata para asegurar que una cuenta sigue siendo válida.

El phishing no siempre es fácil de detectar, ya que muchos correos electrónicos de phishing parecen auténticos.

¿Es realmente el phishing un problema?

Al igual que se ha extendido el acceso a Internet y el uso del correo electrónico, también lo ha hecho el phishing.

Datos del phishing

Cantidad media que pierde cada víctima de un phishing que tiene éxito: **1.200 dólares**
Mensajes de correo electrónico de phishing enviados cada mes en todo el mundo: **más de 6.000 millones**
Ataques exclusivamente (individualmente reconocibles) de phishing en un mes normal: **alrededor de 25.000**
Número máximo de páginas web de phishing funcionando durante cualquier mes: **55.000**

Situación: Pública

Formato de texto: Continuo

Tipo de texto: Exposición

Ambiente: De autor

Pregunta 1: Phishing

E010Q02

Estás en la página inicial de la web de recursos sobre el phishing. Según esta página, ¿cuál de las siguientes es una característica de un correo electrónico de phishing?

- A) Solicita información personal.
- B) Contiene publicidad no deseada.
- C) Ofrece un servicio real.
- D) Procede de una empresa conocida.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
A

Pregunta 2: Phishing

E010Q01

¿Cuántos mensajes de phishing se envían en todo el mundo en un mes cualquiera?

- A) 1.200.
- B) Más de 6.000 millones.
- C) Alrededor de 25.000 millones.
- D) 55.500.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
B

Pregunta 3: Phishing

E010Q04

¿Cuál de las siguientes formas de engaño se explica en la página “Reconocer el phishing”?

- A) El mensaje solicita al destinatario que done dinero a una falsa obra benéfica.
- B) El mensaje de phishing instala software espía en el ordenador del usuario.
- C) El autor del mensaje inserta un enlace falso en una página web falsa.
- D) El mensaje pretende hacer creer al destinatario que ha ganado un premio.

Aspecto de lectura:
Acceder y obtener

Puntaje completo:
C

Phishing - Reconocer el phishing - E010P02 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.educacionphishing.org/reconocer-el-phishing.html>

La web de recursos sobre el phishing > Reconocer el phishing

Inicio Reconocer el phishing Practica tu destreza

¿Qué es phishing?

El phishing es una forma de suplantación de identidad. Su finalidad es engañar a las personas para que revelen su información personal. Quienes obtienen esta información pueden utilizarla en actividades ilegales como robar dinero de una cuenta bancaria. Un correo electrónico de phishing es aquel que imita el de una empresa conocida, o asegura ofrecer un servicio legítimo y solicita al destinatario que proporcione información personal. Un ejemplo es un correo electrónico que finge ser de un banco y solicita al destinatario sus datos de acceso, como el usuario y la contraseña. Una táctica habitual consiste en solicitar una actuación inmediata para asegurar que una cuenta sigue siendo válida.

El phishing no siempre es fácil de detectar, ya que muchos correos electrónicos de phishing parecen auténticos.

Algunas características habituales de los correos electrónicos de phishing

1. La dirección de correo electrónico del remitente ([Leer más](#))
2. Saludo del correo electrónico ([Leer más](#))
3. Peticiones de información personal ([Leer más](#))
4. Enlaces dentro del correo electrónico ([Leer más](#))

Ejemplo de un correo electrónico de phishing

Verifica tu correo electrónico con el Banco Norte - Mensaje (Texto enriquecido)

Archivo Editar Ver Insertar

Responder Responder a todos Reenviar

Para: Estudiante PISA
De: banco29@correopublico.com

Estimado usuario del Banco Norte,

Este mensaje ha sido enviado por el servidor del Banco Norte para verificar su dirección de correo electrónico.

Usted debe completar este proceso pinchando en el enlace que figura más abajo e introduciendo, en los campos correspondientes, su número y contraseña de la tarjeta de crédito/débito del Banco Norte.

Este proceso es imprescindible para su protección, porque algunos de nuestros clientes ya no tienen acceso a sus direcciones de correo electrónico y debemos verificarlas.

Para verificar su dirección de correo electrónico y acceder a su cuenta bancaria, pinche en el enlace que figura más abajo:

https://web.BancoNorte.com.es/iniciarsesion/citifi/scripts/correo_verificar.jsp

Situación: Pública

Formato de texto: Continuo

Tipo de texto: Exposición

Ambiente: De autor

Buscar empleo - Empleos de hoy - E012P01 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.buscaremplo.com/empleo.html>

Buscar empleo

Buscar empleo
Unimos a los que buscan empleo con las ofertas de empleo.

Bienvenido de nuevo a tu cuenta de Buscar empleo,
estudiantepisa@webpisa.org

[Mi cuenta](#) | [Empleos de hoy](#) | [Mi currículum](#)

Empleos de hoy

- Personal temporal para cafetería**
Se necesita personal temporal para cafetería, entre semana durante el día.
Atención al cliente > Personal de hostelería
- Miembros del equipo de La Zumería**
¿Buscas un trabajo a media jornada que mole? ¿Amas la vida y crees que sabes enrollarte y tener éxito? Entonces queremos que TÚ estés en nuestro equipo. Turnos disponibles desde las 17 h.
Atención al cliente > Personal de bebidas
- Administración**
Buscamos a una persona comprometida para trabajar a tiempo completo en nuestra oficina, que haya terminado el bachillerato o equivalente.
Administración
- Ayudante comercial en tienda**
Se necesita ayudante comercial para una tienda muy activa tres días a la semana, de 9 h. a 17h.
Comercio > Ayudante de ventas

Situación: Ocupacional

Formato de texto: Discontinuo

Tipo de texto: Descripción

Ambiente: De autor

Pregunta 1: Buscar empleo

E012Q01

Esta página es de una web de búsqueda de empleo. ¿Qué trabajo de la lista es el más adecuado para los estudiantes de instituto? Pincha en el marcador junto al empleo.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
463

Nivel de desempeño:
2

Pregunta 2: Buscar empleo

E012Q03

Has decidido enviar una solicitud para el empleo de La Zumería. Pincha en el enlace y lee los requisitos para este trabajo. Pincha en "Envía ahora tu solicitud", debajo de la descripción de empleo de La Zumería, para abrir la página de tu currículum. Rellena la sección "Experiencia y aptitudes relevantes" de la página "Mi currículum" seleccionando cuatro experiencias de las listas desplegadas que encajen con los requisitos del empleo de La Zumería.

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar


Dificultad:
624

Nivel de desempeño:
4

Buscar empleo - Empleo actual - E012P02 - Navegador de Internet

Atrás Adelante Dirección <http://www.buscaremplo.com/empleo-actual.html>

Buscar empleo



Buscar empleo

Unimos a los que buscan empleo con las ofertas de empleo.

Bienvenido de nuevo a tu cuenta de Buscar empleo,
estudiantepisa@webpisa.org


[Mi cuenta](#) [Empleo actual](#) [Mi currículum](#)

[Ver descripción del empleo: Miembros del equipo de La Zumería.](#) (Se abre en un nueva pestaña)

Buscar empleo - La Zumería - E012P03 - Navegador de Internet

Atrás Adiante Dirección <http://www.buscaremplo.com/lazumeria.html>

La Zumería



zumería

Ahora tenemos puestos vacantes para miembros del equipo en una de nuestras tiendas más activas y dinámicas. Se prefiere experiencia similar en el comercio o en atención al cliente, pero no imprescindible. ¡Se da por supuesta la pasión por la calidad en la atención al cliente!

Estamos buscando a alguien que:

- siga las instrucciones de los gerentes
- colabore dentro de un grupo
- haga frente al actual desorden
- ¡pueda exprimir fruta y hacer zumos!


Debes tener disponibilidad para trabajar los mismos dos turnos cada semana.

