

PIRLS 2021

Ministerio de
Educación y
Formación Profesional

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora

Informe español



PIRLS 2021

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2023

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2023

NIPO línea: 847-23-069-1

NIPO IBD: 847-23-068-6

Para el diseño de la portada se ha utilizado una imagen creada mediante IA. Platform, MidJourney, Version 5.

Para la contraportada y portadillas se han empleado vectores e iconos creados por Freepik desde www.flaticon.com.



Índice

Capítulo 1. El estudio PIRLS 2021.	11
1.1 Introducción.	11
1.2 PIRLS 2021, digitalPIRLS Y ePIRLS: la transición a formato digital del estudio	15
1.3 PIRLS 2021, Características	17
1.4 Cuestionarios de contexto, Enciclopedia PIRLS y Cuestionario sobre el currículo...	29
1.5 Impacto de la pandemia de la COVID-19 en el estudio PIRLS.	31
1.6 Referencias	37
 Capítulo 2. Resultados del alumnado en España y en otros países participantes.	 44
2.1 Introducción	44
2.2 Resultados en comprensión lectora.	49
2.3 Evolución del rendimiento	68
2.4 Referencias	74
 Capítulo 3. Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.	 78
3.1 Introducción	78
3.2 Estatus Social, Económico y Cultural.	79
3.3 Recursos domésticos para ayuda al estudio.	105
3.4 Resultados en función del género	110
3.5 Resultados en función de la idoneidad por curso	114
3.6 Resultados en función de la titularidad de los centros educativos. CCAA	116
3.7 Antecedentes de inmigración y rendimiento.	117
3.8 Resultados en función del área de localización del centro educativo	120
3.9 El gusto de los estudiantes por la lectura y resultados en comprensión lectora...	123
3.10 Referencias	129

Capítulo 4. Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela.	134
4.1 Introducción	134
4.2 Sentido de pertenencia del alumnado al centro educativo	135
4.3 Exposición al acoso	139
4.4 Satisfacción del profesorado con su trabajo	142
4.5 Enseñanza limitada por factores intrínsecos del alumnado	147
4.6 Escuela segura y ordenada	150
4.7 Composición escolar por antecedentes socioeconómicos del alumnado	153
4.8 Disciplina en la escuela	156
4.9 Énfasis escolar en el éxito académico	160
4.10 Instrucción afectada por la escasez de recursos de lectura	164
4.11 Alumnado con habilidades básicas de lectoescritura al iniciar Educación primaria. .	168
4.12 Referencias	171
 Anexo. Textos liberados	177

Prólogo

La evaluación educativa, como cualquier investigación que maneje tendencias como elemento fundamental de interpretación, precisa de una regularidad en la aplicación de las pruebas evaluativas y en su posterior análisis. Los informes resultantes de estas pruebas son esperados y publicados con puntualidad (en el caso de PIRLS, quinquenalmente) tras años de exhaustiva planificación y de un trabajo coordinado con los centros educativos y las administraciones. En el ciclo de PIRLS, que se recoge en el presente informe, esta periodicidad se ha visto alterada de manera inevitable por las limitaciones impuestas por las medidas tomadas ante la situación derivada de la pandemia de COVID-19, que afectaron a la recogida de datos, obtenidos en circunstancias no habituales, y, también, al análisis de los mismos.

En efecto, como ocurriera en todos los ámbitos de la sociedad, el mundo educativo se vio trastocado y sacudido por este acontecimiento sanitario global y disruptivo. Especialmente en 2020, el año más duro de la pandemia, se cerraron centros educativos en muchos países. El proceso enseñanza-aprendizaje sufrió una apresurada adaptación digital que logró paliar, en alguna medida, la pérdida de transferencia de contenidos, al tiempo que permitió mantener un contacto virtual entre alumnado y profesorado, elementos siempre esenciales en cualquier sistema educativo, pero mucho más en estas graves e insólitas circunstancias. Sin el esfuerzo, disposición y eficacia en el uso de recursos mostrado por docentes y alumnado, y sin la acertada coordinación de los equipos directivos, no hubiera sido posible mantener el sistema activo, aunque fuera bajo mínimos.

Si bien esos mínimos se lograron, la evaluación, a todos los niveles, se vio profundamente afectada. Las previsiones de los estudios internacionales se evidenciaron imposibles de cumplir, al menos durante el curso 2020-2021. Los esfuerzos se centraron en intentar mantener las pautas suficientes que garantizaran la continuidad en la recogida de datos. A medida que en cada país la situación sanitaria lo iba permitiendo, y de nuevo con el apoyo fundamental de todos los integrantes de los distintos sistemas educativos, se fueron recogiendo datos y, si bien esto no se pudo hacer de manera homogénea y simultánea en todos los países y regiones, sí se consiguió que se mantuvieran las pautas que permiten medir tendencias.

