



Qué nos dice **PISA 2009**  
sobre la lectura de los jóvenes  
colombianos de 15 años

**Presidente de la República**

Juan Manuel Santos Calderón

**Ministra de Educación Nacional**

María Fernanda Campo Saavedra

**Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media**

Mauricio Perfetti del Corral



**Directora General**

Margarita Peña Borrero

**Secretaria General**

Gioconda Piña Elles

**Jefe de la Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo**

Ana María Uribe González

**Director de Evaluación**

Julián Patricio Mariño Von Hildebrand

**Director de Producción y Operaciones**

Francisco Ernesto Reyes Jiménez

**Director de Tecnología**

Adolfo Serrano Martínez

**Subdirectora de Análisis y Divulgación**

Maria Isabel Fernandes Cristovão

**Elaboración del documento**

Melisa Castellanos Arredondo

Natalia Ronderos Barreto

Carlos Edilberto Ordóñez Pachón

Martha Jeaneth Castillo Ballén

**Apoyo técnico**

Luis Adrián Quintero Sarmiento

Carolina Lopera Oquendo

**Revisión de estilo**

Fernando Carretero Socha

**Diseño**

Giovanni Camacho Solorza

**ISBN de la versión impresa:** 978-958-11-0560-1

**ISBN de la versión electrónica:** 978-958-11-0561-8

Bogotá, D.C., abril de 2011

# Contenido

<b>Presentación</b> .....	5
<b>1. Marco de referencia y estructura general de la prueba de lectura</b> .....	7
1.1 Características de los textos .....	8
1.2 Tipos de tareas .....	9
1.3 Situaciones .....	9
<b>2. Resultados por tareas de lectura</b> .....	11
2.1 Acceder y recuperar .....	11
2.2 Integrar e interpretar.....	15
2.3 Reflexionar y evaluar .....	19
<b>3. Resultados por formatos de texto</b> .....	23
3.1 Textos continuos.....	23
3.2 Textos no continuos .....	27
<b>4. Algunas variables relacionadas con los resultados de los estudiantes colombianos en lectura</b> .....	31
4.1 Variables familiares y contexto socioeconómico.....	31
4.2 Variables escolares .....	32
4.3 Prácticas de lectura de los estudiantes .....	37
4.4 Variables de la clase y el clima de aula .....	43
<b>5. Síntesis de resultados y reflexiones finales</b> .....	46
<b>Referencias</b> .....	49
<b>Anexo. Ejemplos de preguntas de lectura utilizadas en PISA 2009</b> .....	50



# Presentación

Actualmente, la lectura no es solo una habilidad que se desarrolla en un área académica específica, sino la herramienta clave para acceder al mundo del conocimiento e interactuar con la realidad. El objetivo de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés), cuyo énfasis en 2009 fue en lectura, es evaluar qué tanto pueden hacer los jóvenes del mundo como lectores y qué tan preparados están para usar la lectura como un vehículo para acceder a metas e intereses personales y para enfrentar los retos prácticos de sus vidas.

El 47% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 en la prueba de lectura, el mínimo esperado según lo establecido por PISA. Esto significa que casi la mitad de los jóvenes no tiene las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y participar activamente en la sociedad. Así mismo, el puntaje promedio del país en esta prueba lo ubica por debajo de la media del conjunto de países que conforman la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Este informe recoge los resultados de un análisis más detallado de los desempeños de los jóvenes colombianos en la prueba de lectura realizada en PISA 2009. Como ya se mencionó, en esta oportunidad el énfasis se puso en esta área; por ello también se estimaron resultados por tipos de tareas (acceder y recuperar; integrar e interpretar; y reflexionar y evaluar) y por formatos de textos (continuos y no continuos). Esto permite identificar con mayor precisión las fortalezas y debilidades de los estudiantes y da luces sobre aquellos aspectos que deberían reforzarse. De manera general, cerca de la mitad de nuestros estudiantes tiene dificultades para la realización de estas tres tareas y el abordaje de ambos formatos de textos; además, no se observan diferencias sustanciales entre los desempeños de hombres y mujeres.

PISA 2009 también indagó por una serie de aspectos socioeconómicos, familiares y escolares, así como sobre prácticas y actitudes hacia la lectura, a fin de identificar aquellos factores que tienen mayor incidencia en los resultados de los estudiantes, y sobre los cuales las políticas y programas educativos pueden actuar. Los hallazgos sugieren que actitudes positivas como el interés y gusto por la lectura como diversión, y algunas prácticas como la socialización, discusión y expresión de las opiniones personales sobre los textos leídos, la claridad sobre cómo abordar un texto, relacionar los contenidos con experiencias y conocimientos previos, leer textos en línea y comprobar lo leído, se asocian a mejores desempeños en esta prueba.

Este informe, organizado en cinco capítulos, aborda primero una breve descripción del marco de referencia y la estructura general de la prueba de lectura en cuanto a las tareas y los tipos de textos evaluados. El segundo capítulo se dedica al análisis de los resultados de Colombia en las tres tareas evaluadas en la prueba; en el tercero se estudian los desempeños del país frente a los formatos de textos. Los resultados se presentan en comparación con los demás países participantes en el estudio y también desagregados por género. En el cuarto capítulo se analizan las asociaciones entre algunas variables personales, familiares, escolares y de aula y los resultados de los jóvenes colombianos en lectura. Finalmente, en el último capítulo se elabora una síntesis de los principales resultados. En el anexo el lector encontrará algunos ejemplos de preguntas utilizadas en la prueba, lo que le permitirá familiarizarse con la evaluación realizada en PISA.

Se espera que estos hallazgos contribuyan a la formulación de políticas públicas y al mejoramiento de la práctica educativa en general, para así fortalecer la habilidad lectora de los estudiantes pues esta, como se mencionó, es una de las competencias fundamentales para aprender y desempeñarse con éxito en la vida.

# 1. Marco de referencia y estructura general de la prueba de lectura

PISA define la lectura funcional<sup>1</sup> como la habilidad de “entender, utilizar, reflexionar y compenetrarse con textos escritos para así lograr objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial y participar en la sociedad”(OCDE, 2010, p. 37). Este concepto es más amplio que la noción tradicional de “habilidad para leer”; se mide como un *continuum*, y no como algo que una persona tiene o no tiene. Esta habilidad es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y ocurre no solo en la escuela, sino también en el entorno familiar, con los compañeros, los colegas y la sociedad. PISA afirma que no se espera que los jóvenes de 15 años de edad hayan aprendido todo lo que necesitan saber como adultos, pero insiste en que deben tener una sólida base de conocimientos en lectura (y también en matemáticas y ciencias) sobre la cual puedan construir. Estas bases son muy importantes en el mundo moderno, puesto que permiten participar de él activamente y desempeñarse en variados campos del conocimiento.

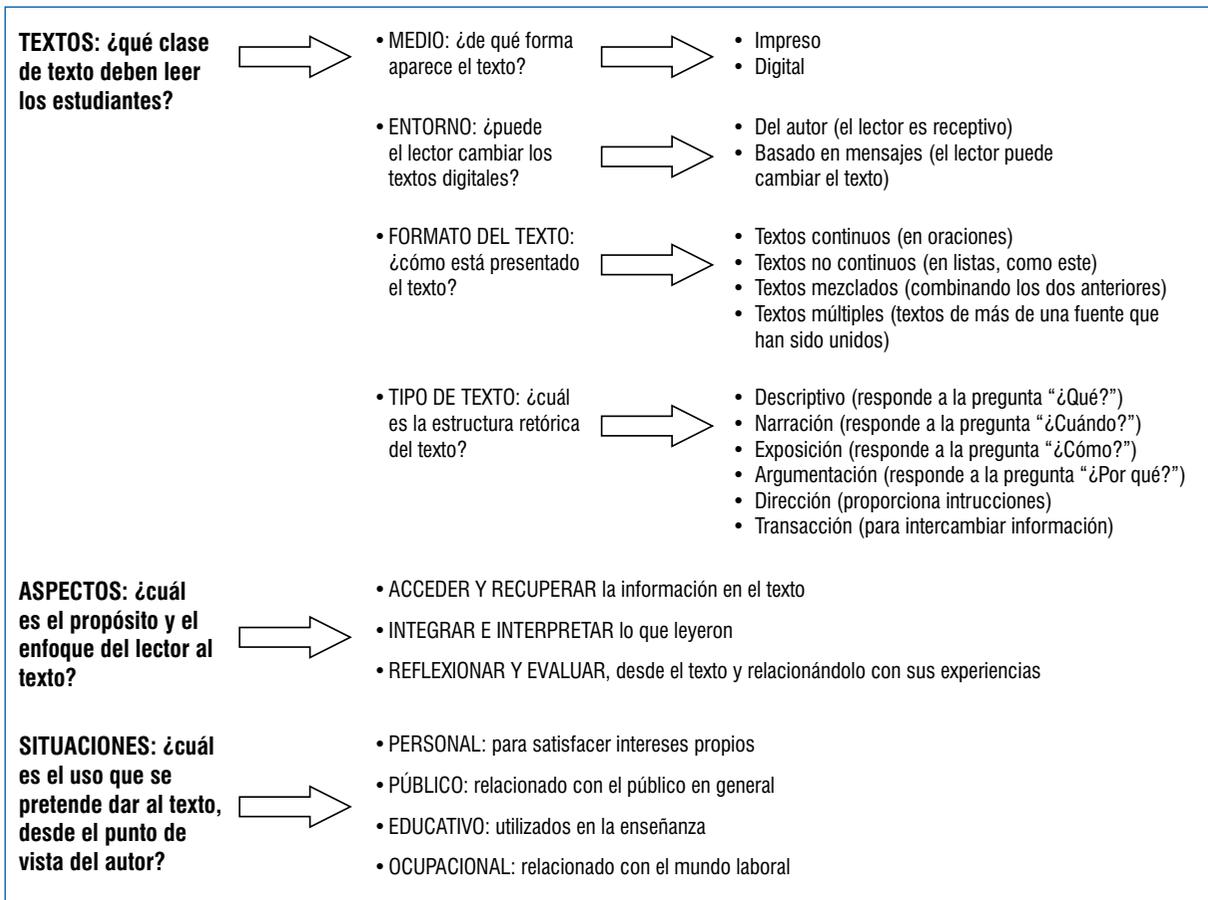
En esta definición se establecen habilidades específicas como “*entender*”, que se refiere a la construcción del significado implícito y explícito de un texto, desde un nivel micro (por ejemplo, una palabra) hasta un nivel macro (como el sentido completo de un párrafo). “*Utilizar*” alude al uso o propósito que el lector quiere darle al texto, y “*reflexionar*” hace referencia a establecer relaciones entre lo leído y las experiencias previas del lector. Por su parte, “*compenetrarse*” tiene que ver con la motivación asociada a la práctica lectora.

Así mismo, se resalta la función de la lectura en el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos, logro de metas (que van desde necesidades básicas hasta metas complejas) y en el desarrollo del propio potencial. Todo esto se relaciona finalmente con la posibilidad de “participar en la sociedad”, estableciendo una conexión directa entre la lectura y su función social.

La prueba de lectura consta de tres categorías establecidas en el marco de referencia de la evaluación: características de los textos, tipos de tareas y situaciones. El cuadro 1 resume estas categorías, las cuales se explican a continuación.

<sup>1</sup> Corresponde a la traducción de la expresión “*reading literacy*”, establecida por PISA.

Cuadro 1 Marco de referencia de la prueba de lectura



Fuente: OCDE (2010).

## 1.1 Características de los textos

La primera categoría del marco corresponde a *las características de los textos* que aparecen en la prueba: el medio, el entorno, el formato y el tipo del texto. La primera hace referencia al *medio* en el que aparece el texto: impreso o digital. Los *textos digitales* se dividen en dos tipos según “el ambiente”, es decir, si el lector puede participar o no en el cambio de sus contenidos. Algunos ejemplos de textos en los que el lector puede cambiar el contenido, denominados “basados en mensajes”, son los correos electrónicos, los foros en línea y los blogs. En contraste, aquellos donde este no participa en el contenido, denominados “texto del autor”, incluyen páginas informativas del Gobierno, de instituciones educativas y noticias.

Otra característica de los textos es su *formato*, es decir, si es continuo --compuesto por frases y párrafos-- o no es continuo --listas, diagramas, gráficos y tablas--. Adicionalmente, PISA

incluye textos mixtos (que comprenden elementos continuos y no continuos) y múltiples (cuando distintos textos, que se construyeron de manera independiente, se presentan juntos). Los artículos de periódicos o revistas frecuentemente son textos mixtos, pues junto a un texto continuo aparecen gráficos o tablas informativas. Por último, el *tipo de texto* se refiere a una categorización según su propósito: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, transaccional y de instrucciones.

## 1.2 Tipos de tareas

Los aspectos o las tareas definen la forma en la que el estudiante se aproxima a un texto en términos cognitivos. En PISA se valoran tres tareas: acceder y recuperar, integrar e interpretar, y reflexionar y evaluar (véase cuadro 2), las cuales son interdependientes e interrelacionadas. No obstante, para los propósitos de la evaluación estas se diseñaron de manera que enfatizaran solo en uno de los aspectos.

Cuadro 2 Descripción de las tareas definidas para la prueba de lectura

\* **Acceder y recuperar:** se le exige al lector que encuentre o identifique partes específicas dentro del texto. Los estudiantes deben establecer conexiones entre la información que proporciona la pregunta y el texto y usarla para obtener los datos solicitados, empleando las mismas expresiones que están en el texto o llevando a cabo alguna transformación (usar sinónimos).

\* **Integrar e interpretar:** la tarea del lector se basa en identificar las relaciones que hay en el texto, para construir una comprensión global del mismo o relacionar sus partes a fin de elaborar una interpretación. Las relaciones pueden ser de parte-todo, causa-efecto, categoría-ejemplo, problema-solución, equivalencia y/o comparar-contrastar. El lector debe determinar cuál es la conexión en cada caso. Al interpretar, el lector identifica los supuestos y las implicaciones de partes o de todo el texto.

\* **Reflexionar y evaluar:** la tarea demanda que el lector relacione los conocimientos previos con lo que está leyendo, haciendo énfasis en el contenido del texto o en su estructura. Reflexionar y valorar el contenido del texto requiere relacionar información o contrastar afirmaciones incluidas en el texto con conocimientos procedentes de otras fuentes o del mundo que rodea al lector. A su vez, la reflexión y evaluación sobre la estructura invitan a que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y relevancia; en este caso, la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos son relevantes.

## 1.3 Situaciones

Las situaciones se refieren al uso y al contexto para los que se ha construido un texto. Los textos se asignan a una u otra categoría según su audiencia (para quienes se escribieron) y propósito. En PISA se utilizaron textos para uso personal, público, educativo y ocupacional.

Los de uso *personal*, como su nombre lo indica, tienen por objetivo el logro de intereses personales o establecer relaciones con otras personas (por ejemplo, cartas, biografías o textos informativos). Los de uso *público* se asocian con actividades, intereses o temas que conciernen al colectivo social (por ejemplo, noticias o documentos oficiales). Por su parte, los contenidos *educativos* tienen como propósito la instrucción, son escogidos por alguien distinto del lector y comúnmente son parte de una tarea más amplia de aprendizaje (por ejemplo, los libros de texto). Finalmente, los textos de uso *ocupacional*, asociados al cumplimiento de metas de trabajo (por ejemplo, un anuncio en el periódico sobre una oferta laboral), comúnmente forman parte de tareas relacionadas con “hacer” las cosas.

## 2. Resultados por tareas de lectura

Los resultados globales de Colombia en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias en PISA 2009 se presentaron en un informe anterior (Ronderos *et al.*, 2010). Este se concentra en el análisis de los resultados en cada una de las tareas de lectura y los formatos de textos evaluados. En cada caso se estimaron porcentajes de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño definidos, puntajes promedio y las correspondientes desviaciones estándar. Con esto es posible realizar comparaciones con la escala global de lectura, en la que el promedio de Colombia fue 413 puntos.

### 2.1 Acceder y recuperar

Como se mencionó, esta tarea se relaciona con la identificación y selección de información en el texto. Algunas veces puede ser fácil encontrar información, pero otras veces no tanto. Las tareas fáciles muchas veces requieren la búsqueda de información literal en un texto. En cambio, las más difíciles le solicitan al estudiante la formación de categorías mentales para identificar qué tiene que encontrar, o la discriminación entre dos fragmentos del texto que tienen información similar. En la tabla 1 se consignan las descripciones de los niveles de desempeño que indican lo que saben y pueden hacer los lectores respecto a esta tarea específica. A su vez, en el anexo se incluyen ejemplos de preguntas asociadas a esta y a las otras tareas.