Turnos disponibles:
Lunes 17 h. - 20 h.
Martes 19 h. - 21 h.
Miércoles 17 h. - 19 h.
Jueves 17 h. - 19 h.
Viernes 19 h. - 21 h.

Nota: Los candidatos seleccionados podrán trabajar un máximo de dos turnos a la semana.

Así que si tienes un MONTÓN DE ENERGÍA, puedes ofrecer un GRAN SERVICIO AL CLIENTE y quieres DIVERTIRTE mientras ganas un poco de dinero extra...

[Envía ahora tu solicitud](#)



zumería

Buscar empleo - Mi currículum - E012P08 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.buscaremprego.com/currículo1.html>

La Zumería **Buscar empleo**



Buscar empleo

Unimos a los que buscan empleo con las ofertas de empleo.

Bienvenido de nuevo a tu cuenta de Buscar empleo,
estudiantepisa@webpisa.org

Mi cuenta | **Empleo actual** | **Mi currículum**

Mi currículum [Qué es un currículum?](#)

Estudiante Pisa
Avenida Oeste 1
Nuevacidad
(03) 912 34 56 78
estudiantepisa@webpisa.org

HISTORIAL DE EMPLEO

Trabajador de cocina
Restaurante de la Esquina
Marzo - Diciembre, 6 horas a la semana

MI FORMACIÓN

Instituto Ribera
Cursando

MI EXPERIENCIA Y APTITUDES RELEVANTES

MI DISPONIBILIDAD

Lunes:	17 h. - 20 h.
Martes:	17 h. - 18 h.
Miércoles:	17 h. - 20 h.
Jueves:	17 h. - 18 h.
Viernes:	17 h. - 19 h.

[Ofertar un empleo](#) | [Sobre nosotros](#) | [Contacta con nosotros](#) | [Trabaja con nosotros](#) | [Mapa web](#) | [Ayuda](#)

Situación: Ocupacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Descripción

Ambiente: De autor

Pregunta 3: Buscar empleo

E012Q05

“Nota: Los candidatos seleccionados podrán trabajar un máximo de dos turnos a la semana”.

¿Por qué crees que la empresa ha establecido esta norma?

Aspecto de lectura:
Reflexionar y evaluar

Dificultad:
558

Nivel de desempeño:
4

■ **Pauta de corrección pregunta 1 - Buscar empleo**

Puntaje completo

Miembros del equipo de La Zumería

Sin puntaje

Otras respuestas.

Omitidas.

■ **Pauta de corrección pregunta 2 - Buscar empleo**

Puntaje completo

Selecciona las siguientes cuatro experiencias (en cualquier orden):

- Eficaz lavando platos: trabajando en el Restaurante de la Esquina.
- Competente siguiendo instrucciones: seguía diariamente las normas de seguridad de la cocina.
- Conocimiento de manipulación de alimentos y experiencia en su preparación: trabajo en el Restaurante de la Esquina.
- Trabaja bien en equipo: ganó el premio Jugador del Año 2007 de Deportes en Equipo.

Sin puntaje

Otras respuestas.

Omitidas.

■ **Pauta de corrección pregunta 3 - Buscar empleo**

Puntaje completo

Hace referencia (explícita o implícitamente) a un beneficio o ayuda para la empresa O el trabajador. Debe ser coherente con la estipulación de no trabajar más de dos turnos y con la de trabajar dos turnos fijos. Puede hacer referencia a las expectativas realistas de la empresa, por ejemplo a las consecuencias que puede tener para la empresa que a veces no tenga disponibles trabajadores temporales O a que sea consciente de que los adolescentes tienen otros compromisos O a que le preocupe que el trabajador no trabaje muy bien.

- Así es más seguro, porque el negocio puede seguir funcionando bien si alguien falta al trabajo algunas semanas.
- A esa edad los estudiantes suelen tener otras prioridades.
- Es probable que la mayor parte de los estudiantes no puedan hacer más de dos turnos a la semana.
- No quieren depender de nadie. [está implícita la protección frente a un riesgo]
- Dicen eso al principio por si acaso no eres muy bueno.
- Quieren tener a mucha gente diferente trabajando allí.
- Quieren muchas caras sonrientes.
- Quieren que no te canses.
- Porque es un trabajo duro y no quieren que te canses ni te marches.

- Porque quieren tener muchos empleados por si acaso alguien se marcha o se pone enfermo.
- Porque el caos que hay en Cafetería Zumos es demasiado como para que alguien trabaje más de dos veces a la semana.
- Porque los mejores trabajadores son personas con otros intereses/aficiones aparte del trabajo y ellos quieren que sigas haciendo lo que te gusta.
- Así los estudiantes y otras personas que pueden estar estudiando o trabajando en otros sitios pueden trabajar puntualmente, pero sin las limitaciones de tener que trabajar a jornada completa todos los días.

Sin puntaje

Hace referencia a los dos turnos como un requisito mínimo en vez de máximo.

- La empresa ha establecido esta norma porque si el trabajador sólo trabajara un turno, alo mejor no se acostumbraría tan fácilmente a trabajar y sería menos eficaz. [No contempla la idea de un máximo de dos turnos.]

Proporciona una respuesta insuficiente o imprecisa.

- Así es más seguro. [imprecisa]

Muestra una comprensión errónea del material o da una respuesta poco razonable o impropcedente.

- La empresa puede haber establecido esta norma para que los trabajadores puedan tener los mismos turnos. [imprecisa]
- Así no ganas demasiado dinero. [poco razonable]
- Así no trabajan horas extras. [poco razonable]
- Así puedes trabajar diferentes días cada semana, lo cual es más flexible. [comprensión errónea]

Omitidas.

Vamos a hablar - Foros de la red educativa - E022P01 - Navegador de Internet

Dirección: <http://www.forosdelarededucativa.org>

Foros de la red educativa





Foros de la red educativa

Red educativa > Estudiar > Consejos

Hablar en público

Bienvenido, estudiante.
Tu última visita: hoy.
Mensajes privados: sin leer 0, total 0.

Escribe una respuesta

<p>Marga</p>  <p>Comentarios: 83</p>	<p>10 de marzo a las 15:32</p> <p>Gracias a todos los que habéis intervenido y a Mark por el enlace a la Dra. N. Lo que pasa es que ahora no sé muy bien qué pensar. Julia, David, el psicólogo y la Dra. Nauckunaite han dicho cosas diferentes. ¿Cuál de estas cuatro personas es realmente la que más sabe sobre este asunto?</p>
<p>Julia</p>  <p>Comentarios: 22</p>	<p>7 de marzo a las 10:14</p> <p>Creo que la habilidad para hablar en público depende de la personalidad de cada uno. Algunas personas parecen completamente incapaces de hablar en público. Cuando tienen que hacerlo, les tiemblan la voz y las manos. Sin embargo, otros pueden debatir sobre un tema con soltura, de forma que a los oyentes les resulte interesante. Estas personas parecen capaces de hacerlo de maravilla, ¡aunque no hayan tenido tiempo de prepararlo! Yo creo que no tiene sentido intentar cambiar nuestra forma de ser.</p>
<p>Psicólogo</p>  <p>Comentarios: 21</p>	<p>28 de febrero a las 22:51</p> <p>Nuestra actitud a la hora de hablar en público depende en gran medida de nuestra edad. La edad en la que resulta más fácil hablar en público es a los tres años. Con esa edad hablamos con naturalidad de un modo incesante, empleando diversas palabras nuevas elaboradas por nosotros mismos. Creamos y experimentamos con el lenguaje, sin preocuparnos por el vocabulario. La parte emocional del habla también surge con mucha fluidez; nadie se ríe, llora o se muestra desesperado tan expresivamente como lo hace un niño pequeño. ¿Por qué somos tan atrevidos a esa edad? Porque no nos juzgamos, no reflexionamos sobre nosotros mismos y no arrastramos ninguna experiencia dolorosa. Es en el instituto cuando de repente nos damos cuenta de que, cuando nos llaman para hablar frente a toda la clase, somos incapaces de hacerlo.</p>
<p>Andrés</p>  <p>Comentarios: 41</p>	<p>3 de febrero a las 21:07</p> <p>Soy una persona normal. No padezco ningún problema fisiológico ni psicológico. Entonces, ¿por qué justo cuando tengo que hablar en público, el corazón me empieza a palpar y parece que se me va a salir del pecho? Desde luego, intento tranquilizarme, pero sin mucho éxito. Me temo que si no me enfrento a este problema y no lo supero, tendré que vivir con él</p>