En nuestro país, que participa en el estudio PIRLS desde 2006, se publicaron los informes correspondientes en los años 2007, 2012 y 2017. Presentamos ahora, en mayo de 2023, el cuarto informe, que debía haberse publicado en diciembre de 2022. Esta publicación contiene la información obtenida en más de 500 centros de nuestro país, lo que supone una

amplia muestra, más que suficiente para, a pesar de las circunstancias excepcionales, garantizar una continuidad en la recogida de datos que permita analizar e interpretar cómo se desarrolló el proceso de adquisición de la capacidad lectora en nuestros alumnos y alumnas de 4.º curso de Educación Primaria.

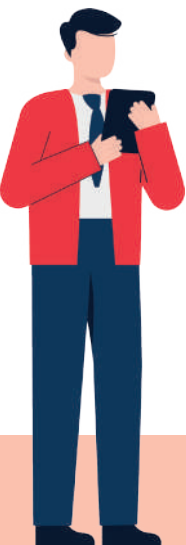
Además de un documento técnico, este informe también quiere ser un agradecido testimonio de un esfuerzo compartido con Administraciones Educativas y centros escolares durante un periodo complejo y difícil.

Capítulo 1



PIRLS 2021

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora



El estudio PIRLS 2021 cumple 20 años: es el referente **mundial para el análisis del rendimiento en lectura para el alumnado** de 4.º grado (4.º de Educación Primaria en España).



En PIRLS 2021 se han recogido datos de:

400 000

Estudiantes

380 000

Progenitores/
Tutores/as legales

20 000

Docentes

13 000

Equipos
directivos

57 Países

8 Participantes de referencia



Más de 10 000

estudiantes evaluados de
4.º de Educación Primaria

En España



525 centros

de Educación Primaria
participantes

Contenido del estudio

•	Prueba cognitiva
•	Textos literarios
•	Textos informativos
•	
•	
•	



Procesos de comprensión evaluados

- Localización y obtención de información explícita
- Extracción de conclusiones directas
- Interpretación e integración de ideas e informaciones
- Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales



•	Cuestionarios de contexto
•	Alumnado
•	Familias
•	Profesorado
•	Dirección
•	



Contexto del centro
Contexto del aula
Contexto del entorno familiar

20 YEARS
PIRLS



IEA
PIRLS

2021

Capítulo 1. El estudio PIRLS 2021

1.1 Introducción

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), evalúa la comprensión lectora del alumnado en su cuarto curso de escolarización obligatoria. En España este curso equivale a 4.º de Educación Primaria y se considera un importante punto de transición en el desarrollo de los/as niños/as como lectores. Habitualmente, en este momento de su educación, han aprendido a leer y ahora leen para aprender.

PIRLS 2021 constituye el quinto ciclo de esta evaluación internacional a gran escala tras PIRLS 2001, 2006, 2011 y 2016. El número de países participantes en PIRLS crece con cada evaluación. En PIRLS 2021 han participado 57 países y 8 participantes de referencia, entre los cuales muchos de ellos ya habían estado presentes en ciclos previos desde la edición de 2001. España participa desde 2006, por lo que PIRLS 2021 constituye la cuarta de una serie de mediciones de las tendencias de rendimiento en lectura recopiladas a lo largo de 15 años. Además, nueve de las comunidades y ciudades autónomas (Andalucía, Principado de Asturias, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Ceuta, Comunidad de Madrid, Melilla y Comunidad Foral de Navarra) han ampliado muestra en 2021 para obtener datos representativos propios.

En este ciclo de evaluación se han incorporado dos novedades importantes en el estudio: la transición a la evaluación digital y el diseño adaptativo por grupo, que serán desarrolladas más ampliamente en apartados posteriores.

Además del análisis del rendimiento, PIRLS proporciona información detallada sobre los contextos educativos del aprendizaje de la lectura en cada uno de los países participantes. Los documentos que recogen estos datos y que serán descritos a lo largo de este capítulo son: los cuestionarios del centro escolar, profesorado y alumnado, así como la Enciclopedia PIRLS 2021 (Reynolds, Wry, Mullis y von Davier, 2022), en la que cada país participante da cuenta de la enseñanza y el currículo de lectura en su territorio.