Tabla 1 Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea acceder y recuperar

Nivel	Características de las tareas
6	Combinar múltiples piezas de información independiente, proveniente de diferentes partes de un texto mixto, en una secuencia exacta y precisa, y trabajando en un contexto poco conocido.
5	Localizar y, posiblemente, combinar múltiples piezas de información altamente implícita, algunas de las cuales pueden estar fuera del cuerpo principal del texto. Trabajar con información que se encuentra igualmente destacada y es altamente distractora.
4	Localizar varias piezas de información implícita que pueden requerir el cumplimiento de varios criterios, en un contexto conocido. Probablemente se requiera combinar información verbal y gráfica. Trabajar con información cuantiosa y/o que se encuentra igualmente destacada.
3	Localizar varias piezas de información; cada una de las ellas puede requerir el cumplimiento de varios criterios. Combinar piezas de información dentro de un texto. Trabajar con información que se encuentra igualmente destacada.
2	Localizar una o más piezas de información; cada una de ellas puede requerir el cumplimiento de varios criterios. Trabajar con información en competencia.
1a	Localizar una o más piezas independientes de información enunciada explícitamente que cumplan un solo criterio, haciendo una correspondencia literal o por sinónimos. Probablemente la información requerida no esté destacada en el texto, pero hay poca o ninguna información que se encuentre igualmente destacada.
1b	Localizar una sola pieza de información explícitamente enunciada ubicada en un lugar destacado de un texto simple, haciendo una correspondencia literal o por sinónimos, y cuando no está en juego información igualmente destacada. Puede requerirse que el lector haga conexiones simples entre piezas adyacentes de información.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.19, p. 59).

### 2.1.1 Niveles de desempeño en la tarea acceder y recuperar

El 49% de los estudiantes colombianos alcanza o supera el nivel 2, el cual, según PISA, representa el mínimo esperado (el 28% se ubica en nivel 2, el 16% en el nivel 3, el 4% en el nivel 4 y 0,6% en los niveles 5 y 6). Esto quiere decir que un poco más de la mitad de los estudiantes colombianos no logra los desempeños mínimos esperados en esta tarea (el 51% se clasifica en los niveles 1a, 1b o por debajo de estos). En contraste, en los países con los puntajes promedio más altos en lectura las proporciones de estudiantes que alcanzan o superan el nivel 2 son 93%, 92%, 90% y 89% para Corea, Shanghái, Hong Kong y Finlandia, respectivamente (véase gráfico 1).

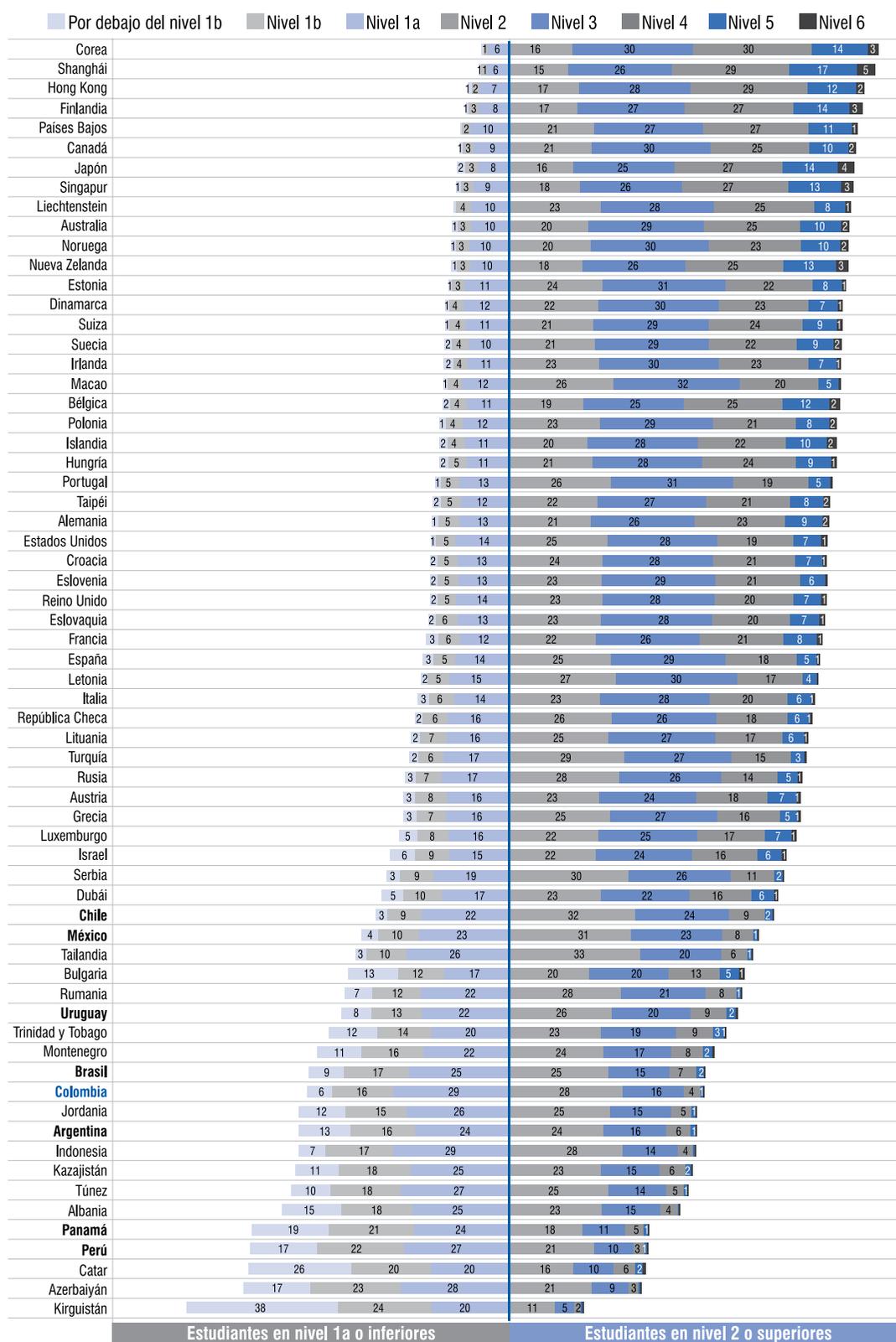
En el conjunto de países latinoamericanos se observa que Chile, México y Uruguay, en su orden, obtuvieron los mejores resultados en esta tarea; allí son más altas las proporciones de estudiantes que alcanzan o superan el nivel 2: 67%, 63% y 57%. Les siguen Brasil (49%) y Argentina (47%), mientras que Panamá y Perú son los países con el menor porcentaje de estudiantes en estos niveles (35% en ambos casos).

De acuerdo con estos resultados, los jóvenes colombianos pueden localizar un solo dato indicado explícitamente en el texto o en una posición destacada en un texto simple, haciendo una coincidencia literal o sinónima donde no hay ninguna información compleja. También pueden hacer conexiones simples entre piezas adyacentes de información. Sin embargo, tienen dificultad para buscar una o más piezas de información donde cada una de ellas debe satisfacer varios criterios. El trabajo se dificulta aún más cuando el contexto es desconocido o combina información verbal y gráfica. Asimismo, es altamente complejo para ellos combinar información que proviene de diversas fuentes y que se encuentra profundamente incrustada en el texto (o incluso por fuera de su cuerpo principal), y trabajar en contextos poco conocidos donde hay información distractora.

### 2.1.2. Puntajes promedio en la tarea acceder y recuperar

En esta tarea, el promedio de la OCDE fue 495 puntos, con una desviación estándar de 101. Shanghái (549) y Corea (542) obtuvieron los puntajes más altos. La media de Colombia en esta tarea fue 404 puntos, 9 por debajo del promedio del país en la escala global en lectura. Esta es significativamente menor que el resultado de la OCDE, similar al de Brasil (407), Argentina (392) e Indonesia (399) y superior al de Perú (364), Panamá (363) y Catar (354). Este último obtuvo el puntaje más bajo en el conjunto de países participantes (véase tabla 2).

Gráfico 1 Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en la tarea acceder y recuperar



Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.20, p. 60).

Tabla 2 Puntajes promedio de los países participantes en la tarea acceder y recuperar

País	Promedio	Desviación estándar
Shanghái	549	96
Corea	542	87
Finlandia	532	99
Japón	530	110
Hong Kong	530	94
Singapur	526	103
Nueva Zelanda	521	106
Países Bajos	519	92
Canadá	517	95
Bélgica	513	108
Australia	513	100
Noruega	512	99
Liechtenstein	508	93
Islandia	507	108
Suiza	505	97
Suecia	505	104
Estonia	503	91
Dinamarca	502	94
Hungría	501	104
Alemania	501	104
Polonia	500	101
Irlanda	498	99
Taipéi	496	105
Macao	493	88
Estados Unidos	492	99
Francia	492	110
Croacia	492	101
Reino Unido	491	101
Eslovaquia	491	103
Eslovenia	489	98
Portugal	488	93
Italia	482	105

País	Promedio	Desviación estándar
España	480	100
República Checa	479	99
Austria	477	109
Lituania	476	102
Letonia	476	92
Luxemburgo	471	115
Rusia	469	103
Grecia	468	103
Turquía	467	95
Israel	463	120
Dubái	458	117
Serbia	449	95
Chile	444	91
México	433	94
Tailandia	431	86
Bulgaria	430	139
Uruguay	424	110
Rumania	423	102
Trinidad y Tobago	413	125
Montenegro	408	119
Brasil	407	107
<b>Colombia</b>	<b>404</b>	<b>91</b>
Indonesia	399	91
Kazajistán	397	110
Argentina	394	115
Jordania	394	110
Túnez	393	102
Albania	380	112
Perú	364	106
Panamá	363	119
Azerbaiyán	361	103
Catar	354	135
Kirguistán	299	122

- Promedio significativamente mayor que el de la OCDE.
- Promedio que no tiene diferencias significativas con el de la OCDE.
- Promedio significativamente menor que el de la OCDE.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.21, p. 62).

### 2.1.3 Diferencias entre niños y niñas en la tarea acceder y recuperar

Colombia es el único país donde las diferencias por género no son estadísticamente significativas. En todos los demás, los resultados de las niñas son superiores a los de los niños, y las mayores diferencias entre ambos grupos se presentan en Albania (65 puntos), Bulgaria, Kirguistán (64 puntos) y Trinidad y Tobago (62 puntos). La diferencia entre hombres y mujeres en los países de la OCDE es de 40 puntos. En Finlandia, esta asciende a 59 puntos, mientras que en Shanghái, Corea y Hong Kong oscila entre 28 y 37 puntos.

## 2.2 Integrar e interpretar

Esta tarea involucra procesar lo que se lee para darle sentido a un texto. Al interpretar, el lector debe identificar los supuestos e implicaciones de partes o de la totalidad del texto. También se requiere que entienda las relaciones entre sus distintas partes, las cuales pueden estar explícitas o requerir inferencias. Las relaciones pueden ser de causa-efecto, problema-solución, categoría-ejemplo, comparar-contrastar, parte-todo o de equivalencia.

Lo que hace que las tareas de *integrar e interpretar* sean más o menos difíciles es el número de datos o la cantidad de información que se pide, si esta está en un solo lugar o en distintos fragmentos, la complejidad verbal y la familiaridad con el tema (véase tabla 3).

Tabla 3 Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea integrar e interpretar

Nivel	Características de las tareas
6	Realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Demostrar la comprensión completa y detallada de todo el texto o de secciones específicas. Puede requerir la integración de información proveniente de más de un texto. Trabajar con ideas poco familiares, cuando se encuentra en juego información que está igualmente destacada. Generar categorías abstractas para efectuar interpretaciones.
5	Demostrar la comprensión completa y detallada de un texto. Interpretar el significado de matices o sutilezas del lenguaje. Aplicar criterios a ejemplos ubicados en varias partes de un texto usando inferencias de alto nivel. Generar categorías para describir relaciones entre partes de un texto. Trabajar con ideas contrarias a lo esperado.
4	Usar inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco conocido y para interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta su totalidad. Trabajar con ambigüedades e ideas que están enunciadas de manera negativa.
3	Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta múltiples criterios. Trabajar con información que se encuentra igualmente destacada.
2	Identificar la idea principal de un texto, entender relaciones, construir o aplicar categorías simples o interpretar el sentido de una parte específica del texto cuando la información no está destacada y es necesario hacer inferencias de bajo nivel.
1a	Reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un asunto conocido cuando la información requerida está destacada.
1b	Reconocer una idea simple reforzada varias veces en el texto (posiblemente con indicaciones gráficas) o interpretar una frase en un texto breve y sobre un tema conocido.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.22, p. 63).

### 2.2.1 Niveles de desempeño en la tarea integrar e interpretar

Más de la mitad de los jóvenes colombianos (52%) alcanza o supera el nivel mínimo: el 30% se clasificó en nivel 2 y el 16% en el nivel 3. Estos estudiantes son capaces de identificar ideas principales y establecer relaciones simples, mediante la realización de inferencias de bajo nivel. Solo un poco menos del 5% alcanza los niveles 4, 5 y 6. Esta cifra muestra que son pocos los que logran demostrar una comprensión profunda del texto, la cual se evidencia en la capacidad de integrar diversas fuentes de información, trabajar con ideas que están igualmente destacadas en el texto, usar inferencias de alto nivel de complejidad y manejar ambigüedades e ideas contrarias.

El 48% restante está por debajo del nivel 2 y predominan quienes se ubicaron en el nivel 1a (29%). Estos estudiantes reconocen el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un asunto conocido solo cuando la información requerida está destacada. En el nivel 1b se ubica el 15% de los estudiantes colombianos. Ellos son capaces de reconocer ideas principales solo cuando están enunciadas de manera explícita y en varias partes del texto. El 5% restante ni siquiera alcanzó el nivel más bajo.

De manera similar a lo observado en la tarea de acceder y recuperar, hay un gran contraste entre los resultados de Colombia y aquellos obtenidos por alumnos de Shanghái, Corea, Finlandia y Hong Kong, donde el 96%, 94%, 92% y 91%, respectivamente, se ubicaron en el nivel 2 o por encima de este.

En el conjunto de países latinoamericanos, Chile (70%), Uruguay (57%) y México (56%) tienen una mayor proporción de estudiantes que alcanzaron o superaron el nivel 2, mientras que los resultados de Brasil y Argentina son similares a los de nuestro país: 48%. Por su parte, Perú (36%) y Panamá (34%) tuvieron una proporción más baja de estudiantes con estos resultados (véase gráfico 2).

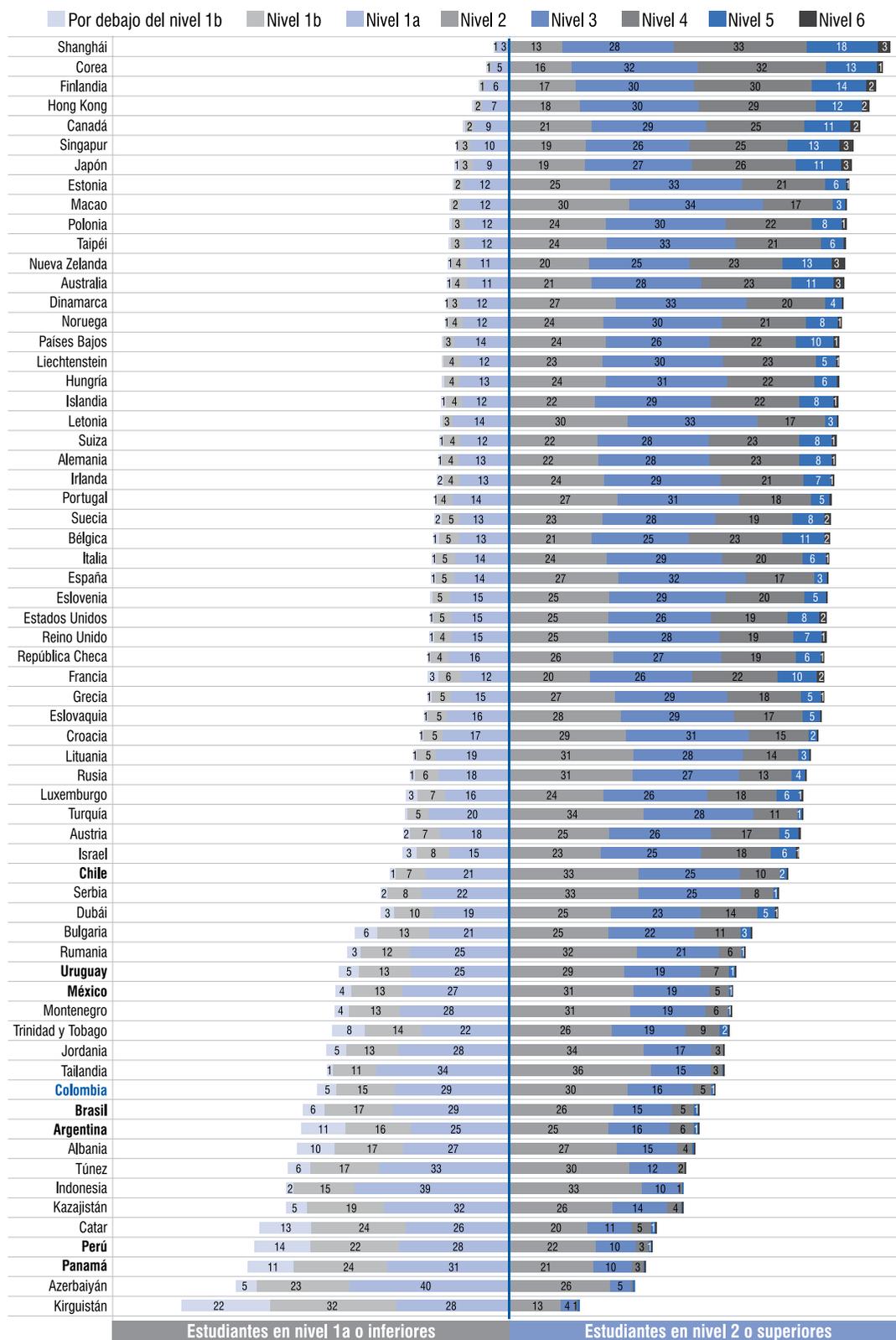
### 2.2.2 Puntajes promedio en la tarea integrar e interpretar

El puntaje promedio de la OCDE es 493 puntos y la desviación estándar 94. Colombia obtuvo 411 puntos, resultado estadísticamente similar al de Brasil (406), México (418) y Tailandia (416). Los puntajes más altos y significativamente superiores a la media de la OCDE en esta tarea son los de Shanghái (558), Corea (541) y Finlandia (538). Los países con desempeños más bajos son Kirguistán (327), Perú (371) y Panamá (372) (véase tabla 4).