<p>Andrés</p>  <p>Comentarios: 82</p>	<p>3 de febrero a las 21:07</p> <p>Soy una persona normal. No padezco ningún problema fisiológico ni psicológico. Entonces, ¿por qué justo cuando tengo que hablar en público, el corazón me empieza a palpar y parece que se me va a salir del pecho? Desde luego, intento tranquilizarme, pero sin mucho éxito. Me temo que si no me enfrento a este problema y no lo supero, tendré que vivir con él durante el resto de mi vida.</p>
<p>Marcos</p>  <p>Comentarios: 24</p>	<p>28 de enero a las 13:28</p> <p>Sí, estoy de acuerdo con todo lo que dices. No puedes evitarlo. He encontrado un artículo útil en Internet, de una tal Doctora Nauckunaite. Échale un vistazo.</p>
<p>Laura</p>  <p>Comentarios: 3</p>	<p>27 de enero a las 13:12</p> <p>No creo que sea una buena idea evitar hablar en público; es mejor intentarlo y superar tu miedo gradualmente. No puedes estar toda la vida evitando hablar en público. Aunque te asuste, hay cosas que puedes hacer para dominar tu miedo.</p>
<p>David</p>  <p>Comentarios: 82</p>	<p>15 de enero 16:40</p> <p>Yo ensayo en casa los discursos importantes. Los leo en voz alta empleando las ayudas visuales que utilizaré cuando pronuncie el discurso en público. Así, no solo es menos probable que me quede en blanco mientras hablo, sino que mi discurso también se verá reforzado por las ayudas visuales. Es importante que no leas simplemente el discurso directamente de tus apuntes. Tienes que poder hablar con fluidez, mirando tus apuntes sólo de vez en cuando. La práctica te ayudará a superar tu miedo. Igualmente te ayudará saber que conoces muy bien el tema sobre el que hablas.</p>
<p>Marga</p>  <p>Comentarios: 18</p>	<p>15 de enero a las 15:32</p> <p>He hablado varias veces delante de toda mi clase. La última vez fue horrible. Me olvidé de todo y solté todo el discurso hablando lo más rápido que pude. La próxima semana tengo que hablar otra vez delante de toda mi clase. No puedo soportar la idea de todas esas personas centrando su atención exclusivamente en mí. ¿Cómo puedo evitar hablar en público?</p>

Escribe una respuesta

Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Argumentación

Ambiente: Basado en el mensaje

Pregunta 1: Vamos a hablar

E022Q01

¿Quién escribió la primera respuesta a Marga en este foro de debate de Internet?

- A) Julia.
- B) Marcos.
- C) Dra. Nauckunaite.
- D) David.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Dificultad:
463

Nivel de desempeño:
2

Puntaje completo:
D

Pregunta 2: Vamos a hablar

E022Q04

Laura escribe: “Aunque te asuste mucho hablar en público, hay cosas que puedes hacer para dominar tu miedo”. ¿Qué participante sería más probable que discrepara de la afirmación de Laura?

- A) Julia.
- B) David.
- C) Psicólogo.
- D) Dra. Z. Nauckunaite.

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Puntaje completo:
A

Pregunta 3: Vamos a hablar

E022Q08

Busca el artículo de la Doctora Nauckunaite. ¿Cuál de las siguientes sugerencias hace la Doctora Nauckunaite?

- A) A la hora de dar un discurso, lo más eficaz es tener actitud informal y relajada.
- B) Si piensas en tu audiencia, te preocuparás menos de ti mismo.
- C) Si puedes ocultar que tienes miedo, sentirás menos miedo.
- D) Lo más seguro es memorizar todo el discurso antes de empezar.
- E) Lo mejor es mirar sucesivamente, durante el discurso, a diferentes partes de la audiencia.

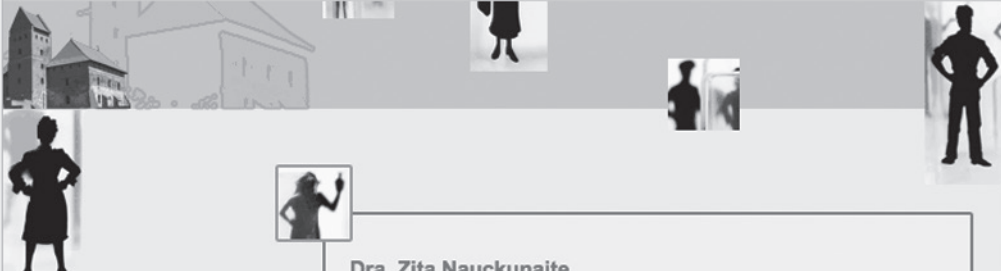
Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Puntaje completo:
C

Vamos a hablar - Consejos para hablar en público - E022P04 - Navegador de Internet

Dirección <http://www.unikl.lit/filologia/nauckunaite/hablar-en-publico.html>

Foros de la red educativa Consejos para hablar en público



Dra. Zita Nauckunaite
Consejos para hablar en público

Es natural que estés nervioso cuando tienes que dar un discurso. Concéntrate. Trata de no pensar en cómo te ven los demás ni en lo nervioso que estás, sino solo en el tema sobre el que vas a hablar.

Las personas se ponen muy nerviosas cuando tienen la sensación de que otros pueden percibir su falta de confianza. Saber cómo disimular el miedo hace que éste disminuya.

Dado que la gente se pone más nerviosa al inicio del discurso, una forma práctica de dominar el miedo consiste en aprenderse de memoria el comienzo del discurso. Antes de empezar a hablar, mira a los oyentes. Si sabes exactamente a quién estás hablando, te sentirás más relajado.

Si durante el discurso te sientes dominado por el miedo, intenta no mirar a ningún oyente en concreto. En vez de eso, dirige tu mirada hacia la mitad de la audiencia. Cuando uses esta técnica, tanto los que se sienten delante como los que se sienten en la parte de atrás tendrán la sensación de que, efectivamente, les estás mirando. Pronuncia cada palabra con claridad. Nada te reconfortará más que oír tu propia voz clara y bajo control.

Fragmento de *Enseñanza de oratoria*, de la Dra. Z. Nauckunaite, Facultad de Filología de la Universidad Pedagógica de Vilnius, Lituania.

Situación: Educativa

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Argumentación

Ambiente: Basado en el mensaje

Pregunta 4: Vamos a hablar

E022Q09

Mira el comentario de Marga del 10 de marzo. Haz clic en “Escribe una respuesta” y escribe una respuesta a Marga. En tu respuesta, responde a su pregunta sobre qué participante, en tu opinión, sabe más sobre este tema. Justifica tu respuesta. [Nota: usa el botón Atrás para consultar la página del foro.]

Aspecto de lectura:
Integrar e interpretar

Haz clic en “Envía la respuesta” para añadir tu respuesta al foro.

Situación: Educacional

Formato de texto: Múltiple

Tipo de texto: Argumentación

Ambiente: Basado en el mensaje

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA 4 - VAMOS A HABLAR

Puntaje completo

Selecciona a la Doctora Nauckunaite y/o al Psicólogo O.L. (explícita o implícitamente) Y hace referencia a sus estatus profesionales. Puede manifestar escepticismo sobre sus estatus profesionales.