### 2.2.3 Diferencias de género en la tarea integrar e interpretar

En esta tarea, las niñas de todos los países lograron mejores desempeños que los niños. Las diferencias más amplias se observan en Albania, Lituania y Bulgaria (entre 55 y 58 puntos).

Gráfico 2 Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en la tarea integrar e interpretar



Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.23, p. 64).

Tabla 4 Puntajes promedio en la tarea integrar e interpretar

País	Promedio	Desviación estándar
Shanghái	558	81
Corea	541	81
Finlandia	538	88
Hong Kong	530	89
Singapur	525	101
Canadá	522	94
Japón	520	102
Nueva Zelanda	517	105
Australia	513	102
Países Bajos	504	94
Bélgica	504	106
Polonia	503	91
Islandia	503	98
Noruega	502	94
Suiza	502	97
Alemania	501	96
Estonia	500	84
Taipéi	499	87
Liechtenstein	498	90
Francia	497	111
Hungría	496	89
Estados Unidos	495	100
Suecia	494	102
Irlanda	494	97
Dinamarca	492	84
Reino Unido	491	97
Italia	490	94
Eslovenia	489	90
Macao	488	77
República Checa	488	93
Portugal	487	87
Letonia	484	80

País	Promedio	Desviación estándar
Grecia	484	93
Eslovaquia	481	89
España	481	87
Luxemburgo	475	104
Israel	473	110
Croacia	472	83
Austria	471	99
Lituania	469	85
Rusia	467	90
Turquía	459	78
Dubái	457	106
Chile	452	85
Serbia	445	84
Bulgaria	436	107
Rumania	425	87
Uruguay	423	97
Montenegro	420	88
Trinidad y Tobago	419	109
México	418	87
Tailandia	416	72
<b>Colombia</b>	<b>411</b>	<b>89</b>
Jordania	410	84
Brasil	406	94
Argentina	398	109
Indonesia	397	66
Kazajistán	397	87
Túnez	393	81
Albania	393	98
Catar	379	105
Azerbaiyán	373	68
Panamá	372	94
Perú	371	100
Kirguistán	327	88

- Promedio significativamente mayor que el de la OCDE.
- Promedio que no tiene diferencias significativas con el de la OCDE.
- Promedio significativamente menor que el de la OCDE.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.24, p. 65).

En el conjunto de países de la OCDE, la diferencia fue de 36 puntos. Entre los de mejores desempeños, la diferencia fue de 50 puntos en Finlandia, y en Corea, Shanghái y Hong Kong esta varía entre 30 y 35 puntos.

En el grupo de países latinoamericanos la diferencia entre hombres y mujeres varió entre 8 en Colombia, donde nuevamente se presentó el valor más bajo entre todos los países participantes, y 37 puntos. Las más amplias se presentaron en Uruguay, Argentina y Panamá (37, 34 y 31 puntos, respectivamente). En Brasil, México, Perú y Chile la brecha osciló entre 21 y 27 puntos.

### 2.3 Reflexionar y evaluar

Estas tareas implican acudir a conocimientos, ideas o valores que no forman parte del texto y relacionarlos con este. Al reflexionar, los lectores relacionan su experiencia o sus conocimientos con el texto y al evaluar formulan juicios en torno a este. Estos últimos pueden referirse al contenido o a la forma del texto (por ejemplo, evaluar su calidad y pertinencia).

El nivel de dificultad de estas tareas se relaciona con diversos factores. Las más fáciles le solicitan al lector relacionar textos sobre temáticas familiares con conocimientos personales que les resultan igualmente familiares. En esta clase de preguntas se dan instrucciones claras sobre el tipo de relación a la que se hace referencia y sobre el criterio con el que deben elaborarse los juicios. A su vez, las tareas más difíciles se basan en textos más complejos que tratan sobre temas desconocidos y lejanos para los estudiantes. En estas, el lector tiene que recurrir a un conocimiento más formal y no se le dan instrucciones respecto al criterio en el que debe basar su juicio (véase tabla 5).

Tabla 5 Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea reflexionar y evaluar

Nivel	Características de las tareas
6	Crear hipótesis o evaluar de manera crítica un texto complejo sobre un tema desconocido teniendo en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y aplicar conocimientos avanzados que no se encuentran en el texto. Generar categorías para evaluar características del texto en cuanto a su relevancia para un determinado grupo de destinatarios.
5	Crear hipótesis sobre un texto con base en conocimientos especializados y demostrar una comprensión completa y detallada de textos complejos que contienen ideas contrarias a lo esperado. Analizar y evaluar de manera crítica inconsistencias reales o potenciales dentro del texto, o entre el texto y las ideas por fuera de este.
4	Usar conocimientos formales o públicos para crear hipótesis o evaluar un texto de manera crítica. Demostrar una comprensión precisa de textos extensos o complejos.
3	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica específica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos cotidianos y familiares o hacer uso de conocimientos más especializados.
2	Realizar un paralelo o conexiones entre el texto y el conocimiento externo o explicar una característica específica del texto con base en experiencias y actitudes personales.
1a	Realizar una conexión simple entre la información en el texto y conocimientos cotidianos y familiares.
1b	Actualmente no hay preguntas para este nivel en el banco de preguntas de la prueba de lectura.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.25, p. 66).

### 2.3.1 Niveles de desempeño en la tarea reflexionar y evaluar

Los resultados de los jóvenes colombianos en esta tarea son relativamente mejores respecto a las anteriores: hay una proporción más alta (57%) de estudiantes que alcanzan o superan el nivel 2. En Shanghái, Corea, Finlandia y Hong Kong estos porcentajes son, respectivamente, 95%, 93%, 92% y 92%.

Al examinar la distribución de estos estudiantes entre los distintos niveles, se encuentra que el 30% se ubica en el nivel 2 y el 19% en el 3; ellos son capaces de hacer conexiones entre el texto y conocimientos personales o cotidianos. Un poco más del 7% se ubica en los niveles superiores (4, 5 y 6), lo cual quiere decir que son capaces de evidenciar una comprensión de textos complejos evaluándolos desde varias perspectivas y adoptando una posición crítica frente a ellos.

En el grupo de países latinoamericanos, Chile, México y Uruguay tuvieron las proporciones más altas de alumnos en el nivel 2 o por encima de este, con 71%, 63% y 61%, respectivamente. El desempeño de los estudiantes de Brasil es similar al de Colombia: 57%, mientras que Argentina, Panamá y Perú obtuvieron los porcentajes más bajos de estudiantes en estos niveles (50%, 37% y 35%) (véase gráfico 3).

El 43% de los jóvenes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2. De estos, la mayoría se clasificó en el nivel 1a (26%), lo cual indica que logran establecer relaciones simples entre lo leído y sus conocimientos cotidianos. El 17% ni siquiera puede realizar estas actividades sencillas.

### 2.3.2 Puntajes promedio en la tarea reflexionar y evaluar

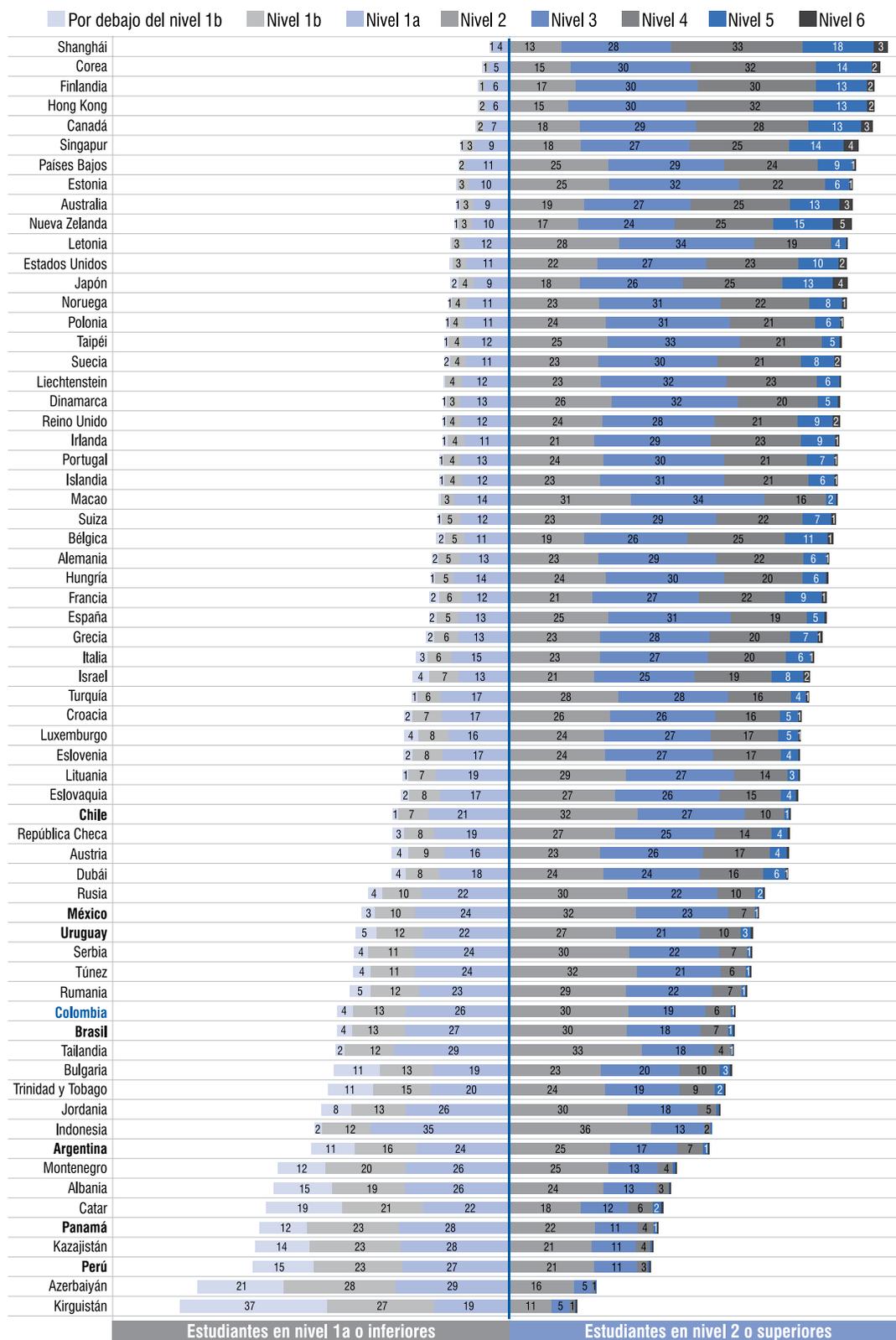
El promedio de la OCDE en esta tarea fue de 495 puntos, con una desviación estándar de 93. Una vez más Shanghái (557), Corea (542), Hong Kong (540) y Finlandia (536) obtuvieron puntajes más altos. Los resultados de Colombia en esta tarea son un poco mejores que los de las anteriores: 422 puntos, 9 por encima de su media global en la prueba de lectura. El país está por encima de otros que en las tareas analizadas en los apartados anteriores tenían un desempeño similar, como Indonesia (409) y Argentina (402) (véase tabla 6).

### 2.3.3 Diferencias por género en la tarea reflexionar y evaluar

Al igual que lo ocurrido en las dos tareas analizadas anteriormente, las niñas de todos los países obtuvieron puntajes superiores a los de los niños. Las diferencias más amplias se observan en Albania y Bulgaria (70 puntos), Trinidad y Tobago (65 puntos) y Croacia (62 puntos). En el conjunto de los países de la OCDE, la diferencia es de 44 puntos. En Finlandia, esta fue de 59 puntos y en Corea, Shanghái y Hong Kong varió entre 42 y 50 puntos.

En los países latinoamericanos, Uruguay tuvo la brecha más amplia, 48 puntos, seguido de Argentina y Panamá, con diferencias de 39 y 36 puntos, respectivamente. En Brasil, México, Perú y Chile, esta oscila entre 24 y 29 puntos. Colombia, con una diferencia de 15 puntos, fue nuevamente el país con las menores brechas entre hombres y mujeres.

Gráfico 3 Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en la tarea reflexionar y evaluar



Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.26, p. 68).

Tabla 6 Puntajes promedio en la tarea reflexionar y evaluar

País	Promedio	Desviación estándar
Shanghái	557	85
Corea	542	86
Hong Kong	540	87
Finlandia	536	87
Canadá	535	91
Nueva Zelanda	531	108
Singapur	529	100
Australia	523	103
Japón	521	111
Estados Unidos	512	98
Países Bajos	510	86
Bélgica	505	108
Noruega	505	93
Reino Unido	503	98
Estonia	503	86
Irlanda	502	99
Suecia	502	100
Polonia	498	91
Liechtenstein	498	88
Suiza	497	96
Portugal	496	93
Islandia	496	94
Francia	495	107
Dinamarca	493	88
Taipéi	493	88
Letonia	492	82
Alemania	491	97
Grecia	489	104
Hungría	489	93
España	483	95
Israel	483	115
Italia	482	105

País	Promedio	Desviación estándar
Macao	481	79
Turquía	473	94
Croacia	471	100
Luxemburgo	471	106
Eslovenia	470	100
Eslovaquia	466	98
Dubái	466	108
Lituania	463	90
Austria	463	107
República Checa	462	100
Chile	452	84
Rusia	441	98
Uruguay	436	104
México	432	88
Serbia	430	90
Túnez	427	91
Rumania	426	97
Brasil	424	92
Colombia	422	91
Tailandia	420	80
Bulgaria	417	121
Trinidad y Tobago	413	117
Indonesia	409	69
Jordania	407	97
Argentina	402	111
Montenegro	383	101
Panamá	377	101
Albania	376	108
Catar	376	124
Kazajistán	373	101
Perú	368	102
Azerbaiyán	335	91
Kirguistán	300	112

- Promedio significativamente mayor que el de la OCDE.
- Promedio que no tiene diferencias significativas con el de la OCDE.
- Promedio significativamente menor que el de la OCDE.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.27, p. 69).

## 3. Resultados por formatos de texto

Como se mencionó en el primer capítulo, en PISA 2009 se evaluaron cuatro clases de texto de acuerdo con su formato: continuos, no continuos, mixtos y múltiples. Sin embargo, solo se reportaron los resultados para los dos primeros.

### 3.1 Textos continuos

El 65% de las preguntas de la prueba de lectura se formularon a partir de textos continuos. Las tareas más fáciles corresponden a textos cortos, simples, con estructuras familiares, repetición verbal y apoyos no verbales como una foto. En la medida en que la estructura sintáctica de los textos aumenta en complejidad, su contenido se vuelve más abstracto y el lector debe concentrarse en información que está más dispersa (véase tabla 7).

Tabla 7 Descriptores de los niveles de desempeño para textos continuos

Nivel	Características de las tareas
6	Trabajar con uno o varios textos que pueden ser extensos, densos o tener significados altamente abstractos e implícitos. Relacionar información contenida en textos con ideas múltiples, complejas o poco lógicas.
5	Trabajar con textos cuya estructura del discurso no es evidente o no está claramente definida, con el fin de identificar la relación de partes específicas con la intención o tema implícito.
4	Seguir vínculos lingüísticos o temáticos entre varios párrafos, a menudo sin marcadores de discurso claros, con el fin de localizar, interpretar o evaluar información implícita.
3	Usar convenciones de organización de textos, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos implícitos o explícitos, como relaciones de causa y efecto entre frases o párrafos, con el fin de localizar, interpretar o evaluar información.
2	Seguir conexiones lógicas y lingüísticas dentro de un párrafo con el fin de localizar o interpretar información, o sintetizar información de varios textos o partes de un texto con el fin de inferir el propósito del autor.
1a	Usar redundancia, títulos de párrafos o convenciones de impresión comunes para identificar la idea principal del texto o para localizar información enunciada explícitamente dentro de una sección breve de texto.
1b	Reconocer información en textos breves, sintácticamente simples y con un contexto y tipo de texto familiares, y que contienen ideas reforzadas con imágenes o con indicaciones verbales repetidas.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.31, p. 78).