- Los dos profesionales son los que más saben, pero solo la Dra. N aconseja cómo tratar el problema.
- El psicólogo O.L. o la Dra. Nauckunaite, porque los dos tienen formación en este campo.
- La doctora Nauckunaite. Es la única que cuenta con el respaldo de una universidad.
- La doctora Nauckunaite, porque es de una universidad.
- Probablemente la doctora Nauckunaite, porque es de una universidad, aunque nunca he oído hablar de Vilnius.
- Una profesora universitaria es la que tiene más experiencia hablando en público.
- Marcos ha investigado sobre el tema y ha encontrado un artículo escrito por una persona que sabe lo que hay que hacer. Está claro que este hombre es un profesional en la materia, así que creo que deberías seguir sus consejos.
- Yo me fijaría más en la que ha escrito el libro, porque ha publicado un libro sobre este tema.
- El psicólogo O.L. parece un experto, pero claro, no puedes saber si realmente es psicólogo.
- Deberías seguir los consejos del psicólogo O.L, pues no solo es un experto psicólogo, sino que responde con precisión a todas las preguntas relacionadas con hablar en público y es muy creíble.
- El psicólogo O.L. porque es un psicólogo cualificado.
- Probablemente, la persona que más sepa sobre esto es la doctora. Es la que ha tenido más experiencia (al menos más que Julia o David) y por lo tanto creo que es más fiable.

Selecciona cualquiera de los cuatro participantes citados Y da un motivo que es coherente con el texto y proporciona un motivo relacionado con la convicción, utilidad o lógica del texto.

- El psicólogo O.L. porque lo que dice concuerda con la forma en la que se comportan los niños pequeños y los adolescentes.
- David, porque él sí que lo ha hecho.
- La doctora Nauckunaite, porque ha expuesto sus ideas de un modo práctico.
- Creo que David es el que mejor sabe de qué está hablando. Te da métodos concretos para ayudarte a hablar en público y si sigues sus consejos ¡estoy segura de que te saldrá bien! :)
- Seguramente deberías seguir el enlace de Marcos, porque ahí están los consejos más útiles sobre cómo dominar el miedo a hablar en público.
- Creo que David tiene razón. Resulta de ayuda ensayar y conocer bien el tema sobre el que vas a hablar. También estoy de acuerdo con Julia, hasta cierto punto, porque algunas personas son más extrovertidas que otras. Pero con preparación y una buena actitud puedes hacer un buen discurso. ¡Evitarlo por completo no es la solución!
- Julia describe las diferencias entre unas personas y otras, así que yo la creería a ella.

Sin puntaje

Menciona a cualquiera de los participantes sin dar ninguna explicación.

- El psicólogo O.L.
- La doctora Nauckunaite.

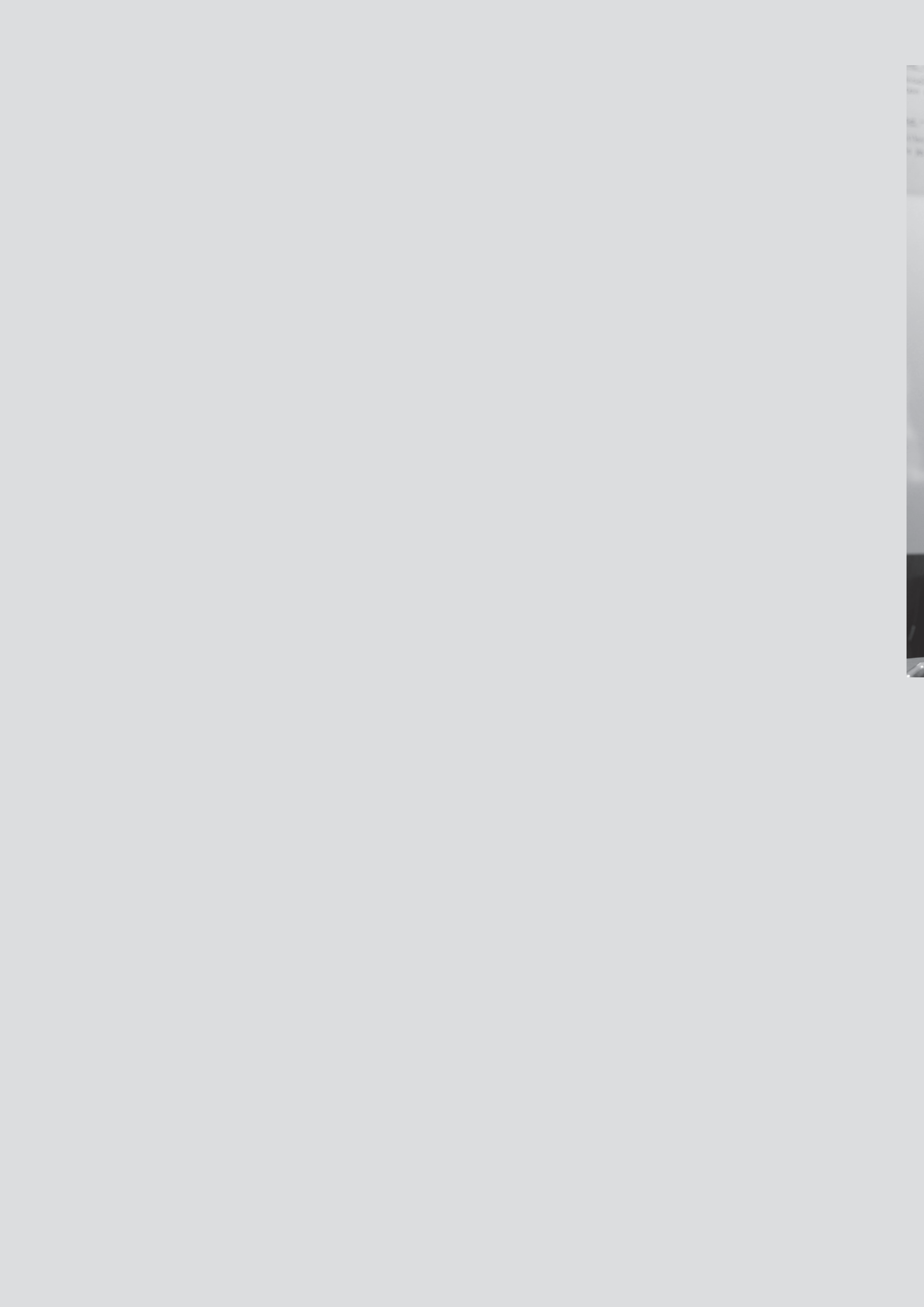
Proporciona una respuesta insuficiente o imprecisa.

- David, porque estoy de acuerdo con él.
- La doctora Nauckunaite, porque es la mejor.
- David, porque sus ideas tienen sentido.

Muestra una comprensión errónea del material o da una respuesta poco razonable o improcedente.

- El psicólogo O.L. porque es mi favorito.
- David, porque te dice cómo evitar hablar en público. [comprensión errónea]
- Yo diría que Marcos. [no es uno de los cuatro participantes mencionados por Marga]

Omitidas.





CAPÍTULO 6

Preguntas de respuesta construida – Ejercicios de corrección

Este capítulo presenta tres preguntas de respuesta construida de la prueba de lectura PISA. Cada pregunta está acompañada de su respectiva pauta de corrección y de ejemplos de respuestas reales de estudiantes chilenos.

El objetivo del capítulo es que el lector pueda realizar un ejercicio de codificación y corrección de estas preguntas usando las pautas de corrección de PISA. Este ejercicio permite familiarizarse con los criterios de corrección que se usan en esta prueba.

Las preguntas de respuesta construida de PISA deben ser corregidas manualmente por personas que cumplen la función de jueces (codificadores expertos). El papel que cumplen los codificadores es sumamente importante, ya que de la calidad de la codificación de las respuestas, depende la validez y confiabilidad de la medición del rendimiento de los estudiantes. Considerando lo anterior, es que PISA establece procedimientos de corrección con estándares muy estrictos. Cada pauta de corrección de cada pregunta contiene las orientaciones para corregirla de acuerdo con criterios preestablecidos.

Antes de comenzar los ejercicios de corrección es necesario describir los elementos de las pautas de corrección de las preguntas de lectura.

Estos son:

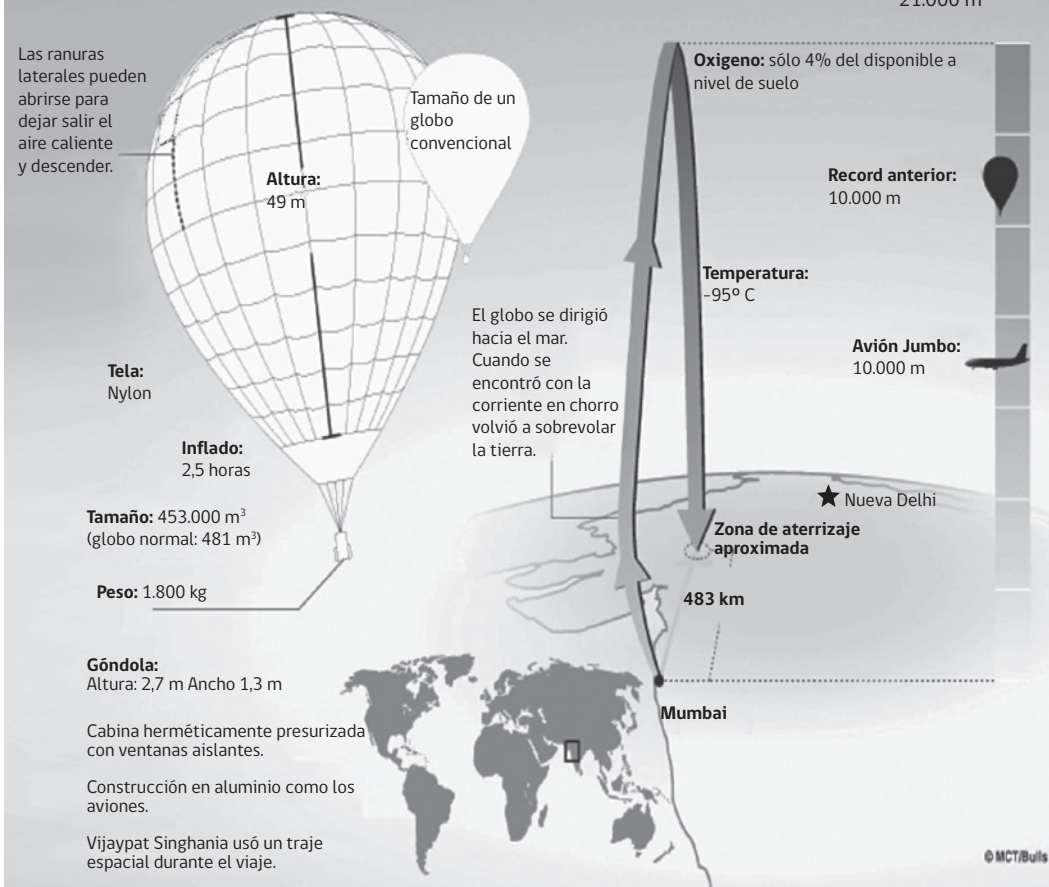
- La intención de la pregunta que entrega una descripción general de qué busca evaluar la pregunta.
 - El rótulo de puntaje: la parte que describe la calificación más alta para cada respuesta se encabeza con "Puntaje completo". La parte que describe respuestas incorrectas y omisiones se encabeza con el título "Sin puntaje". En las preguntas para las que hay puntajes intermedios, se incluye un título de "Puntaje parcial".
 - El código numérico para cada categoría de respuesta. Por ejemplo, Código 1 para respuestas de puntaje completo, en preguntas donde no hay puntaje parcial, Código 0 para respuestas sin puntaje y Código 9 para preguntas omitidas.
 - Una descripción general del tipo de respuestas para cada código.
 - Algunos ejemplos de respuestas para cada tipo de código, que son listados con viñetas debajo de la descripción, y a menudo seguidos por una explicación en letra cursiva. Los ejemplos se ofrecen como algunas respuestas posibles; ellos no constituyen una lista completa de respuestas.
- Ortografía y gramática: los errores de ortografía y gramática deben ignorarse, a menos que ellos confundan o distorsionen seriamente el significado. Esta no es una prueba de expresión escrita.
 - Ejercitando el juicio: si bien las descripciones de los códigos y los ejemplos tratan de minimizar la subjetividad, los correctores inevitablemente tendrán que tomar algunas decisiones para determinar límites entre códigos y los alcances que puede tener un código particular. Como principio general, el juicio debe estar basado en la consideración del corrector con respecto a si el estudiante es capaz de contestar la pregunta. Los correctores deben evitar aplicar un modelo extremadamente detallista, es decir, descontando "puntos" de una respuesta correcta cuando presenta algunas pequeñas deficiencias. Los términos "Puntaje completo", "Puntaje parcial" y "Sin puntaje" se usan en lugar de "correcto" e "incorrecto" para las respuestas. Existen dos razones principales para adoptar estos términos. En primer lugar, algunas preguntas no tienen respuestas "correctas". Más bien, se gradúan las respuestas según el nivel en que los alumnos demuestran una comprensión del texto o del tema en cuestión. En segundo lugar, en el "Puntaje completo" de las repuestas, no necesariamente se incluye sólo un desarrollo perfecto. En general, la clasificación "Puntaje completo", "Puntaje parcial" y "Sin puntaje" divide las respuestas de los estudiantes en tres grupos en términos del grado en que el alumno demuestra habilidad para contestar la pregunta.

Algunos principios generales que se deben tener en cuenta al momento de corregir son los siguientes:

A continuación se presentan tres preguntas con sus respectivas pautas y con respuestas a codificar. El lector primero debe leer detenidamente el estímulo y la pregunta e intentar contestar a ella, y luego leer la pauta de corrección correspondiente. A continuación puede proceder a asignar códigos a las respuestas en los espacios destinados para ello. Al final de cada ejercicio se presenta una tabla en la que se indica el código que fue asignado a cada respuesta en la prueba 2009 y se deja una columna para que el lector anote el código que asignó, de manera que pueda comparar ambos y, en caso de inconsistencia, volver a la respuesta y revisar su juicio.

Record en altura en globo

El piloto de la India, Vijaypat Singhania batió el record de altura en globo el 26 de noviembre de 2005. Fue la primera persona en volar en globo a 21.000 metros sobre el nivel del mar.



Situación:
Educativa

Formato de texto:
Discontinuo

Tipo de texto:
Descripción

Usa el texto "El globo" de la página anterior, para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 2: El globo

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

- 1
- 2

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA 2 - EL GLOBO

Intención de la pregunta

Acceder y obtener: Extraer información.

Localizar información que está explícitamente formulada en un texto descriptivo gráfico.

Puntaje completo

Código 2: Se refiere a aviones Y naves espaciales (en cualquier orden). [Puede incluir ambas respuestas en una línea]

- 1. Avión
2. Nave espacial
- 1. Aviones
2. naves espaciales
- 1. Viaje aéreo
2. viaje espacial
- 1. Aviones
2. cohetes espaciales
- 1. jets
2. cohetes

Puntaje parcial

Código 1: Se refiere a aviones O a naves espaciales.

- nave espacial
- viaje espacial
- cohetes espaciales
- cohetes
- Avión
- Aviones
- Viaje

Sin puntaje

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- cosas que vuelan

Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Trajes espaciales. [no es un medio de transporte]
- Jumbos. [Esta especificidad no está justificada por el texto – la referencia a los jumbo jets no es relevante para esta pregunta]
- Aeronaves.

Código 9: Omitida.