### 3.1.1 Niveles de desempeño en textos continuos

Mientras el 54% de los estudiantes colombianos alcanza o supera el nivel 2, proporción que es similar a las de Brasil, Trinidad y Tobago, Montenegro y Túnez, en los países con los puntajes más altos en lectura y el conjunto de la OCDE estos resultados corresponden al 94% y 81%, respectivamente. Lo anterior indica que solo un poco más de la mitad de los jóvenes colombianos demuestran habilidad lectora para trabajar con textos continuos que tienen contenidos implícitos y que requieren un nivel de lógica y abstracción más elaborado. De otra parte, una proporción bastante alta de los alumnos se ubica por debajo del nivel 2 (46%); para ellos es difícil usar textos continuos, aun cuando estos sean sencillos. Sin embargo, logran usar y reconocer información concreta, explícita y breve dentro de un texto, cuando esta se pregunta de manera directa (véase gráfico 4).

En América Latina, Chile, México y Uruguay tuvieron la mayor proporción de estudiantes por encima del nivel 2 (70%, 61% y 59%, respectivamente). Brasil y Argentina obtuvieron porcentajes similares a los de Colombia, con 52% y 49% de jóvenes que alcanzan o superan este nivel, mientras en Perú y Panamá menos del 40% obtuvo este resultado.

### 3.1.2 Puntajes promedio en textos continuos

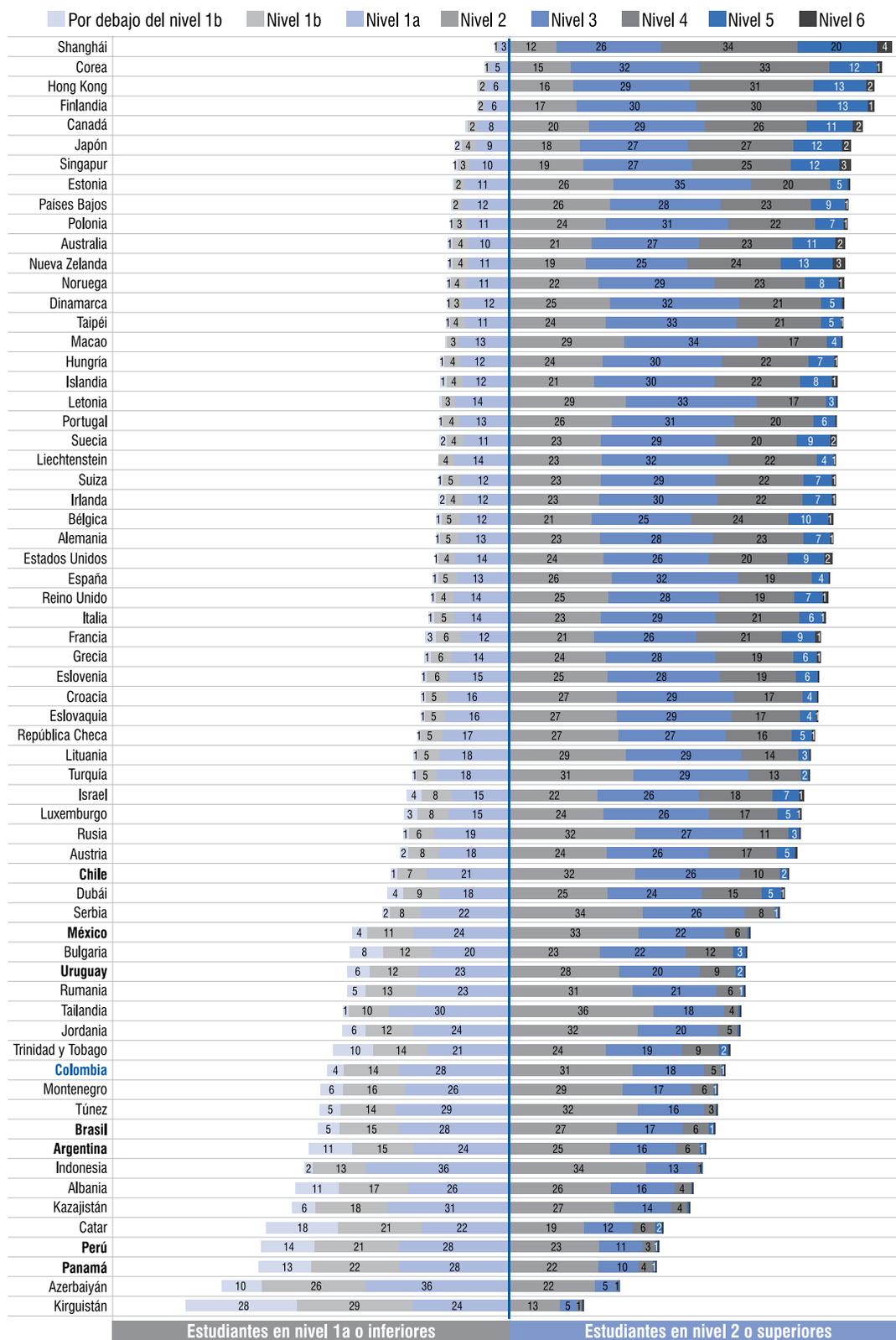
El promedio OCDE fue 494 puntos, con una desviación estándar de 95. Shanghái (564 puntos), Corea (538) y Hong Kong (538) obtuvieron los promedios más altos en esta subescala. Colombia obtuvo 415 puntos, dos por encima del promedio global del país en la prueba de lectura, con un desempeño estadísticamente similar al de Brasil (414), Rumania (423), Montenegro (411) y Túnez (408). Respecto a Latinoamérica, el resultado de Colombia es significativamente más bajo que el de Chile (453) y México (426) y está por encima de Argentina (400), Perú (374) y Panamá (373) (véase tabla 8).

### 3.1.3 Diferencias por género en textos continuos

Los resultados de las niñas son superiores a los de los niños en todos los países. La magnitud de esta diferencia en el grupo de la OCDE es 42 puntos, y se observan mayores brechas en Albania (67 puntos), Trinidad y Tobago y Bulgaria (65 puntos).

En el grupo de países latinoamericanos se detectan diferencias amplias en Uruguay (47 puntos) y Argentina (41 puntos), mientras que en el resto de los países oscilan entre 37 y 25 puntos. De nuevo, en Colombia se observó la menor diferencia: 14 puntos.

Gráfico 4 Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en textos continuos



Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.32, p. 80).

Tabla 8 Puntajes promedio en textos continuos

País	Promedio	Desviación estándar
Shanghái	564	82
Corea	538	80
Hong Kong	538	88
Finlandia	535	86
Canadá	524	94
Singapur	522	100
Japón	520	104
Nueva Zelanda	518	106
Australia	513	102
Países Bajos	506	89
Noruega	505	95
Bélgica	504	103
Polonia	502	90
Islandia	501	99
Estados Unidos	500	100
Suecia	499	101
Suiza	498	95
Estonia	497	81
Hungría	497	93
Irlanda	497	98
Taipéi	496	88
Dinamarca	496	86
Alemania	496	95
Liechtenstein	495	86
Francia	492	109
Portugal	492	90
Reino Unido	492	98
Italia	489	97
Macao	488	80
Grecia	487	99
España	484	91
Eslovenia	484	95

País	Promedio	Desviación estándar
Letonia	484	80
Eslovaquia	479	91
República Checa	479	93
Croacia	478	90
Israel	477	111
Luxemburgo	471	105
Lituania	470	86
Austria	470	100
Turquía	466	84
Dubái	461	108
Rusia	461	88
Chile	453	86
Serbia	444	83
Bulgaria	433	116
Uruguay	429	102
México	426	87
Rumania	423	92
Tailandia	423	73
Trinidad y Tobago	418	117
Jordania	417	92
Colombia	415	87
Brasil	414	96
Montenegro	411	95
Túnez	408	85
Indonesia	405	69
Argentina	400	111
Kazajistán	399	89
Albania	392	102
Qatar	375	119
Perú	374	100
Panamá	373	101
Azerbaiyán	362	76
Kirguistán	319	100

- Promedio significativamente mayor que el de la OCDE.
- Promedio que no tiene diferencias significativas con el de la OCDE.
- Promedio significativamente menor que el de la OCDE.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.33, p. 81).

### 3.2. Textos no continuos

Tradicionalmente se ha asociado la lectura a textos continuos. En muchos sistemas educativos, las actividades de lectura se concentran en literatura y prosa. Sin embargo, es importante que en todas las áreas curriculares se puedan utilizar y entender textos no continuos. Por ejemplo, en las ciencias sociales y naturales los estudiantes necesitan interpretar mapas, gráficos, tablas y diagramas. De hecho, un aspecto fundamental de la vida cotidiana y de la participación en la sociedad es la interacción con textos no continuos (por ejemplo, los formularios, facturas u horarios).

Todos los textos no continuos se sustentan en uno o más conjuntos de datos. Las tareas más simples se basan en un solo conjunto de datos y el lector debe enfocarse en información explícita que está en un lugar importante. Tareas más difíciles se fundamentan en estructuras de datos más complejas y formatos de presentación menos familiares para los estudiantes (véase tabla 9).

Tabla 9 Descriptores de los niveles de desempeño para textos no continuos

Nivel	Características de las tareas
6	Identificar y combinar información proveniente de diferentes partes de un documento complejo que tiene contenido desconocido, algunas veces haciendo uso de características que son externas al texto principal, como notas al pie de página, etiquetas y otros organizadores. Demostrar una comprensión completa de la estructura del texto y sus implicaciones.
5	Identificar patrones entre muchas piezas de información presentadas en un texto que puede ser extenso y detallado, algunas veces haciendo referencia a información ubicada en un lugar inesperado en el texto, o fuera de este.
4	Examinar un texto extenso y detallado con el fin de encontrar información relevante, a menudo con poca o ninguna ayuda de organizadores como etiquetas o formatos especiales, para localizar varias piezas de información que deberán ser comparadas o combinadas.
3	Examinar un texto a la luz de un segundo texto o documento diferente, posiblemente con un formato distinto, o sacar conclusiones combinando varias piezas de información gráfica, verbal y numérica.
2	Demostrar comprensión de la estructura subyacente de una pieza de información visual como un diagrama de árbol simple o una tabla, o combinar dos piezas de información de un gráfico o una tabla.
1a	Enfocarse en segmentos individuales de información, generalmente dentro de una sola pieza, como un mapa simple, un gráfico de líneas o de barras que presenta solo una pequeña cantidad de información de manera directa, y en la cual la mayor parte del texto verbal se limita a un pequeño número de palabras o frases.
1b	Identificar información en un texto breve con una estructura simple de lista y un formato conocido.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.34, p. 82).

Un poco más de la mitad de los estudiantes colombianos alcanzó o superó el nivel mínimo esperado de desempeño (51%). El 28% se ubicó en el nivel 2, mientras que un 17% logró el 3. Estos estudiantes son capaces de obtener conclusiones a partir de piezas de información simples como tablas que contienen datos numéricos, gráficos o verbales. Solo el 6% alcanza

niveles superiores (4, 5 y 6), indicando que son capaces de trabajar con textos más extensos, en los cuales deben identificar y combinar piezas de información ubicadas en diversas partes de la estructura del texto (por ejemplo, las notas al pie de página).

En contraposición, el 49% de los jóvenes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 en este tipo de textos. De nuevo, esta proporción es significativamente más alta que la observada en los países con los resultados más altos en lectura, donde únicamente el 8% de sus alumnos se encuentra en esta situación. En estos niveles inferiores, los estudiantes son capaces de enfocarse en piezas de información que se presentan de manera explícita y en un solo formato que es familiar para el lector.

En el grupo de países latinoamericanos, Chile, México y Uruguay tuvieron porcentajes más elevados de estudiantes que alcanzan o superan el nivel 2 (67%, 59% y 57%, respectivamente). Brasil y Argentina tuvieron 50% y 46%, siendo su desempeño similar al de Colombia. Por otro lado, en Perú y Panamá esta cifra es menor: 31% en ambos casos (véase gráfico 5).

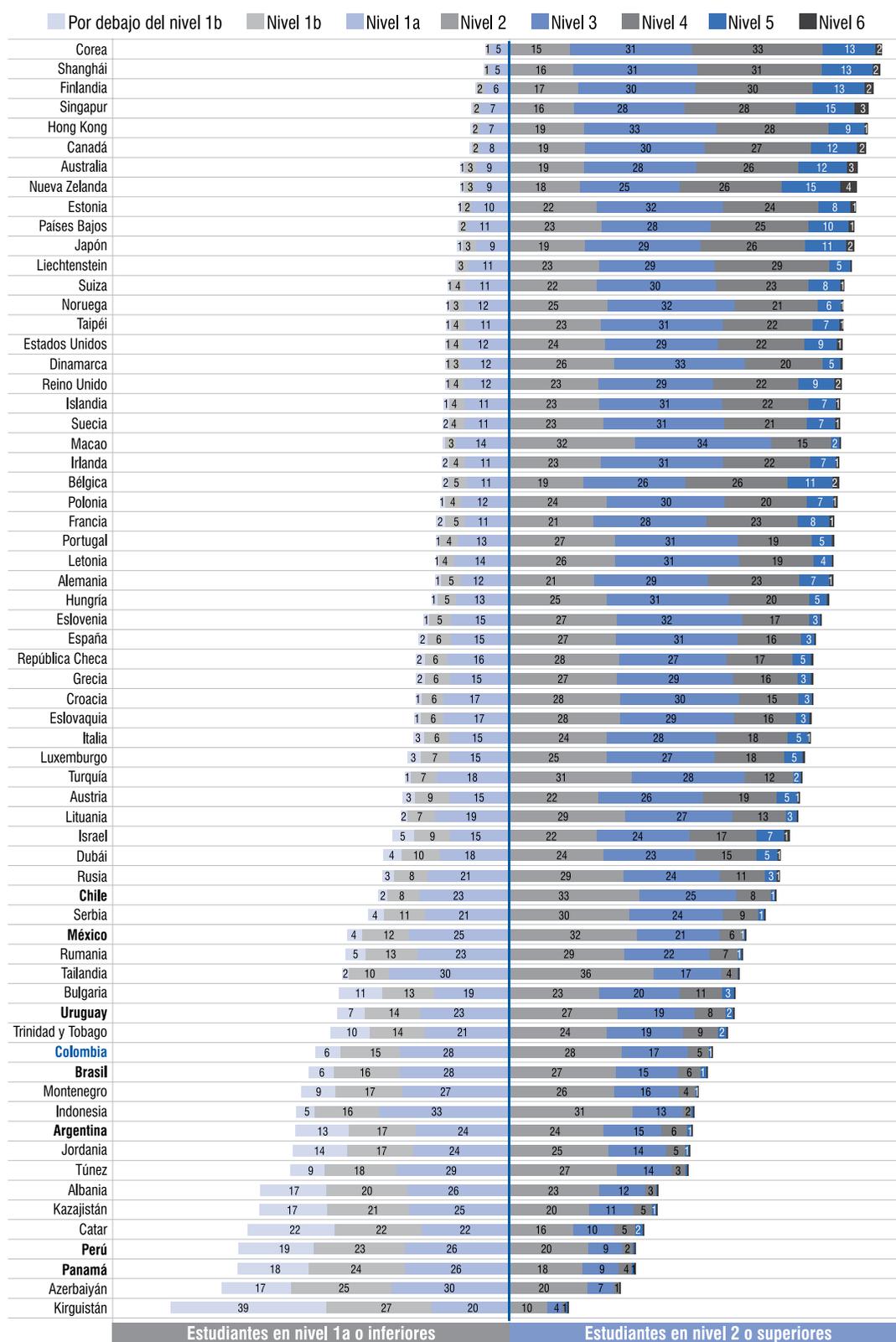
### 3.2.1 Puntajes promedio en textos no continuos

El promedio de Colombia en esta subescala fue 409 puntos, el cual es significativamente menor que el promedio de los países de la OCDE (493). De nuevo Corea (542), Shanghái (539), Singapur (539) y Finlandia (535) obtuvieron los puntajes más altos. El desempeño de Colombia es estadísticamente similar a Brasil (408), Indonesia (399) y Trinidad y Tobago (417) y superior a Argentina (391), Panamá (359) y Perú (356). Chile, Uruguay y México, con 444, 421 y 424 puntos, respectivamente, son los latinoamericanos mejor ubicados (véase tabla 10).

### 3.2.2 Diferencias de género en textos continuos

También en el manejo de los textos *no continuos* se observa que los resultados de las niñas son estadísticamente superiores a los de los niños en todos los países, excepto en Colombia donde los resultados de ambos grupos son estadísticamente similares. Las mayores brechas se observan en Jordania, Bulgaria y Albania (63, 58 y 57 puntos, respectivamente). En Finlandia, la diferencia es de 54 puntos y en Corea, Shanghái y Hong Kong varió entre 26 y 35 puntos. En los países latinoamericanos la brecha más amplia se presenta en Uruguay, Argentina y Panamá (31, 28 y 27 puntos, respectivamente), mientras que las menores ocurren en Perú y Chile (16 y 15 puntos).