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES A PREGUNTA 2 - EL GLOBO

Respuesta 1

Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. AVION.....
2. AUTO.....

Respuesta 2

Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. avión.....
- 2.....

Respuesta 3

Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. construcción en aluminio como los aviones.....
2. en traje espacial.....

Respuesta 4

Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. no se.....
2. no se.....

Respuesta 5

Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. construcción de aluminio.....
2. cabinas térmicas con ventana aislante.....

Respuesta 6Código:

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. Avión.....
2. Nave espacial.....

Respuesta 7Código:

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. Tren.....
2. Avión.....

Respuesta 8Código:

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. Avión.....
2. Nave espacial.....

Respuesta 9Código:

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. Aviones.....
2. Nave espacial.....

Respuesta 10Código:

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. avión.....
2. nave espacial.....

Respuesta 11Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1.....

2.....

Respuesta 12Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. aviones.....

2. avión Jumbo.....

Respuesta 13Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. LA CAJINA HERMETICA.....

2. Y EL MATERIAL DE ALUMINIO COMO EN LOS AVIONES.....

Respuesta 14Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. AVIÓN JUMBO.....

2. CONSOLA.....

Respuesta 15Código:

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. Aluminio, como la de los aviones.....

2. Traje espacial de los Astronautas.....

Códigos Pregunta 2: El globo

Número de respuesta	Código de la respuesta	Código asignado por el corrector
1	1	
2	1	
3	1	
4	0	
5	0	
6	2	
7	1	
8	2	
9	2	
10	2	
11	9	
12	1	
13	1	
14	0	
15	1	

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

.....

.....

PAUTA DE CORRECCIÓN PREGUNTA 3 – EL GLOBO

Intención de la pregunta

Reflexionar y evaluar: reflexionar sobre el contenido de un texto.
Identificar el propósito de una ilustración en un texto descriptivo gráfico.

Puntaje completo

Código 1: Se refiere implícita o explícitamente a la altura del globo o al récord. Puede referirse a la comparación entre el Jumbo y el globo.

- Mostrar cuán alto llegó el globo.
- Destacar el hecho de que el globo subió, muy, muy alto.
- Mostrar lo impresionante de su récord – ¡llegó más alto que los aviones Jumbo!
- Como punto de referencia respecto a la altura.
- Para mostrar cuán impresionante fue su record. [mínimo necesario].

Sin puntaje

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Como comparación.

Muestra una comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Tanto los globos como los aviones Jumbo vuelan.
- Para que se viera bonito.

Código 9: Omitida.

Respuesta 1

Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Para saber mas sobre la altura que llevo a cabo Singhania en el record.

Respuesta 2

Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Para indicar donde vuelan estos y así hacer una idea de quean lejos estaba sobre la tierra.

Respuesta 3

Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Para poder generar una mejor imagen visual y lograr así dimensionar el record.

Respuesta 4

Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Que un globo puede volar más allá que el avión Jumbo

Respuesta 5

Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Lo dmostiar la altura que pueden alcanzar es menor que el globo

Respuesta 6Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Se incluye el dibujo de un avión Jumbo con el fin de detallar y hacer notar más la altura a la que llegó el globo.

Respuesta 7Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

que a ese nivel vuelan los aviones

Respuesta 8Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Demstrar que pudo volar por encima de este avión

Respuesta 9Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

EL PROPOSITO ES QUE EL AVIÓN TIENE UN NIVEL MAS BAJO QUE EL GLOBO.

Respuesta 10Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Por que estaba hecho el globo con el material de los aviones y para anunciar la altura entre el avión y el globo.

Respuesta 11Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Poder clasificar más aún las descripciones que dan sobre el globo y dar cuenta de la diferencias entre los 2 globos.

Respuesta 12Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

que el globo llego mucho más lejos que el avión

Respuesta 13Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

mostrar la altura en que se encontraba ya que el avión jumbo estaba a la altura normal.

Respuesta 14Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Para que suponer que igual lo iban cuidando por si salia algo mal.

Respuesta 15Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Que el globo pueda elevarse más que el avión luego mucho más alto.

Respuesta 16

Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

.....
no se no entendi
.....

Respuesta 17

Código:

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

.....
.....

Códigos Pregunta 3: El globo

Número de respuesta	Código de la respuesta	Código asignado por el corrector
1	1	
2	1	
3	1	
4	1	
5	1	
6	1	
7	0	
8	1	
9	0	
10	0	
11	0	
12	1	
13	1	
14	0	
15	1	
16	0	
17	9	

EL AVARO

Una fábula de Esopo

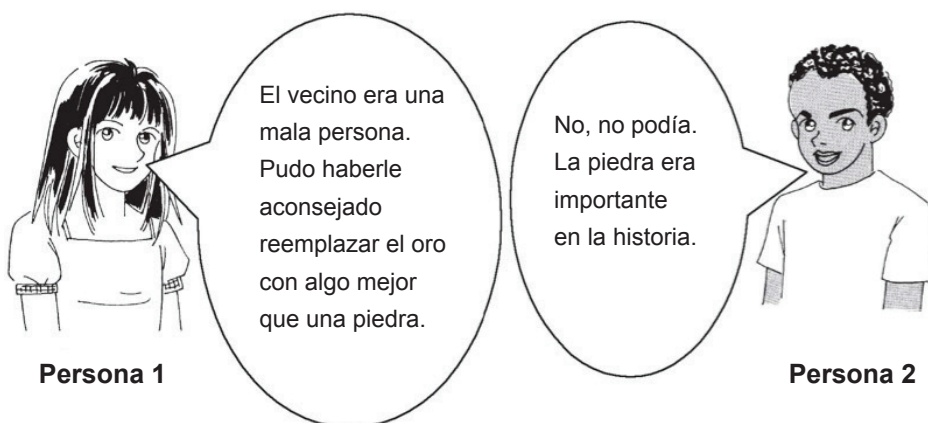
Un avaro vendió todo lo que tenía de más y compró una pieza de oro, la cual enterró en la tierra a la orilla de una vieja pared. Todos los días iba a mirar el sitio. Uno de sus trabajadores observó sus frecuentes visitas al lugar y decidió averiguar qué pasaba. Pronto descubrió el secreto del tesoro escondido, y cavando, tomó la pieza de oro, robándose la. El avaro, en su siguiente visita, encontró el hueco vacío y jalándose sus cabellos se lamentaba amargamente. Entonces un vecino, enterándose del motivo de su angustia, lo consoló diciéndole: "Da gracias de que el asunto no es tan grave. Ve y trae una piedra y colócala en el hueco. Imagínate entonces que el oro aún está allí. Para ti será lo mismo, porque cuando el oro estaba ahí tú no lo tenías, ya que no hiciste el más mínimo uso de él".

Usa la fábula "El avaro y el oro" de la página anterior para contestar a las siguientes preguntas.

Pregunta 3: El avaro y el oro

R433Q05

A continuación encontrarás una conversación entre dos personas que leyeron "El avaro y el oro".



¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

.....

.....

Intención de la pregunta

Integrar e interpretar: Desarrollar una interpretación.
Relacionar un detalle de la fábula con la idea principal.

Puntaje completo

Código 1: Reconoce que el mensaje de la historia depende de que el oro sea reemplazado por algo inútil o sin valor.

- Era necesario que fuera reemplazado por algo sin valor para reforzar la idea.
- La piedra es importante en la historia porque toda la idea radica en que bien podría haber enterrado una piedra por todo lo bueno que el oro le hacía.
- Si se reemplazara por algo mejor que una piedra, se perdería el punto porque lo que está enterrado debe ser algo realmente inútil.
- La piedra es inútil, pero para el avaro, ¡el oro también lo es!
- Algo mejor sería algo que él podría usar - él no usaba el oro; eso es lo que el muchacho estaba diciendo.
- Porque uno puede encontrar piedras por todas partes. El oro y la piedra eran lo mismo para el avaro. ["puede encontrarse por todas partes" implica que la piedra no tiene un valor especial].