Gráfico 5 Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en textos no continuos



Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.35, p. 83).

Tabla 10 Puntajes promedio en textos no continuos

País	Promedio	Desviación estándar
Corea	542	82
Shanghái	539	84
Singapur	539	95
Finlandia	535	89
Nueva Zelanda	532	104
Canadá	527	92
Australia	524	99
Hong Kong	522	85
Japón	518	99
Países Bajos	514	91
Estonia	512	91
Bélgica	511	105
Liechtenstein	506	86
Reino Unido	506	99
Suiza	505	94
Estados Unidos	503	94
Taipéi	500	93
Islandia	499	96
Francia	498	103
Suecia	498	97
Noruega	498	89
Alemania	497	99
Irlanda	496	96
Polonia	496	95
Dinamarca	493	85
Portugal	488	90
Hungría	487	92
Letonia	487	88
Macao	481	76
Italia	476	102
Eslovenia	476	88
República Checa	474	97

País	Promedio	Desviación estándar
España	473	94
Austria	472	107
Grecia	472	95
Croacia	472	90
Luxemburgo	472	103
Eslovaquia	471	92
Israel	467	120
Lituania	462	91
Turquía	461	86
Dubái	460	111
Rusia	452	98
Chile	444	85
Serbia	438	95
México	424	87
Rumania	424	96
Tailandia	423	75
Bulgaria	421	123
Uruguay	421	105
Trinidad y Tobago	417	114
Colombia	409	95
Brasil	408	97
Indonesia	399	80
Montenegro	398	99
Túnez	393	94
Argentina	391	115
Jordania	387	114
Kazajistán	371	113
Albania	366	108
Catar	361	124
Panamá	359	106
Perú	356	105
Azerbaiyán	351	93
Kirguistán	293	110

- Promedio significativamente mayor que el de la OCDE.
- Promedio que no tiene diferencias significativas con el de la OCDE.
- Promedio significativamente menor que el de la OCDE.

Fuente: OCDE (2010, Vol. I, Figura I.2.36, p. 84).

## 4. Algunas variables relacionadas con los resultados de los estudiantes colombianos en lectura

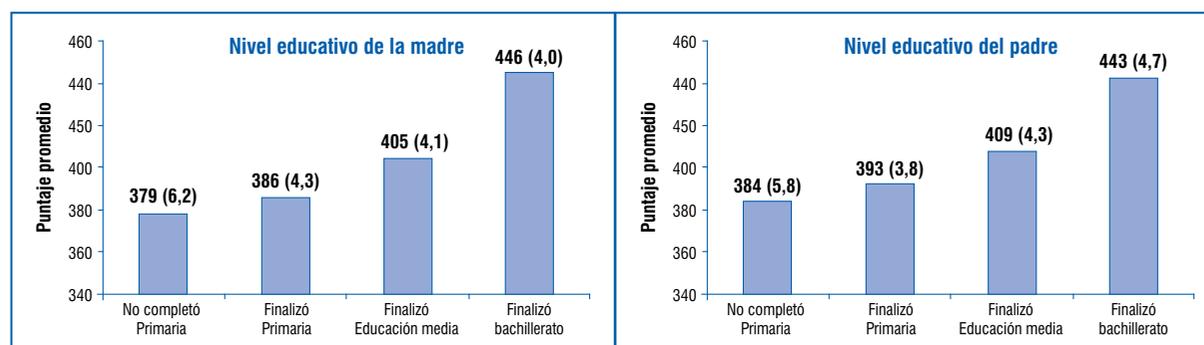
Los primeros análisis de la información generada por PISA 2009 han permitido identificar posibles asociaciones entre el desempeño de los jóvenes colombianos en la prueba de lectura y un conjunto de variables relativas a condiciones personales, familiares, de contexto, escolares y de aula. Los hallazgos de esos análisis se presentan en este capítulo. Vale la pena llamar la atención sobre el carácter preliminar de estos resultados, así como sobre la necesidad de adelantar estudios más detallados que permitan profundizar en aspectos referentes a la fuerza explicativa de estas variables respecto a los logros de los estudiantes.

### 4.1 Variables familiares y contexto socioeconómico

Todos los estudios nacionales e internacionales han encontrado asociaciones positivas entre los resultados de los estudiantes en las evaluaciones y sus condiciones familiares y socioeconómicas: un mayor nivel educativo y ocupacional de los padres y la tenencia de ciertos bienes en el hogar están altamente relacionados con mejores resultados en las pruebas. Esto también se observó en PISA 2009.

En Colombia, aquellos jóvenes cuyas madres terminaron el bachillerato (el 41% de ellos) tuvieron 67 puntos más en lectura que aquellos con madres que no lograron completar la básica primaria (17%). Situación similar se observa respecto al nivel educativo del padre: los alumnos cuyos padres no culminaron la primaria (el 18% de ellos) tuvieron un promedio de 384 puntos, frente a 443 de quienes tienen padres con el título de bachiller (40%) (véase gráfico 6).

Gráfico 6 Puntajes promedio en lectura de los estudiantes colombianos, según el nivel de escolaridad alcanzado por sus padres



Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Nota: los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.

De manera similar, la ocupación de los padres también tiene una asociación positiva con el resultado en lectura. Los estudiantes cuyas madres están desempleadas pero buscando un trabajo (12%) tienen puntajes significativamente menores (392 puntos) que aquellos cuyas madres tienen un empleo de tiempo completo (422 puntos). Un patrón similar ocurre en el caso de la ocupación del padre: 391 puntos en lectura para quienes tienen padres que están buscando un trabajo (6% de ellos) y 422 puntos para aquellos que tienen una ocupación de tiempo completo (62%).

La dotación de determinados bienes en el hogar también parece tener una relación con el desempeño en la prueba. En todos los casos, las diferencias entre los puntajes promedio de quienes reportaron tener cada uno de los elementos y los de aquellos que no los tienen son estadísticamente significativas. Estas diferencias son más amplias en la tenencia de computadores, acceso a internet, diccionarios, software educativo y enciclopedias (véase tabla 11).

Respecto al número de libros en los hogares, se encontró que casi las dos terceras partes (64%) de los estudiantes colombianos disponen de una baja cantidad de estos materiales: menos de 25 unidades. A un mayor número de libros, más altos los puntajes en lectura: quienes afirmaron tener 10 libros obtuvieron 379 puntos; a su vez, quienes manifestaron tener entre 11 y 25 libros tuvieron 414 puntos. El resultado asciende a 444 puntos para quienes tienen entre 26 y 100 libros (26% de los alumnos) y a 461 para el grupo de quienes poseen entre 101 y 200 (7%).

Aunque la asociación entre la situación socioeconómica de los estudiantes y sus resultados es positiva y muestra que a mejores condiciones más altos son los puntajes, este no es el único determinante de su desempeño. A partir del índice social, económico y cultural (ESCS, por su sigla en inglés) construido por PISA para estudiar la relación entre el nivel socioeconómico y el puntaje de los estudiantes en lectura, se encontró que en el caso de Colombia solo un 16,6% de la variación de los resultados se puede atribuir a aspectos económicos<sup>2</sup>. Esto significa que hay una serie de factores adicionales (individuales, sociales, escolares) que también inciden en su desempeño en la prueba y que deben estudiarse con mayor detenimiento.

## 4.2 Variables escolares

Las instituciones educativas tienen una gran influencia en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, en sus conductas y en sus logros académicos. Además de propiciar las relaciones entre compañeros, con sus maestros y el personal directivo y administrativo, inciden

<sup>2</sup> Para mayor información, consúltese Ronderos *et al.* (2010, pp. 21 - 25).

Tabla 11 Puntajes promedio de los estudiantes colombianos en lectura, según tenencia de algunos elementos en sus hogares

Elemento		Sí	No	Puntos de diferencia
Escritorio para estudiar	Promedio	429 (3,2)	388 (4,8)	40
	Porcentaje	68,9	31,1	
Cuarto propio	Promedio	423 (3,9)	401 (4,1)	22
	Porcentaje	65,5	34,5	
Lugar para estudiar	Promedio	419 (4,1)	407 (3,5)	12
	Porcentaje	74,1	25,9	
Computador	Promedio	448 (3,5)	388 (3,9)	60
	Porcentaje	47	53	
Software educativo	Promedio	446 (3,6)	401 (3,9)	45
	Porcentaje	34,1	65,9	
Internet	Promedio	455 (4,1)	398 (3,6)	57
	Porcentaje	31,4	68,6	
Libros de literatura	Promedio	426 (3,3)	397 (3,6)	29
	Porcentaje	65,5	34,5	
Libros de poesía	Promedio	419 (3,8)	410 (3,9)	9
	Porcentaje	63,4	36,6	
Obras de arte	Promedio	425 (3,8)	406 (4,2)	19
	Porcentaje	51,5	48,5	
Libros de texto	Promedio	419 (3,6)	397 (5,6)	22
	Porcentaje	85,8	14,2	
Manuales técnicos	Promedio	436 (3,7)	401 (4,2)	34
	Porcentaje	43,7	56,3	
Diccionario	Promedio	416 (3,6)	351 (14,3)	65
	Porcentaje	98,6	1,4	
Lavaplatos	Promedio	422 (3,28)	377 (6,19)	46
	Porcentaje	85,7	14,3	
DVD	Promedio	424 (3,3)	385 (5,7)	39
	Porcentaje	79,3	20,7	
Cámara digital	Promedio	443 (3,9)	401 (4,0)	42
	Porcentaje	35,9	64,1	
Tv. por cable	Promedio	423 (3,5)	392 (5,6)	31
	Porcentaje	76,3	23,7	
Enciclopedia	Promedio	426 (3,5)	380 (5,2)	46
	Porcentaje	76,6	23,4	

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

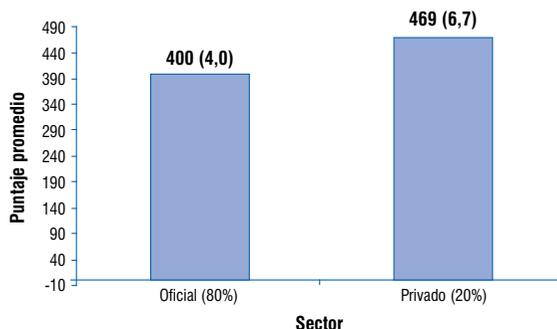
Nota: los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.

en la motivación y promueven el desarrollo de diferentes habilidades que son fundamentales para que cada persona pueda seguir aprendiendo durante toda la vida y ejercer plenamente la ciudadanía. De hecho, muchos adultos con poco interés en el aprendizaje se quejan de su falta de motivación debida a malas experiencias escolares en los primeros años. En PISA 2009 se encontró que hay factores de los centros educativos, reportados por los estudiantes y los rectores en los cuestionarios que ellos diligenciaron en el momento de aplicación de las pruebas, que pueden marcar una importante diferencia en el desempeño en lectura.

Los jóvenes colombianos que asisten a establecimientos educativos donde se ofrecen los niveles de básica y media, que cuentan con personal docente suficiente para cubrir el número de estudiantes y cursos y que disponen de personal adicional (por ejemplo, funcionarios para atender la biblioteca) obtuvieron puntajes más altos en lectura que aquellos que estudian en planteles que no cuentan con estas condiciones.

Adicionalmente, y de manera consistente con lo observado en otras evaluaciones nacionales e internacionales, hay una brecha muy amplia entre los resultados en lectura obtenidos por quienes asisten a colegios oficiales y los que lo hacen en planteles privados: 69 puntos a favor de los últimos. De acuerdo con PISA, esta diferencia equivale a más de un año de escolaridad (véase gráfico 7). No obstante, este hallazgo debe tomarse con la debida precaución, puesto que hay varias condiciones institucionales, además de la interacción entre estas, que pueden incidir en estas diferencias y, por tanto, es necesario analizarlas en detalle. Ejemplos de ello son las características socioeconómicas de la población estudiantil, las condiciones de infraestructura y dotación de los planteles, los procesos pedagógicos adelantados, el clima y la cultura escolar, la formación, experiencia y motivación de los docentes y directivos, la gestión, entre otros.

Gráfico 7 Puntajes promedio de los estudiantes colombianos en lectura, según tipo de institución a la que asisten



Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Nota: los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar

De acuerdo con lo reportado por los rectores, la mayoría de docentes colombianos (66%) tiene altas expectativas sobre sus estudiantes. Este es un elemento que fortalece la motivación, favorece los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades. En efecto, todos los estudios realizados, incluyendo PISA 2009, han encontrado una alta relación entre expectativas positivas y mayores logros en las pruebas. Los jóvenes colombianos que estudian en colegios donde sus profesores tienen altas expectativas sobre sus logros obtuvieron 436 puntos en lectura, 40 más que quienes asisten a centros educativos donde esas expectativas son bajas. Así mismo, los alumnos de aquellas escuelas donde los motivan a dar lo máximo de sus capacidades (el 63% manifestó hacerlo) obtienen 33 puntos más que los que están en colegios donde esto ocurre con poca frecuencia.

Algunos aspectos de la historia académica de los estudiantes también parecen estar relacionados con sus resultados en la prueba de lectura. Como ocurre en los demás países participantes en PISA 2009, los jóvenes colombianos que reportaron haber recibido educación inicial al menos durante un año escolar (53%) obtuvieron 39 puntos más respecto a aquellos que no tuvieron esta oportunidad educativa (419 puntos versus 380). Los resultados son aún mejores para quienes lo hicieron durante más de un año (28% de los estudiantes): 429 puntos.

A su vez, los puntajes de quienes han repetido grado son significativamente más bajos que los de los jóvenes que no pasaron por esta situación: el 15% afirmó haber repetido algún grado de la básica secundaria. En este grupo, el promedio en lectura es 389, frente a 432 de aquellos que no repitieron grados de este ciclo educativo (82%), lo que corresponde a una diferencia de 43 puntos. La brecha se amplía a 93 puntos si la repitencia ocurrió en la básica primaria: quienes no lo hicieron (el 78%) obtuvieron 432 puntos, mientras que quienes lo hicieron en dos o más oportunidades (el 4%) solo alcanzaron 339 puntos.

Estas cifras muestran, por una parte, que las iniciativas de atención y educación de la población infantil contribuyen positivamente a la obtención de mayores logros académicos en los siguientes niveles. Por otra parte, repetir cursos parece tener efectos contraproducentes, pues puede conllevar, entre otras cosas, a una disminución de la autoestima y la motivación hacia el estudio y los aprendizajes; sin embargo, hay que analizar en profundidad estas situaciones, pues también es posible que los estudiantes repitentes tengan un historial de bajos logros en todos los grados cursados, lo que los pone en desventaja respecto a los compañeros que no han repetido.

Algunas actividades extracurriculares que ofrecen los colegios también parecen incidir positivamente en los resultados en lectura. Tener una banda, permitir la redacción de un anuario, un club de lectura, campeonatos escolares en determinadas áreas del conocimiento, conferencias con invitados especiales y convenios con bibliotecas locales se asocian a puntajes más altos en la prueba de lectura. En contraste, actividades como el voluntariado

humanitario, clubes artísticos o equipos deportivos no parecen tener una relación con el desempeño de los estudiantes.

En relación con los aspectos considerados al momento de admitir estudiantes nuevos en el colegio, se encontró que en los casos en que se tienen en cuenta las recomendaciones de la institución de donde proviene el alumno (el 43% de las instituciones lo hacen a veces y el 14% lo hace siempre) el puntaje en lectura es significativamente mayor (422 puntos) que en los planteles donde este aspecto no se toma como criterio relevante (408 puntos). Otro factor que parece relevante respecto a la admisión es la adhesión de los padres a la “filosofía” pedagógica o religiosa de la institución: estudiantes que asisten a establecimientos donde esto se toma en cuenta (el 19% de ellos) tienen un puntaje significativamente mayor (457) que aquellos matriculados en escuelas donde este criterio no se tiene en cuenta en la admisión (399), lo que marca una brecha de 58 puntos.

Las posibilidades del rector para tomar decisiones sobre varios aspectos de la gestión institucional también parecen incidir en los resultados. En aquellos colegios donde sus rectores tienen autonomía para contratar y definir la permanencia de los docentes, establecer las remuneraciones y los incrementos salariales, fijar el presupuesto, definir las políticas de evaluación de los estudiantes, determinar los contenidos de las clases y escoger los libros de texto que se utilizarán, los puntajes de los alumnos en lectura son significativamente más altos que los de aquellos que asisten a planteles donde esto no ocurre. No obstante, vale la pena llamar la atención sobre el hecho de que la proporción de instituciones educativas colombianas que cuentan con autonomía de los rectores para tomar este tipo de decisiones es baja (alrededor del 30%) y está conformada principalmente por aquellas de carácter privado donde, en efecto, es común que sus directivos tengan estas competencias. Por su parte, llama la atención que en los colegios donde las autoridades nacionales o regionales tienen influencia sobre las prácticas de evaluación (el 43%), los estudiantes obtienen 24 puntos más que aquellos en los que estas instancias no tienen ninguna incidencia (57%).