Sin puntaje

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- La piedra era importante en la historia. [Repite el enunciado].
- Tenía que ser una piedra. [Falta explicación].
- No habría sido lo mismo. [vaga].
- La piedra tenía un valor simbólico en la historia. [NO explica cuál es el valor simbólico].

Muestra comprensión incorrecta del material o da una respuesta no plausible o irrelevante.

- Tenía que ser una piedra porque una piedra es pesada.

Código 9: Omitida.

Respuesta 1

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

La piedra simboliza al oro, porque es del mismo tamaño y la misma forma.

Respuesta 2

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Podría decir que al igual que el oro la piedra es sólida, y que es un objeto que al igual que el oro, no lo usaría.

Respuesta 3

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Ya que el avaro al no hacer uso de su oro era lo mismo que si fuera una piedra.

Respuesta 4

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

La piedra podría fácilmente reemplazar el oro ya que nunca utilizó el oro para algo, solamente los observara y la piedra pudo hacer lo mismo.

Respuesta 5

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Con cualquier objeto que lo reemplazara sería lo mismo ya que él no usaba el oro.

Respuesta 6Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Podría aver dicho algo mas, por que con eso no cambia mucho lo que dijo la persona 1.

Respuesta 7Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Que no porque el se la compro i si le importaba cuidara el oro y no lo dejara por unas piedras.

Respuesta 8Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Que la piedra es algo muy importante por que fue lo primero que paso por la historia.

Respuesta 9Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Si el 2 TIENE RAZON POR QUE LA PIEDRA USO COMO COMPARACIÓN EN CUANTO AL USO QUE EL AGUA A LA PIEDRA DE USO.

Respuesta 10Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

podria decir que no era posible reemplazarlo por otra cosa ya que la historia gira entorno a la pieza de oro.

Respuesta 11

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

YA QUE SIRVE PARA DEJAR MAS CLARO EL
MENSAJE AL FINAL DE LA HISTORIA

Respuesta 12

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

La piedra ocuparía el lugar donde estaba
el oro, además el avaro ni la usaba.

Respuesta 13

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

ya que reemplaza la pieza de Oro

Respuesta 14

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

La piedra era importante porque la necesitaba
para llenar el vacío de la pérdida del oro. Es
una especie de alivio psicológico.

Respuesta 15

Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Si podía haber reemplazado con algo
de mayor valor como una joya o algo
así.

Respuesta 16Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Era más que nada que aprendiera una
lección de avaro,
Porque si no le usa el oro para que lo tiene?

Respuesta 17Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Que si pusiera algo de mayor valor, corra de nuevo
el riesgo de perderlo y esta vez lo lamentaría aun más

Respuesta 18Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

que la piedra era mas importante que el oro
porque el oro solo lo tenia guardado y no lo
ocupo en cambio la piedra tapo un hueco que
se hizo al robar el oro.

Respuesta 19Código:

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

Para que el avaro se de cuenta que el
oro era para gastarlo no para guardarlo

Códigos Pregunta 3: El avaro y el oro

Número de respuesta	Código de la respuesta	Código asignado por el corrector
1	0	
2	1	
3	1	
4	1	
5	1	
6	0	
7	0	
8	0	
9	1	
10	0	
11	0	
12	1	
13	0	
14	0	
15	0	
16	1	
17	0	
18	0	
19	0	

REFERENCIAS

1. Artelt, C., U. Schiefele y W. Schneider. (2001). "Predictors of reading literacy". En *European Journal of Psychology of Education*.
2. Assor, A., H. Kaplan y G. Roth. (2002). "Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork". En *British Journal of Educational Psychology*.
3. Baker, L. y A.L. Brown. (1984). "Metacognitive skills and reading". En P. D. Pearson et al. (eds.), *Handbook of Reading Research* (págs. 353-394). Nueva York: Longman.
4. Banco Mundial. (2007). Base de datos del Banco Mundial. Extraído el 10 de julio de 2007 de: <http://devdata.worldbank.org/data-queriv/>
5. Binkley, M. y P. Linnakyl. (1997). "Teaching reading in the United States and Finland". En M. Binkley, K. Rust y T. Williams (eds.), *Reading literacy in an international perspective*. Washington DC: Ministerio de Educación de EE.UU.
6. Borkowski, J. G. y L. A. Turner. (1990). "Transsituational characteristics of metacognition". En W. Schneider y F. E. Weinert (eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (págs. 159-176). Nueva York: Springer.
7. Brown, A. L., Bransford, Ferrera y Campione (eds.). (1983). *Learning, remembering, and understanding* (vol. III). Nueva York: Wiley.
8. Brown, A. L., A. S. Palincsar y B.B. Armbruster. (2004). "Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations". En R. B. Ruddell y N. J. Unrau (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5ª ed., (págs. 780-809). Newark: International Reading Association.
9. Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Campbell, J. R., K. E. Voelkl y P. L. Donahue. (1997). *NAEP 1996 trends in academic progress*. Washington DC: Ministerio de Educación de EE. UU.
11. Comisión Europea. (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
12. Comisión Nacional de Lectura. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington DC: Oficina de Publicaciones del Gobierno de los Estados Unidos.
13. Conklin, J. (1987). "Hypertext: an introduction and survey". En: *Computer*, vol. 20, págs. 17-41.
14. Consejo de Educación. (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Bruselas: Unión Europea.
15. Consejo de Europa. (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Estrasburgo: CC LANG (95) 5 Rev. IV.
16. Coulombe, S., J-F. Tremblay y S. Marchand. (2004). *Literacy Scores, Human Capital, and Growth Across Fourteen OECD Countries*. Ottawa: Statistics Canadá.
17. Cunningham, A. E. y K. E. Stanovich. (1998). "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later". En *Developmental Psychology*, vol. 33, págs. 934-945.
18. Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Dolé, J., et al. (1991). "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction". En *Review of Educational Research*, vol. 16 (2), págs. 239-264.
20. Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read*. La Haya: The International Association for the Evaluation of Educational Assessment.
21. Elwert, G. (2001). "Societal literacy: Writing Culture and Development". En D. Olson y N. Torrance (eds.), *The making of literate societies*, págs. 54-67. Oxford: Blackwell.

22. Fastrez, P. (2001). "Characteristic(s) of hypermedia and how they relate to knowledge". En *Education Media International*, 38, págs. 101-110.
23. Flavell, J. H., P. H. Miller y S. A. Miller. (1993). *Cognitive development* (3ª ed.). Nueva Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
24. Flavell, J. H. y H. M. Wellman (eds.). (1977). *Metamemory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
25. Flowerday, T. y G. Schraw. (2000). "Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study". En *Journal of Educational Psychology*, 92, págs. 634-645.
26. Friedman, T.L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
27. Graesser, A. C, K. K. Millis y R. A. Zwaan. (1997). "Discourse comprehension". En *Annual Review of Psychology*, 48, págs. 163-189.
28. Gray, W. S. y B. Rogers. (1956). *Maturity in Reading*. Chicago: University of Chicago Press.
29. Grisay, A. y C. Monseur. (2007). "Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test". En *Studies in Educational Evaluation*, 33, págs. 69-86.
30. Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
31. Guthrie, J. T. y A. Wigfield. (2000). "Engagement and Motivation in Reading". En M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research*, 3, págs. 403-422. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
32. Guthrie, J. T., A. Wigfield, N.M. Humenick, K.C. Perencevich, A. Taboada y P. Barbosa. (2006). "Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension". En *Journal of Educational Research*, 99, págs. 232-245.
33. Halpern, D. F. (1989). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Holloway, J. H. (1999). "Improving the reading skills of adolescents". En *Educational Leadership*, 57(2), págs. 80-82.
35. Hubbard, R. (1989). "Notes from the underground: unofficial literacy in one sixth grade". En *Anthropology and Education Quarterly*, 20, págs. 291-307.
36. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
37. Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
38. Kirsch, I. y P. B. Mosenthal. (1990). "Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults". En *Reading Research Quarterly*, 25(1), págs. 5-30.
39. Křr kel, J. y W. Schneider (1992). "Domain-specific versus metacognitive knowledge effects on text recall and comprehension". En M. Carretero, M. Pope, R.-J. Simons & J. Pozo (eds.), *Learning and instruction: european research in an international context*, 3, págs. 311-324. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
40. Koved, L. y B. Shneiderman. (1986). "Embedded menus: selecting items in context". En *Communications of the ACM*, 29(4), págs. 312-318.
41. Lachman, R. (1989). "Comprehension aids for online reading of expository text". En *Human Factors* 31, 1-15.
42. Lafontaine, D. y C. Monseur. (2006). *Impact of Test Characteristics on Gender Equity Indicators in the Assessment of Reading Comprehension*. Lieja: University of Liège.
43. Langer, J. (1995). *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
44. Legros, D. y J. Crinon (eds.) (2002), *Psychologie des apprentissages et multimedia*. París: Armand Colin.
45. Leu, D. (2007). *Expanding the Reading Literacy Framework of PISA 2009 to include Online Reading Comprehension*. Inédito.
46. Leu, D. y J. Castek. (9 de abril de 2006). *What skills and strategies are characteristic of accomplished adolescent users of the Internet?*. Documento presentado en la reunión anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa, San Francisco, CA.