Otros aspectos relativos a la gestión realizada por los rectores que muestran una asociación positiva con mayores puntajes en lectura son el seguimiento del trabajo de los docentes para que trabajen de acuerdo con los objetivos pedagógicos institucionales (el 99% de los rectores afirmó realizar esta actividad) y el acompañamiento cercano al trabajo de los estudiantes (más del 85% manifestó hacerlo, al igual que usar los resultados de los alumnos para elaborar los objetivos pedagógicos). En contraste, actividades como asumir algunas clases en caso de ausencia imprevista del profesor, buscar conjuntamente con los docentes la solución de problemas detectados en clase, informar sobre las posibilidades de actualización de conocimientos y competencias no muestran una asociación directa con mejores resultados.

Es común la afirmación de que un mayor número de alumnos por clase disminuye la calidad de los procesos de enseñanza y, por tanto, afecta negativamente los resultados. En PISA 2009

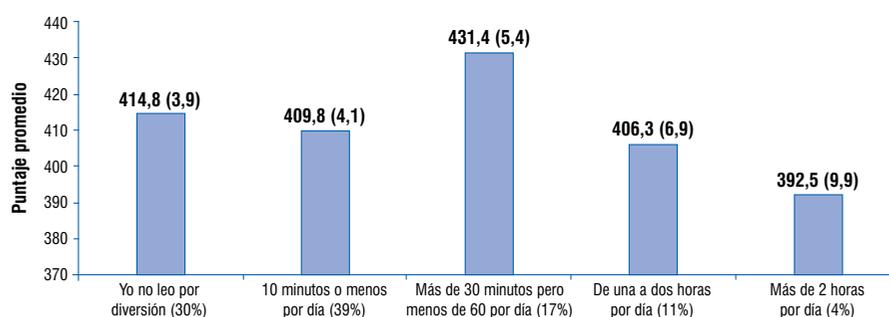
no se encontraron asociaciones significativas entre el tamaño de las clases y el desempeño de los estudiantes en la prueba de lectura. Este resultado es similar al observado en TIMSS 2007 (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, por su sigla en inglés) para Colombia, donde tampoco se observó una relación directa entre una menor cantidad de alumnos por salón y más altos logros en matemáticas y ciencias (Fernandes, Cervantes & Lopera, 2010).

### 4.3 Prácticas de lectura de los estudiantes

PISA 2009 indagó a los estudiantes acerca de varios aspectos relacionados con sus actitudes hacia la lectura, las prácticas empleadas al leer, la frecuencia de lectura de textos electrónicos, el uso de las bibliotecas, los tipos de textos que leen y algunos hábitos de estudio, con el propósito de analizar su relación con los logros en la prueba de lectura.

La dedicación de tiempo a la lectura motivada por una iniciativa propia y que se hace por fuera de la escuela, que PISA denominó “lectura por diversión”, no muestra una asociación clara entre mayor tiempo y puntajes más altos en la prueba: el 30% afirmó no leer por diversión y su promedio (415) supera el del 4% que manifestó hacerlo durante más de dos horas diarias (393 puntos). Además, es necesario tener en cuenta que hay una alta posibilidad de que aquellas personas que respondieron dedicar más de dos horas a actividades de lectura por diversión lo hayan hecho basados en la deseabilidad social<sup>3</sup>. Solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de quienes afirmaron leer entre 30 y 60 minutos al día (431 puntos) y los de las demás categorías (véase gráfico 8).

Gráfico 8 Tiempo que los estudiantes colombianos dedican a la lectura por diversión y puntajes en la prueba de lectura



Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Nota: los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.

<sup>3</sup> La deseabilidad social se define como la acción de los evaluados de escoger respuestas que se consideran socialmente deseadas o “mejores”.

Se ha establecido que el disfrute y el interés en leer están altamente asociados con mayores habilidades lectoras y con el uso de estrategias de lectura de nivel profundo. En más de las dos terceras partes de los países participantes en PISA 2009, la diferencia de puntajes en lectura se asocia a la dedicación de algún tiempo diario a leer por gusto. No obstante lo anterior, el gusto por la lectura no es la actitud predominante, incluso en los países de la OCDE, donde un alto porcentaje de estudiantes expresó actitudes negativas hacia la lectura. En este grupo, el 46% reportó que solo lee para tener la información que necesita y el 41% señaló que lee solamente si tiene que hacerlo. El 24% considera que leer es una pérdida de tiempo, mientras que solo una tercera parte de estudiantes plantea que leer es uno de sus gustos favoritos.

En Colombia, el 49% de los estudiantes reportó que solo lee para tener la información que necesita y el 36% señaló que leen solamente si tienen que hacerlo. El 9% considera que leer es una pérdida de tiempo, mientras que el 45% señaló que leer es uno de sus gustos favoritos. Estas cifras muestran que, en general, los estudiantes colombianos tienen una actitud más positiva frente a la lectura que los de los países de la OCDE.

Como era de esperarse, algunas actitudes favorables hacia la lectura parecen tener una asociación significativa con los resultados de los jóvenes colombianos en esta prueba. Estas se relacionan principalmente con la socialización de lo leído. Por ejemplo, aquellos estudiantes que disfrutaban hablar con los demás acerca de los libros leídos y expresar sus opiniones sobre estos tienen puntajes significativamente más altos que quienes tienen actitudes negativas hacia estas actividades. En contraste, quienes señalaron tener dificultades para terminar libros o para quedarse sentado leyendo con tranquilidad tienen puntajes más bajos, pero las diferencias no son estadísticamente significativas respecto a quienes no las tienen (véase tabla 12).

Las prácticas de lectura que los estudiantes colombianos consideran más eficaces son resumir el texto con sus propias palabras (el 37% la estimó muy eficaz), subrayar los pasajes importantes del texto (32%), concentrarse en las partes del texto que son fáciles de entender y discutir el contenido del texto leído con otras personas (24% en cada caso). Se observa una asociación positiva entre la percepción de eficacia de estas prácticas y puntajes más altos en lectura (véase tabla 13).

De acuerdo con lo reportado por los jóvenes colombianos, los periódicos son el tipo de texto que leen por gusto con mayor frecuencia: el 33% afirmó hacerlo varias veces por semana. Le siguen las revistas (23%) y las tiras cómicas (21%). No se encontraron diferencias significativas en los resultados respecto a los tipos de textos leídos. Sin embargo, es importante resaltar que aquellos que reportaron leer literatura de ficción o revistas y periódicos por gusto varias veces al mes o a la semana tienen mejores habilidades lectoras que los estudiantes que no lo hacen (véase tabla 14).

Tabla 12 Actitudes de los estudiantes colombianos hacia la lectura y puntajes promedio

Actitudes hacia la lectura		Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La lectura es uno de mis pasatiempos favoritos	%	14	40,8	36,7	8,5
	<b>Promedio</b>	400 (4,4)	422 (3,3)	416 (4,9)	401 (6,8)
A mí me gusta hablar con la gente de libros	%	18	37,9	36,9	7,2
	<b>Promedio</b>	398 (4,1)	413 (3,9)	<b>426 (5,0)</b>	413 (7,6)
Me cuesta terminar de leer un libro	%	14,5	34,9	39,3	11,3
	<b>Promedio</b>	418 (4,6)	420 (4,4)	411 (3,6)	409 (6,2)
Me gusta que me regalen libros	%	13,2	25,5	44,4	17
	<b>Promedio</b>	411 (3,7)	424 (3,4)	414 (4,7)	409 (5,7)
Para mí, la lectura es una pérdida de tiempo	%	46,4	44,8	6,3	2,5
	<b>Promedio</b>	429 (4,0)	409 (3,7)	377 (5,9)	382 (10,1)
Me gusta ir a una librería o a una biblioteca	%	11,8	31,6	45,6	11
	<b>Promedio</b>	407 (4,4)	429 (3,5)	413 (4,7)	396 (6,4)
Yo solo leo para buscar la información que necesito	%	13,8	37,5	36,4	12,4
	<b>Promedio</b>	417(5,4)	430 (4,2)	406 (3,8)	392 (5,6)
No logro permanecer sentado leyendo tranquilamente sino algunos minutos	%	18,8	37,4	35,2	8,6
	<b>Promedio</b>	429 (6,1)	428 (3,9)	399 (4,1)	397 (4,8)
Me gusta dar mi opinión sobre los libros que he leído	%	7,2	17,7	51,6	23,5
	<b>Promedio</b>	378 (5,7)	402 (3,6)	<b>418 (4,1)</b>	430 (5,2)
Me gusta intercambiar libros con mis amigos	%	16,8	33,8	36,6	12,8
	<b>Promedio</b>	404 (4,6)	424 (3,3)	415 (4,7)	407 (6,0)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Notas:

1. Los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.
2. Los valores resaltados con negrilla son significativamente más altos que los demás observados en la misma actitud. Por ejemplo, quienes dicen que están de acuerdo con la afirmación "A mí me gusta hablar con la gente de libros" tienen un puntaje significativamente más alto (426) que quienes manifestaron estar en desacuerdo.

Tabla 13 Percepción de los estudiantes colombianos sobre la eficacia de determinadas prácticas de lectura y puntajes promedio en la prueba de lectura

Prácticas de lectura		Totalmente ineficaz	2	3	4	5	Muy eficaz
Leo rápidamente todo el texto dos veces	%	15	18,4	20	18,6	11,2	16,8
	<b>Promedio</b>	430 (5,6)	433 (5,3)	425 (4,1)	423 (3,6)	427 (4,0)	385 (4,4)
Después de haber leído el texto, discuto sobre su contenido con otras personas	%	10,5	11,4	15,9	18,6	19,3	24,2
	<b>Promedio</b>	374 (6,6)	405(4,4)	410 (4,2)	436 (4,2)	<b>449 (4,0)</b>	421 (4,1)
Subrayo los pasajes importantes del texto	%	11,8	10,5	13	16	17,2	31,5
	<b>Promedio</b>	384 (5,4)	404 (5,6)	414 (3,9)	421 (4,1)	<b>448 (4,1)</b>	428 (4,8)
Resumo el texto con mis propias palabras	%	6,9	7,5	11,6	16	21,2	36,8
	<b>Promedio</b>	370 (7,4)	389 (5,3)	405 (4,0)	427 (4,8)	<b>442 (3,4)</b>	427 (4,1)
Le leo el texto en voz alta a otra persona	%	13,6	15,2	16	17,5	14,7	23
	<b>Promedio</b>	401 (6,0)	427 (5,0)	446 (4,5)	432 (4,1)	428 (4,3)	396 (3,9)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Notas:

1. Los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.
2. Los valores resaltados con negrilla son significativamente más altos que los demás observados en la misma práctica. Por ejemplo, quienes consideraron muy eficaz resumir el texto con sus propias palabras obtuvieron 442 puntos, valor que es significativamente mayor que el resultado de quienes no consideran esta práctica eficaz.

Tabla 14 Frecuencias de lectura de varios tipos de texto y puntajes promedio de los estudiantes colombianos en la prueba de lectura

Tipo de texto		Nunca o casi nunca	Algunas veces por año	Alrededor de una vez por mes	Varias veces por mes	Varias veces por semana
Revistas	%	9,5	17,6	19	30,8	23,1
	<b>Promedio</b>	380 (6,5)	413 (4,7)	434 (3,8)	426 (4,1)	400 (5,2)
Tiras cómicas	%	23,2	16,6	17	22,6	20,6
	<b>Promedio</b>	392 (5,7)	423 (4,3)	434 (4,0)	425 (4,0)	409 (4,3)
Libros de ficción (novelas, narraciones, relatos)	%	15,1	24,2	23	22,3	15,4
	<b>Promedio</b>	396 (4,6)	426 (3,8)	433 (3,8)	422 (5,0)	380 (5,8)
Libros que no sean de ficción (didácticos / documentales / informativos)	%	23,1	22,9	20,8	20,2	12,9
	<b>Promedio</b>	388 (3,5)	424 (4,4)	427 (4,0)	429 (4,9)	405 (8,2)
Periódicos	%	13,6	13,7	14,8	25,3	32,5
	<b>Promedio</b>	407 (4,7)	416 (4,7)	426 (4,7)	425 (4,5)	405 (5,0)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Nota: los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.

Las prácticas de estudio también se asocian a puntajes más altos en lectura. Quienes tienen una orientación y estrategias claras acerca de cómo abordar un texto o para qué les puede servir en su proceso de aprendizaje tienen puntajes significativamente mayores que quienes no lo hacen. Otras prácticas como relacionar los contenidos con experiencias y conocimientos previos, comprobar lo leído, analizar la utilidad de la información por fuera de la escuela, corroborar si corresponde a la realidad y buscar información que no ha quedado clara también se asocian a mejores desempeños en la prueba. En contraste, la memorización de los contenidos no parece contribuir a mejores logros, pues aquellos estudiantes que dijeron que casi nunca realizan esta práctica obtuvieron puntajes más altos en lectura (443) que aquellos que afirmaron hacerlo con alta frecuencia (véase tabla 15).

Tabla 15 Frecuencias de determinadas prácticas de estudio y puntajes promedio de los estudiantes colombianos en lectura

Quando estudio...		Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
Trato de memorizar todos los puntos en el texto	%	5,9	45,8	26,2	22,1
	<b>Promedio</b>	426 (8,3)	414 (3,5)	433 (3,9)	392 (5,2)
Empiezo por determinar exactamente aquello que necesito aprender	%	3,2	22,9	37,6	36,2
	<b>Promedio</b>	405 (9,6)	401 (4,0)	<b>424 (3,5)</b>	416 (5,0)
Trato de memorizar el mayor número de detalles posible	%	5,7	26,3	31,5	36,5
	<b>Promedio</b>	421 (10,0)	413 (4,2)	423 (3,9)	409 (4,3)
Trato de relacionar la nueva información con aquello que ya he aprendido en otras materias	%	9,3	33,3	29,8	27,6
	<b>Promedio</b>	411 (4,9)	404 (4,1)	<b>425 (3,6)</b>	<b>420 (5,3)</b>
Vuelvo a leer el texto tantas veces que logro recitarlo de memoria	%	23,9	36,4	18,9	20,9
	<b>Promedio</b>	<b>443 (4,3)</b>	414 (3,9)	415 (4,1)	386 (5,4)
Compruebo si comprendo lo que he leído	%	4,5	26,8	31,8	36,9
	<b>Promedio</b>	390 (6,5)	399 (4,4)	<b>424 (4,3)</b>	<b>424 (4,3)</b>
Vuelvo a leer el texto una y otra vez	%	12	33,9	25,5	28,6
	<b>Promedio</b>	417 (5,1)	418 (4,0)	423 (4,0)	405 (5,3)
Trato de ver de qué manera esta información podría serme útil fuera del colegio	%	12,1	37,5	27,2	23,2
	<b>Promedio</b>	410 (7,2)	414 (3,5)	<b>426 (4,1)</b>	409 (4,8)
Trato de descubrir aquellas nociones que aún no he comprendido muy bien	%	9,7	39,2	31,7	19,4
	<b>Promedio</b>	401 (4,8)	407 (3,8)	428 (3,9)	419 (6,3)
Trato de comprender mejor el contenido relacionándolo con mi experiencia personal	%	12,6	35,8	29,2	22,4
	<b>Promedio</b>	417 (5,3)	413 (4,0)	424 (3,8)	407 (5,7)
Compruebo si he retenido los puntos más importantes del texto	%	5,4	32,1	32,6	29,9
	<b>Promedio</b>	393 (6,5)	404 (4,2)	429 (3,6)	417 (4,6)
Trato de ver si la información del texto corresponde a aquello que sucede en la realidad	%	10,1	34,9	31,3	23,7
	<b>Promedio</b>	408 (6,6)	412 (3,8)	<b>426 (4,1)</b>	410 (4,9)
Cuando no comprendo algo, busco información para tratar de aclarar el punto	%	8	30,6	27,4	33,9
	<b>Promedio</b>	409 (6,5)	409 (4,7)	<b>426 (3,9)</b>	414 (4,8)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Notas:

1. Los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.
2. Los valores resaltados con negrilla son significativamente más altos que los demás observados en la misma práctica. Por ejemplo, quienes manifestaron que a menudo buscan información para tratar de aclarar lo que no comprenden obtuvieron 426 puntos, valor que es significativamente mayor que el obtenido por aquellos que lo hacen con menor frecuencia.

Por otra parte, la lectura en línea se ha popularizado cada vez más entre los adolescentes de todo el mundo y se observa que ellos leen diversos tipos de materiales con frecuencias variables. El tipo de lectura en línea más común entre los estudiantes colombianos es la relacionada con chatear: el 27% señaló hacerlo varias veces por día y el 31% varias veces por semana. También es alta la frecuencia de lectura de correos electrónicos y buscar información en línea sobre un tema en particular. Los estudiantes que se dedican a actividades de lectura en línea tales como leer correos, chatear, leer noticias y usar diccionarios o enciclopedias, generalmente son lectores más hábiles en términos de sus resultados en lectura que los estudiantes que no lo hacen; no obstante, estas diferencias no son significativas (véase tabla 16).