47. Linnakyl, P. (1992). "Recent trends in reading literacy research in Finland". En P. Belanger, C. Winter & A. Sutton (eds.), *Literacy and basic education in Europe on the eye of the 21st century*. (págs. 129-135). Estrasburgo: Consejo de Europa.
48. Lundberg, I. (1991). "Reading as an individual and social skill". En I. Lundberg & T. Høien (eds.), *Literacy in a world of change*. Stavanger: Center for Reading Research, UNESCO.
49. Lundberg, I. (1997). "Världen som läspedagogiskt laboratorium". En J. Frost, A. Sletmo & F. E. Tonnessen (eds.), *Skriften p veggen*. Copenhagen: Dansk Psykologisk Forlag.
50. MacCarthey, S. J. y T. E. Raphael. (1989). "Alternative perspectives of reading/writing connections". En *Publicaciones periódicas*, nº 130. Michigan: Michigan State University, College for Education, Institute for Research on Teaching.
51. McCormick, T. W. (1988). *Theories of reading in dialogue: an interdisciplinary study*. Nueva York: University Press of America.
52. McKenna, M., D. J. Keary R. A. Ellsworth. (1995). "Children's attitudes toward reading: a national survey". En *Reading Research Quarterly*, 30(4), págs. 934-956.
53. OCDE. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. París: OCDE.
54. OCDE. (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. París: OCDE.
55. OCDE. (2002). *Reading for change - Performance and Engagement across countries*. París: OCDE.
56. OCDE. (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. París: OCDE.
57. OCDE. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. París: OCDE.
58. OCDE. (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. París: OCDE.
59. OCDE. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy - A Framework for PISA 2006*. París: OCDE.
60. OCDE. (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis*. París: OCDE.
61. OCDE y Statistics Canadá. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. París y Ottawa: OCDE y Statistics Canadá.
62. CDE y Statistics Canadá. (2005). *Learning a IMng: First results of the Adult Literacy and Ufe Skills Survey*. París y Ottawa: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Statistics Canadá.
63. Olson, D. R. (1977a). "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing". En *Harvard Educational Review*, 47, págs. 257-281.
64. Olson, D. R. (1977b). "The language of instruction: the literate bias of schooling". En R. Anderson, R. Spiro & W. Montague (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
65. Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
66. Pew Internet and American Life Project. (2005). *Internet: The mainstreaming of online Ufe*. Washington DC: Trends 2005.
67. Pressley, M., S. Graham y K. Harris. (2006). "The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention". En *British Journal of Educational Psychology*, 76, págs. 1-19. Ciudad: editorial.
68. Pressley, M., C.J. Johnson, S. Symons, J.A. McGoldrick y J.A. Kurita. (1989). "Strategies that improve children's memory and comprehension of text". En *Elementary School Journal*, 90 (1), págs. 3-32.
69. Reeve, J. (2004). "Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support". En *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
70. Reinking, D. (1994). "Electronic literacy". En *Perspectives in Reading Research*, 4.

71. Rieh, S. Y. (2002). "Judgment of Information Quality and Cognitive Authority in the Web". En *Journal of the American society for information science and technology*, 53(2), págs. 145-161
72. Rosenshine, B. y C. Meister. (1994). "Reciprocal teaching: a review of the research". En *Review of Educational Research*, 64(4), págs. 479-530.
73. Rosenshine, B., C. Meister y S. Chapman. (1996). "Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies". En *Review of Educational Research*, 66(2), págs. 181-221.
74. Rouet, J.-F. y H. Potelle. (2005). "Navigation principles in multimedia learning". En R. K. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, págs. 297-312. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
75. Routitsky, A. y R. Turner. (2003). "Item format types and their influences on cross-national comparisons of student performance". Documento presentado en la *Reunión anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa* (AERA, por su sigla en inglés).
76. Rumelhart, D. E. (1985). "Toward an interactive model of reading". En H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and the processes of reading*, (3ª ed.). Newark, DE: International.
77. Ryan, R. M. y E. L. Deci. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". En *American Psychologist*, 55, págs. 68-78.
78. Santini, M. (2006). "Web pages, text types, and linguistic features: some issues". En *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, 30, págs. 67-86.
79. Schiefele, U. (1999). "Interest and learning from text". En *Scientific Studies of Reading*, 3(3), págs. 257-279.
80. Schlagmiller, M. y W. Schneider. (2006). *WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie Wissenstest für die Klassen 7 bis 12*. Gotinga: Hogrefe.
81. Schneider, W. (1989). *Zur Entwicklung des Metagedchtnisses bel Kindern* [El desarrollo de la metamemoria en los niños]. Berna: Huber.
82. Schneider, W. (ed.). (1999). *The development of metamemory in children*. Cambridge, MA: MIT Press.
83. Schneider, W. y M. Pressley. (1997). *Memory development between two and twenty* (2a ed.). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
84. Shetzer, H. y M. Warschauer. (2000). "An electronic literacy approach to network-based language teaching". En M. Warschauer & R. Kem (eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, págs. 171-185. Nueva York: Cambridge University Press.
85. Simón, H. A. (1996). "Observations on the sciences of science learning". Documento elaborado para el *Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion*. Departamento de Psicología, Carnegie Mellon University.
86. Skinner, E. et al. (2008). "Engagement and disengagement in the classroom: part of a larger motivational dynamic?". En *Journal of Educational Psychology*, 100, págs. 765-781.
87. Smith, M. C. et al. (2000). "What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium?". En *Reading Research Quarterly*, 35(3), págs. 378-383.
88. Sticht, T. G. (ed.). (1975). *Reading for working: a functional literacy anthology*. Alexandria, VA.: Human Resources Research Organization.
89. Stiggins, R. J. (1982). "An analysis of the dimensions of job-related reading". En *Reading World*, 82, págs. 237-247.
90. Sweets, R. y A. Meates (2004). *ICT and low achievers: What does PISA tell us?*. Budapest y París: Ministerio de Educación de Hungría y OCDE.
91. Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2009). "Base de datos de estadísticas de las TIC". Extraído el 23 de febrero de 2009 de: <http://www.itu.int/ITU-D/icteye/Indicators/Indicators.aspxff>
92. Vansteenkiste, M., W. Lens y E. L. Deci. (2006). "Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation". En *Educational Psychologist*, 41, págs. 19-31.

93. Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: language culture and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
94. Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
95. Weyer, S.A. (1982). "The design of a dynamic book for information search". En *International Journal of Man-Machine Studies*, 17, págs. 87-107.