Tabla 16 Frecuencia de realización de actividades de lectura electrónica y puntajes promedio de los estudiantes colombianos en la prueba de lectura

Lectura electrónica		No sé de qué se trata	Nunca o casi nunca	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Varias veces por día
Leer el correo electrónico	%	6,8	17	20,9	35,2	20
	<b>Promedio</b>	333 (7,1)	387 (4,3)	421 (4,3)	434 (3,5)	426 (4,4)
Chatear en línea (a través de Messenger, por ejemplo)	%	6,5	19,2	17	30,7	26,7
	<b>Promedio</b>	337 (7,6)	389 (4,4)	411 (4,8)	430 (3,3)	437 (4,7)
Leer noticias en línea	%	7,0	39,5	25,1	19,9	8,6
	<b>Promedio</b>	359 (6,2)	412 (3,7)	424 (4,3)	435 (4,5)	404 (7,3)
Utilizar un diccionario o una enciclopedia en línea (por ejemplo, Wikipedia)	%	6,3	21,1	22,6	33,4	16,6
	<b>Promedio</b>	342 (7,0)	381 (4,1)	413 (4,2)	443 (3,2)	432 (5,2)
Buscar información en línea sobre un tema particular	%	4,6	13,5	28,8	35,9	17,3
	<b>Promedio</b>	343 (6,9)	383 (3,5)	408 (4,3)	435 (3,6)	431 (6,2)
Participar en debates y en foros en línea	%	18,7	58,3	12,8	6,7	3,5
	<b>Promedio</b>	389 (4,7)	424 (3,5)	422 (6,0)	417 (7,0)	388 (10,9)
Buscar información práctica en línea (por ejemplo: horarios, eventos, etc.)	%	8,8	35,5	27,2	19,1	9,4
	<b>Promedio</b>	366 (5,8)	407 (3,7)	429 (3,8)	435 (4,6)	414 (6,0)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Nota: los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.

Además de preguntar a los estudiantes si en su colegio había una biblioteca, se indagó por el uso que le dan y las actividades que allí realizan. El 43% reportó que nunca saca libros con el fin de distraerse. El uso más común de los libros que se toman prestados varias veces por semana es hacer trabajos escolares o tareas; lo mismo ocurre con los libros que se sacan varias veces por mes. Además, el uso más frecuente que los jóvenes dan a la biblioteca es navegar en internet (el 65% lo hace una o más veces al mes). Los usos que los estudiantes

hacen de la biblioteca de su establecimiento educativo parecen no tener una relación clara con el puntaje en lectura, puesto que quienes reportaron realizar allí actividades con mayor frecuencia no lograron los puntajes más altos (véase tabla 17).

Tabla 17 Uso de las bibliotecas escolares y puntajes promedio de los estudiantes colombianos en lectura

Uso de bibliotecas		Nunca	Algunas veces al año	Alrededor de una vez por mes	Varias veces por mes	Varias veces por semana
Sacar libros para leer con el fin de distraerse	%	42,7	25,8	13	10,7	7,8
	Promedio	425 (3,5)	433 (3,7)	421 (5,0)	398 (6,9)	354 (6,7)
Sacar libros para el trabajo escolar	%	16,4	21,2	17,5	23,4	21,5
	Promedio	438 (4,8)	434 (4,1)	426 (4,0)	414 (5,0)	384 (5,5)
Hacer tareas, realizar un trabajo o buscar documentación para las clases	%	14,6	18	16,7	23,4	27,3
	Promedio	442 (4,9)	435 (4,6)	426 (4,1)	418 (4,5)	390 (4,2)
Leer revistas o periódicos	%	30,8	18,1	16,3	18,1	16,6
	Promedio	439 (4,2)	417 (4,1)	419 (4,2)	413 (4,9)	387 (5,5)
Leer libros por diversión	%	36,5	20,6	15,5	16,2	11,2
	Promedio	429 (4,5)	428 (3,8)	421 (4,2)	407 (5,8)	379 (5,6)
Informarse sobre temas sin ninguna relación con las clases (por ejemplo, deportes, pasatiempos, personajes famosos, música)	%	27,6	18,3	16,3	17,8	20
	Promedio	437 (4,0)	423 (5,3)	421 (4,4)	416 (4,7)	389 (5,4)
Navegar en internet	%	25	9,7	9,5	16,5	39,4
	Promedio	425 (6,0)	421 (5,2)	406 (6,1)	419 (4,1)	416 (3,5)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Nota: los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.

#### 4.4 Variables de la clase y el clima de aula

Varios estudios han encontrado asociaciones entre lo que ocurre en el interior del salón de clases (relaciones interpersonales y prácticas de aula) y los resultados de los estudiantes en las pruebas. PISA 2009 formuló varias preguntas para explorar este aspecto. Entre ellas, se indagó a los alumnos acerca de la relación que tienen con sus profesores. No se encontró un patrón claro sobre la asociación de este aspecto con los resultados de los jóvenes colombianos en lectura; únicamente se evidenció que quienes reportaron que sus profesores los tratan “correctamente” (60%) tienen puntajes significativamente más altos (423 puntos) que quienes manifestaron estar en desacuerdo (403 puntos) o totalmente en desacuerdo (400 puntos) con esa afirmación.

Dado que el énfasis de PISA 2009 fue lectura, se indagó por el clima de aula durante la clase de Español. Una mayor frecuencia de interrupciones por indisciplina, ruido y

desorden parecen traducirse en resultados más bajos en esa prueba; sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas. Solo se observó que en las clases en que los estudiantes afirmaron poder trabajar adecuadamente (45%) se obtienen puntajes significativamente mayores (429 puntos) que en aquellas en las que no se puede trabajar bien (véase tabla 18).

Tabla 18 Ambiente de la clase de Español y puntajes promedio de los estudiantes colombianos en lectura

Ambiente clase de Español		Nunca o casi nunca	En algunas clases	En la mayoría de las clases	En todas las clases
Los estudiantes no escuchan lo que dice el profesor	%	17	65,3	13,7	4,0
	<b>Promedio</b>	427 (6,2)	417 (3,6)	417 (5,1)	369 (8,8)
Hay ruido y desorden	%	20,9	57,1	16,6	5,3
	<b>Promedio</b>	423 (5,3)	417 (3,6)	415 (4,3)	389 (8,1)
El profesor debe esperar largo rato para que los estudiantes se calmen	%	38,3	42,9	14,3	4,5
	<b>Promedio</b>	422 (4,0)	416 (4,2)	413 (4,4)	392 (9,7)
Los estudiantes no pueden trabajar bien	%	45,2	42,3	8,6	3,8
	<b>Promedio</b>	<b>429 (3,6)</b>	416 (3,8)	386 (5,8)	355 (10,3)
Los estudiantes empiezan a trabajar mucho tiempo después del comienzo de la clase	%	35	42,4	15,9	6,7
	<b>Promedio</b>	423 (4,3)	420 (3,7)	412 (4,5)	375 (6,6)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Notas:

1. Los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.
2. Los valores resaltados con negrilla son significativamente más altos que los demás observados en la misma afirmación. Por ejemplo, quienes manifestaron que nunca o casi nunca ocurre que los estudiantes no pueden trabajar bien en la clase de Español obtuvieron 429 puntos, valor que es significativamente mayor que el obtenido por aquellos que señalaron que esto ocurre en la mayoría o en todas las clases

Respecto a las prácticas de los docentes durante la clase de Español se encontró que cuando ellos realizan con frecuencia actividades en las cuales los estudiantes deben explicar y reflexionar sobre el sentido de un texto y cuando explican claramente cómo evaluarán los trabajos de los alumnos, se obtienen mejores resultados en la prueba de lectura. Así mismo, parece importante que el profesor haga explícitos los elementos del texto que pueden relacionarse con conocimientos previos de los alumnos (véase tabla 19).

Tabla 19 Prácticas docentes en las clases de Español y puntajes promedio de los estudiantes colombianos en lectura

El profesor...		Nunca o casi nunca	En algunas clases	En la mayoría de las clases	En todas las clases
...les pide a los estudiantes que expliquen el sentido de un texto	%	5,8	46,1	38,1	10,1
	<b>Promedio</b>	390 (5,2)	404 (3,7)	<b>437 (4,1)</b>	415 (8,1)
...hace preguntas que retan a los estudiantes a reflexionar y a comprender mejor un texto	%	4,5	33,9	45,5	16
	<b>Promedio</b>	402 (6,0)	406 (3,8)	<b>428 (3,8)</b>	411 (6,3)
... da a los estudiantes suficiente tiempo para reflexionar sobre su respuesta	%	8,0	38,5	37,5	15,9
	<b>Promedio</b>	409 (7,1)	418 (3,6)	425 (3,6)	401 (5,9)
... les recomienda a los estudiantes leer un determinado libro o autor	%	6,7	36,7	38,9	17,7
	<b>Promedio</b>	413 (7,0)	411 (3,7)	426 (3,7)	411 (6,6)
... estimula a los estudiantes para que expresen su opinión sobre un texto	%	6,0	32,4	42	19,6
	<b>Promedio</b>	398 (7,2)	408 (4,1)	426 (3,5)	419 (6,3)
... ayuda a los estudiantes a ver la relación entre los relatos que leen y su propia vida	%	11,2	37,5	35,5	15,9
	<b>Promedio</b>	428 (5,5)	414 (3,5)	420 (3,7)	411 (7,6)
... muestra a los estudiantes qué aspectos de la información que se saca de un texto se apoya en aquello que ya saben	%	7,5	41,4	36,8	14,2
	<b>Promedio</b>	408 (7,3)	413 (3,8)	<b>427 (3,5)</b>	411 (6,3)
... explica primero todo lo que él espera de los estudiantes	%	11,9	45,5	28,8	13,8
	<b>Promedio</b>	419 (5,9)	421 (3,8)	423 (4,1)	395 (5,5)
... se asegura de que los estudiantes estén concentrados cuando realizan una actividad de lectura	%	3,6	22,5	42,6	31,3
	<b>Promedio</b>	408 (10,9)	414 (4,2)	424 (3,8)	411(4,4)
... comenta el trabajo de los estudiantes una vez terminada su actividad de lectura	%	6,9	31,6	39,4	22
	<b>Promedio</b>	406 (8,3)	418 (4,1)	423 (3,7)	410 (4,8)
...explica previamente a los estudiantes cómo va a ser evaluado su trabajo	%	3,1	20,4	37,4	39,2
	<b>Promedio</b>	388(11,9)	404 (5,1)	<b>427 (3,5)</b>	418 (3,9)
... pregunta si todos los estudiantes entendieron cómo realizar la actividad de lectura	%	3,3	15,8	32,8	48,1
	<b>Promedio</b>	411 (11,0)	407 (6,3)	422 (4,1)	419 (3,5)
...califica el trabajo de los estudiantes	%	2,1	14,1	34,7	49,1
	<b>Promedio</b>	378 (12,6)	401 (4,7)	423 (3,7)	421 (4,1)
...les da a los estudiantes la posibilidad de hacer preguntas sobre la actividad de lectura	%	2,9	19,9	37,5	39,7
	<b>Promedio</b>	401 (8,7)	401 (4,8)	423 (3,5)	423 (4,5)
... hace preguntas que producen en los estudiantes ganas de participar activamente	%	5,3	23,8	38,7	32,2
	<b>Promedio</b>	422 (7,9)	417 (4,5)	423 (3,4)	413 (5,0)
... les dice enseguida si está bien o no, apenas terminan los estudiantes su actividad de lectura	%	8,5	30,3	35,9	25,3
	<b>Promedio</b>	418 (6,7)	418 (3,7)	426 (4,0)	406 (4,8)

Fuente: bases de datos PISA 2009.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Notas:

1. Los valores entre paréntesis corresponden a los errores estándar.
2. Los valores resaltados con negrilla son significativamente más altos que los demás observados en la misma afirmación. Por ejemplo, quienes afirmaron que en la mayoría de clases se pide a los estudiantes que expliquen el sentido de un texto obtuvieron 437 puntos, el cual es significativamente mayor que el obtenido por aquellos que señalaron que esto nunca ocurre (390) o solo sucede en algunas clases (404).

## 5. Síntesis de resultados y reflexiones finales

Aunque entre 2006 y 2009 se presentó un incremento significativo de 28 puntos en lectura, los resultados de Colombia todavía están lejos de alcanzar los estándares mínimos establecidos por PISA. Cerca de la mitad de los jóvenes del país se ubicaron por debajo del nivel 2 de desempeño, lo cual quiere decir que tienen dificultades para realizar inferencias, entender relaciones, interpretar el sentido de partes específicas de los textos, establecer conexiones entre lo que dicen los textos y sus conocimientos y actitudes. Esta situación representa enormes retos en términos de diseño e implementación de políticas públicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, si se quiere avanzar más rápidamente para lograr que los estudiantes tengan los conocimientos y competencias fundamentales para desempeñarse en entornos retadores y cambiantes.

También preocupan los resultados en las tres tareas de lectura y en el manejo de diferentes formatos de textos considerados en la prueba: el 51% de los jóvenes colombianos no logra desempeños adecuados en aquellas actividades que requieren la identificación y selección de información en el texto; el 48% tiene dificultades para interpretar y entender las relaciones entre las distintas partes de un texto; y el 43% no es capaz de relacionar sus conocimientos, ideas o valores con los planteamientos de un texto y formular juicios argumentados en torno al mismo. Un panorama similar se observa ante los formatos de textos: el 46% se ubicó por debajo del nivel 2 en el manejo de textos continuos, que son aquellos organizados en frases y párrafos, y el 49% en el trabajo con textos no continuos, conformados principalmente por mapas, gráficos, tablas y horarios. Aunque los resultados son un poco mejores en la tarea de reflexionar y evaluar, estas cifras muestran que se requieren acciones de mejora en todos los aspectos involucrados en los procesos de lectura.

Contrario a lo que se observa en los demás países participantes en PISA 2009, donde las mujeres lograron resultados significativamente más altos que los de los hombres en la prueba de lectura, en Colombia se presentan las menores brechas entre ambos grupos y, en casos como el de la tarea de acceder y recuperar y el manejo de textos no continuos, los desempeños son estadísticamente similares. En contraste, el país revela las más altas desventajas de ellas sobre los hombres en matemáticas y ciencias. Se recomienda adelantar estudios que permitan profundizar en las posibles causas de esta situación, con el fin de que las acciones de mejoramiento favorezcan por igual a los niños y las niñas.

De manera similar a lo encontrado en otros estudios nacionales e internacionales, se observa una relación positiva entre los resultados de los estudiantes colombianos en la prueba

de lectura y sus condiciones familiares y socioeconómicas. Mayores niveles educativos y ocupacionales de los padres, especialmente de las madres, y la tenencia de determinados bienes en el hogar (computadores, acceso a internet, diccionarios, enciclopedias, libros y software educativo) están asociados con puntajes más altos. No obstante, y según los cálculos de PISA, solo un 16,6% de la variación de los resultados de los estudiantes colombianos se puede atribuir a aspectos económicos. Esto quiere decir que hay una serie de factores individuales, sociales y escolares que también inciden en su desempeño en la prueba y que requieren estudiarse en profundidad.

Haber recibido educación inicial; asistir a instituciones educativas donde se ofrecen los niveles de básica y media y que cuentan con docentes y personal administrativo suficientes para atender la población estudiantil; la disponibilidad de actividades extracurriculares; la adhesión de los padres a la “filosofía” institucional; las altas expectativas de los profesores sobre los estudiantes y la motivación a estos últimos para que den lo máximo de sus capacidades son aspectos que muestran una relación positiva con mayores puntajes. En contraposición, la repetición de cursos parece generar efectos negativos sobre los resultados. Se requiere profundizar sobre este último punto, porque si bien la repitencia puede producir desmotivación y disminución de la autoestima y la confianza en las capacidades de aprender, es probable que los alumnos repitentes hayan tenido bajos logros en algunos o todos los grados cursados, lo que les produce serias desventajas frente a los demás compañeros.

La gestión realizada por el rector también tiene asociación positiva con los resultados en la prueba. Se destacan especialmente elementos como la autonomía para contratar y despedir docentes, establecer remuneraciones y los aumentos salariales, fijar el presupuesto, determinar los contenidos de las clases, escoger los libros de texto y establecer las políticas de evaluación de los estudiantes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas actividades se ejercen con mayores niveles de autonomía en los colegios privados. También parecen incidir de manera favorable en los resultados el seguimiento realizado al trabajo de los docentes para que esté alineado con los objetivos pedagógicos del establecimiento educativo y el acompañamiento al trabajo de los estudiantes. No se encontraron asociaciones entre el tamaño de las clases y el desempeño en lectura.

El ambiente de las clases también tiene alguna incidencia en los resultados, pues cuando se reportó una mayor frecuencia de interrupciones debidas a desorden y ruido, los resultados en lectura fueron más bajos; sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Algunas acciones realizadas por los docentes también contribuyen a la obtención de puntajes más altos. Es el caso de solicitarles a los estudiantes que expliquen y reflexionen sobre el sentido de un texto, explicar claramente cómo evaluarán los trabajos de los alumnos, y hacer explícitos los elementos del texto que tienen relación con los conocimientos previos de los alumnos.

Algunas actitudes y prácticas de los estudiantes en torno a la lectura también parecen incidir en mejores resultados: el disfrute y el interés en leer, socializar y discutir lo leído con otras personas, expresar sus opiniones sobre los textos, resumir el texto con sus propias palabras, subrayar los pasajes importantes del texto, concentrarse en las partes del texto que son fáciles de entender, tener claridad sobre cómo abordar un texto y para qué puede servir este en el proceso de aprendizaje, relacionar los contenidos con experiencias y conocimientos previos, comprobar lo leído, buscar información adicional sobre temas que no han quedado suficientemente claros, y leer textos en línea. En contraste, no se observaron relaciones entre el tiempo dedicado a la lectura por diversión, los tipos de textos leídos, la memorización de contenidos y el uso de la biblioteca escolar con los resultados de los jóvenes colombianos en la prueba de lectura.

Aunque es necesario seguir profundizando en las relaciones entre los factores analizados en PISA 2009 y los resultados de los estudiantes, los primeros hallazgos presentados en este documento brindan información útil para apoyar la definición y puesta en marcha de programas concretos de fortalecimiento de las habilidades lectoras de niños, niñas y jóvenes, especialmente en lo relativo al manejo de información compleja que no necesariamente se presenta de manera explícita en los diferentes tipos de textos. Ello contribuirá al desarrollo de las competencias necesarias para acceder al conocimiento, que es el elemento esencial de la sociedad moderna.

Otro mensaje que se deriva de los resultados presentados es la necesidad de promover actitudes positivas hacia la lectura que favorezcan y faciliten el desempeño en las tareas asociadas. Leer es fundamental para interactuar con el mundo actual y desempeñarse adecuadamente en la sociedad; por ello, en la medida en que la experiencia educativa logre transmitir a los estudiantes esta idea de manera exitosa, su desempeño a lo largo la vida será mejor.

## Referencias

- Fernandes C., I., Cervantes B., V. y Lopera O., C. (2010). *Colombia en TIMSS 2007. Informe de resultados*. Bogotá: ICFES.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. (Volume I).  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Ronderos B., N. et al. (2010). *Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá: ICFES.

## Anexo

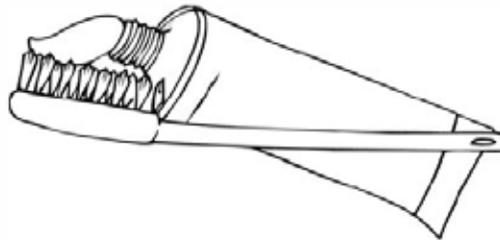
# Ejemplos de preguntas de lectura utilizadas en PISA 2009

### CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES

¿Quedan más limpios nuestros dientes si los lavamos cada vez más tiempo y con más fuerza?

Investigadores británicos dicen que no. Ellos ensayaron varias formas antes de encontrar la manera ideal de lavar los dientes. Un cepillado de dos minutos, sin aplicar mucha fuerza, brinda mejores resultados. Si se frota demasiado fuerte, se dañan el esmalte de los dientes y las encías, y no se logra remover los residuos de alimentos o la placa bacteriana.

Bente Hansen, experta en cepillado de dientes, recomienda coger el cepillo de dientes como se sostiene un esfero. “Comience en un extremo y cepille progresivamente toda la fila”, dice. “¡Y no olvide la lengua! esta puede contener una gran cantidad de bacterias que producen mal aliento”.



*“Cómo cepillarse los dientes” es un artículo que se tomó de una revista noruega.*

*Utiliza “Cómo cepillarse los dientes” para responder las siguientes preguntas.*

#### 1. ¿A qué se refiere el artículo?

- A. A la mejor manera de cepillarse los dientes.
- B. Al mejor cepillo de dientes.
- C. A la importancia de tener una buena dentadura.
- D. A la manera en que las personas se lavan los dientes.

Situación	Educacional
Característica del texto	Continuo (expositivo)
Tipo de tarea	Integrar e interpretar
Nivel de desempeño	1a
Clave	A
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	21%

Esta tarea de nivel 1a requiere que el lector reconozca la idea principal de un texto descriptivo, corto y de estructura convencional. El tema de cepillarse los dientes es cercano a su conocimiento del mundo y a una práctica cotidiana. Así mismo, el lenguaje usado es habitual (“carga de bacterias”; “mal aliento”) y se compone de párrafos cortos. Todas estas características, al igual que su estructura sintáctica simple, se combinan para hacer que el texto sea muy accesible al estudiante.

La finalidad de la pregunta es más bien amplia y abierta, y dirige al lector a buscar una generalización como respuesta. Las palabras de la clave (“la mejor manera de cepillarse los dientes”) forman parte del título, lo cual hace que la información requerida, dado su carácter prominente y repetido en el cuerpo del texto, sea fácil de encontrar.

**2. ¿Qué recomiendan los investigadores británicos?**

- A. Que te cepilles los dientes lo más a menudo posible.
- B. Que no intentes cepillarte la lengua.
- C. Que no cepilles los dientes con mucha fuerza.
- D. Que te cepilles la lengua con más frecuencia que los dientes.

Situación	Educacional
Característica del texto	Continuo (expositivo)
Tipo de tarea	Acceder y recuperar
Nivel de desempeño	1a
Clave	C
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	21%

Esta tarea, también de nivel 1a, requiere que los lectores recuperen una pieza específica de información del texto en lugar de reconocer una amplia generalización (como en la tarea anterior). La tarea dirige al lector a una información que aparece de manera explícita en el segundo párrafo: “investigadores británicos”. No obstante, exige un poco de síntesis y alguna deducción, al entender que la frase “da los mejores resultados” es sinónimo de recomendar. El distractor que proporciona información sobre la competencia es la opción A, “Que te cepilles los dientes lo más a menudo posible”, porque se basa en una idea que, aunque errónea, es común y puede formar parte de los conocimientos previos del estudiante.

### 3. Según Bente Hansen, ¿por qué hay que cepillarse la lengua?

---



---



---

Situación	Educacional
Característica del texto	Continuo (expositivo)
Tipo de tarea	Acceder y recuperar
Nivel de desempeño	1b
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	25%

En esta pregunta el estudiante debe escribir una respuesta corta. La pregunta se refiere tanto a las bacterias como al hecho de deshacerse del mal aliento, o ambos. La respuesta puede ser una paráfrasis del texto o citar directamente lo que se dice en el texto:

- Para deshacerse de las bacterias.
- La lengua puede contener bacterias.
- Las bacterias.
- Debido a que usted puede evitar el mal aliento.
- El mal aliento.
- Para eliminar las bacterias y, por tanto, le impida tener mal aliento. [Ambos].
- En realidad, puede contener un montón de bacterias que pueden causar mal aliento. [Ambos].
- Las bacterias pueden causar mal aliento.

La formulación de la pregunta ofrece dos términos que se pueden utilizar para encontrar, literalmente, la información pertinente del texto: “Bente Hansen” y “lengua”. Por otra parte, la expresión “Bente Hansen” se presenta en un lugar destacado al inicio del último párrafo. En el mismo párrafo, el término “lengua” da una idea más precisa para ubicar el lugar exacto en el que está la información requerida. Cada uno de estos términos se produce solo una vez en el texto, por lo que el lector no tiene que hacer mayor esfuerzo para ubicar la información o confundirla con otra.

Esta es una de las preguntas más fáciles de la prueba de lectura de PISA 2009; requiere un bajo nivel de inferencia, ya que el lector solo tiene que entender que “esta” en la última frase se refiere a “la lengua”. Otro elemento que contribuye a la baja dificultad de la pregunta es que, aunque el enfoque sea relativamente abstracto (el lector debe identificar una causa a partir

de una pregunta), la palabra “causa” se utiliza expresamente en el texto como “producen”, lo que proporciona un indicador claro de la respuesta requerida, siempre que el lector infiera la relación semántica entre el “por qué” y “causa”. Cabe señalar que aunque la tarea pertenece al nivel más bajo de lectura, PISA exige ya una cierta habilidad que va más allá de la mera decodificación.

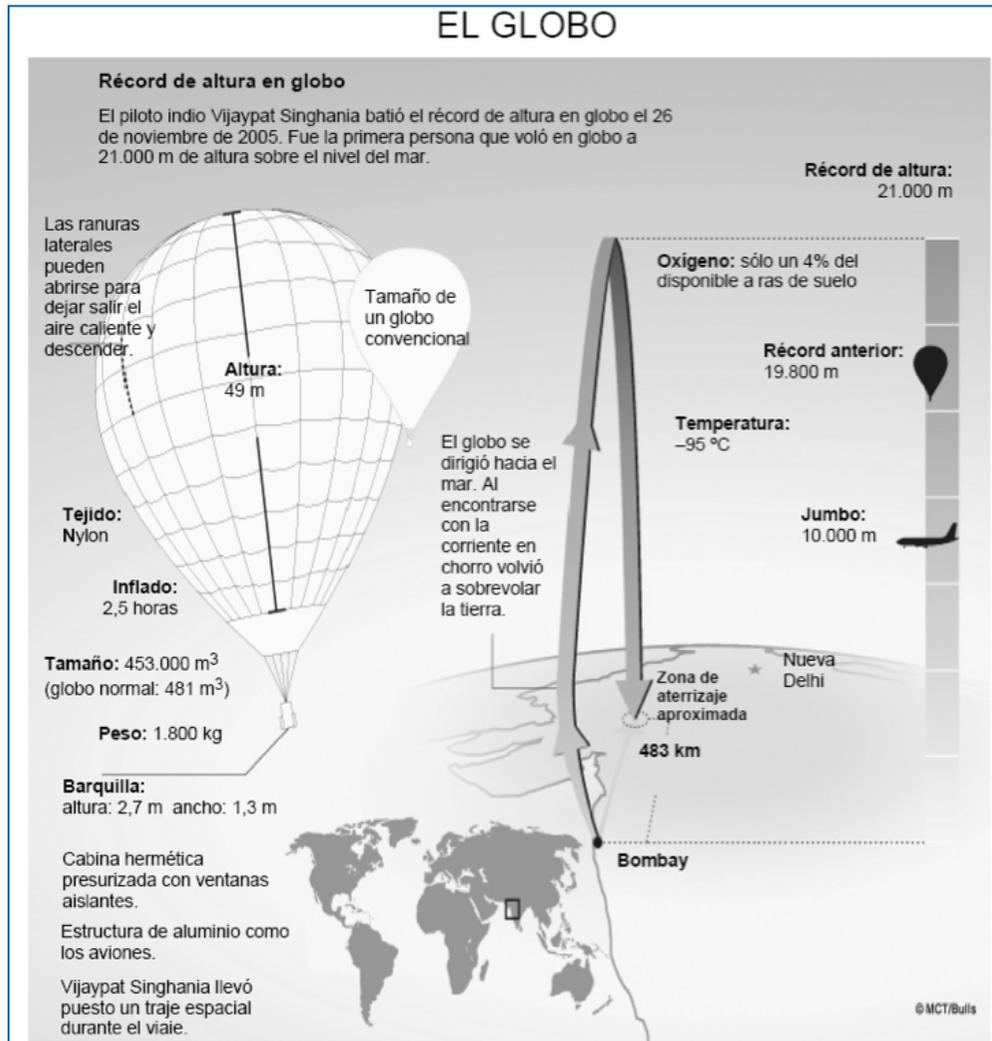
#### 4. ¿Por qué se menciona un esfero en el texto?

- A. Para ayudar a comprender cómo se debe coger el cepillo de dientes.
- B. Porque un esfero y un cepillo de dientes se cogen primero por uno de sus extremos.
- C. Para mostrarte que puedes cepillarte los dientes de muchas maneras.
- D. Porque cepillarse los dientes es tan importante como escribir.

Situación	Educacional
Característica del texto	Continuo (expositivo)
Tipo de tarea	Reflexionar y evaluar
Nivel de desempeño	1a
Clave	A
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	20%

Esta pregunta exige reflexionar y evaluar una parte del contenido del texto teniendo en cuenta la intención del autor. Aunque esta es una tarea relativamente abstracta en comparación con las demás, la redacción del enunciado de la pregunta y de la opción clave resulta un apoyo sustancial para el lector. La referencia al “esfero” en el enunciado ubica al lector en el párrafo tercero. Por otra parte, el texto de la clave tiene una correspondencia directa con la información del párrafo objeto: “Cómo sostener un cepillo de dientes” y “mantener el cepillo de dientes...”.

El contenido familiar y la brevedad del texto ayudan a explicar por qué esta pregunta es relativamente fácil, aun cuando el enfoque sea relativamente abstracto.



**1. ¿Cuál es la idea principal del texto?**

- A. Singhanía estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B. Singhanía estableció un nuevo récord mundial.
- C. Singhanía sobrevoló tanto el mar como la tierra.
- D. El globo de Singhanía era enorme.

Situación	Educacional
Característica del texto	No continuo
Tipo de tarea	Integrar e interpretar
Nivel de desempeño	1a
Clave	B
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	21%

En este texto no continuo, la idea principal se escribe de manera explícita varias veces, incluso en el título. Esto hace que la pregunta sea relativamente fácil, ubicándola en el nivel 1a. La tarea que se evalúa es integrar e interpretar, pues exige la habilidad de diferenciar entre lo más general del texto y algunas particularidades que representan las demás distracciones. Así, por ejemplo, la opción C presenta información verídica que sí está incluida en el texto; sin embargo, no representa la idea principal del mismo. Ocurre lo mismo con la opción D, que es una afirmación basada en la gráfica que allí se encuentra, pero que no es el punto central del texto no continuo. La opción A puede ser una suposición, aunque no tiene un sustento claro en el texto, por lo cual no es la idea principal.

**2. ¿Cuál es la finalidad de incluir el dibujo de un jumbo en este texto?**

---



---



---

Situación	Educacional
Característica del texto	No continuo
Tipo de tarea	Reflexionar y evaluar
Nivel de desempeño	3
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	12%

Esta es una pregunta de nivel 3 que exige una respuesta corta del estudiante y exige reflexionar y evaluar el contenido del texto. La idea principal es describir el récord de altura establecido por Vijaypat Singhania en su globo extraordinario. El diagrama a la derecha del gráfico, que incluye el jumbo jet, implícitamente contribuye al factor sorpresivo del texto, mostrando cuán impresionante es la altura alcanzada por Singhania comparándola con lo que normalmente se asocia con vuelos de gran altura: la que solo alcanzaría un jumbo.

Para obtener una buena puntuación, los estudiantes deben reconocer el objetivo persuasivo de usar el jumbo en el texto, lo cual la hace moderadamente difícil.

### 3. ¿Por qué muestra el dibujo dos globos?



- A. Para comparar el tamaño del globo de Singhanian antes y después de haberlo 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.

Situación	Educacional
Característica del texto	No continuo
Tipo de tarea	Reflexionar y evaluar
Nivel de desempeño	2
Clave	B
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	17%

La tarea se centra en un elemento gráfico: la ilustración de dos globos. Esto le exige al estudiante dar cuenta del propósito del autor al hacer esta inclusión. Para ello, debe haber comprendido todo el texto a fin de aclarar el propósito de una porción de información dentro de la totalidad: la ilustración del globo más pequeño hace que sea obvio que el globo de Singhanian es diferente y las pistas sobre la medida del mismo hacen que esta pregunta se ubique en el nivel 2 de dificultad.

### 4. Vijaypat Singhanian usó tecnologías que se encuentran en otros dos tipos de transporte. ¿Cuáles son esos tipos de transporte?

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_

Situación	Educacional
Característica del texto	No continuo
Tipo de tarea	Acceder y recuperar
Nivel de desempeño	4
Porcentaje de estudiantes colombianos que respondieron correctamente a esta pregunta	5%

Para obtener crédito completo, es decir, una puntuación correcta en esta pregunta, el estudiante debe responder que los medios de transporte son los aviones y los cohetes. Si solo menciona uno, obtiene un crédito parcial.

Si obtiene un crédito parcial, su desempeño se clasifica como de nivel 2; si obtiene el crédito completo, como nivel 4. La dificultad de esta tarea de acceder y recuperar reside en la necesidad que tiene el lector de categorizar en distintos niveles de relevancia la información, dado que esta no se presenta en ningún orden específico y no hay un apartado explícito que hable sobre “otros medios de transporte”. Así, el estudiante debe acceder a determinadas partes de la información que le dan pistas sobre medios de transporte (por ejemplo, “estructuras de aluminio como en los aviones”) y de allí obtener una conclusión sobre las respuestas.

Esta pregunta cuenta con una pieza de información que se encuentra igualmente destacada: la del jumbo. Aun cuando palabras como “avión” o “jet” daban crédito, la palabra “jumbo” no se consideraba una respuesta válida, dado que el uso que esta tiene en el texto es diferente al de la tecnología usada por Singhanía para elaborar el globo.







Calle 17 No. 3-40 • Teléfono:(57-1)338 7338 • Fax:(57-1)283 6778 • Bogotá - Colombia  
[www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)