A continuación, exponemos la lista de países participantes en PIRLS 2021 indicando si realizaron la evaluación en formato papel (26 países y 7 participantes de referencia) o de forma digital (31 países y 1 participante de referencia) (Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Países participantes en PIRLS 2021¹

Albania	Georgia	Polonia
Alemania*	Hong Kong	Portugal*
Arabia Saudí*	Hungría*	República Checa*
Australia	Inglaterra	República Eslovaca*
Austria	Irán	Serbia
Azerbaiyán	Irlanda	Singapur*
Baréin	Irlanda del Norte	Sudáfrica
Bélgica (Fl.)*	Israel*	Suecia*
Bélgica (Fr.)	Italia*	Taiwán*
Brasil	Jordania	Turquía
Bulgaria	Kazajistán*	Uzbequistán
Catar*	Kosovo	PARTICIPANTES DE REFERENCIA
Chipre	Letonia	
Croacia*	Lituania*	
Dinamarca*	Macao	
Egipto	Macedonia del Norte	Alberta, Canadá*
Emiratos Árabes Unidos*	Malta*	Columbia Británica, Canadá*
Eslovenia*	Marruecos	Terranova y Labrador, Canadá*
España*	Montenegro	Quebec, Canadá*
Estados Unidos*	Nueva Zelanda*	Moscú, F. Rusa*
Federación Rusa*	Noruega (5)*	Sudáfrica (6)
Finlandia*	Omán	Abu Dabi, EAU*
Francia	Países Bajos	Dubái, EAU*

Fuente: elaboración propia basada en la Tabla 1 del capítulo *About PIRLS 2021* del Informe internacional, <https://pirls2021.org/results>

En esta edición, debido a las circunstancias excepcionales vividas por la pandemia de la COVID-19, los diferentes países participantes fueron recogiendo sus datos en distintos momentos según la incidencia de casos. Este periodo de recogida de datos se extendió durante 22 meses, desde octubre de 2020 hasta julio de 2022. Estas ventanas de aplicación, flexibilizadas por la IEA, facilitaron la posibilidad de tener una participación adecuada en todos los países implicados.

Como se puede observar en la Tabla 1.2, la mayoría de los países de PIRLS 2021 evaluaron a su alumnado al finalizar el 4.º grado escolar (como se ha señalado, el equivalente a 4.º de Educación Primaria, en nuestro país) según la planificación original de la evaluación. Entre estos se incluyen los países del hemisferio norte que recopilaban datos durante los meses de marzo a junio de 2021, así como los países del hemisferio sur cuya recogida tuvo lugar durante los meses de octubre a noviembre de 2020.

¹Los países con asterisco participaron en la evaluación en formato digital. En cuanto a las celdas sombreadas: Noruega realizó la evaluación en 5.º grado y Sudáfrica participó como entidad de referencia con alumnado de 6.º grado.

Sin embargo, algunos países del hemisferio norte tuvieron que retrasar la evaluación de su alumnado seleccionado hasta el comienzo de 5.º grado (el equivalente a 5.º de Educación Primaria, en nuestro país), de agosto a diciembre de 2021, y otros evaluaron a su alumnado de 4.º grado un año después de lo previsto originalmente (de agosto a diciembre de 2021 para el hemisferio sur y de marzo a julio de 2022 para el hemisferio norte).

Tabla 1.2. Países participantes en PIRLS 2021 por orden cronológico de la recogida de datos

Según la planificación original de la evaluación			
Evaluación de estudiantes de 4.º grado al final del curso escolar para medir 5 años de tendencias desde PIRLS 2016			
Octubre-noviembre 2020 Hemisferio sur	Marzo-junio 2021 Hemisferio norte		
Nueva Zelanda Singapur	Albania	Francia	República Checa
	Alemania	Hong Kong	República Eslovaca
	Austria	Italia	Serbia
	Azerbaiyán	Jordania	Suecia
	Bélgica (Fl.)	Kosovo	Taiwán
	Bélgica (Fr.)	Macao	Turquía
	Bulgaria	Macedonia del Norte	Uzbequistán
	Chipre	Malta	PARTICIPANTES DE REFERENCIA Alberta, Canadá Columbia Británica, Canadá Terranova y Labrador, Canadá Moscú, F. Rusa
	Dinamarca	Montenegro	
	Egipto	Noruega (5)	
	Eslovenia	Omán	
	España	Países Bajos	
	Federación Rusa	Polonia	
	Finlandia	Portugal	

Evaluación retrasada		
Evaluación de los estudiantes seleccionados de 4.º grado al comienzo de su 5.º grado		
Agosto-diciembre 2021 Hemisferio norte		
Arabia Saudí	Hungría	PARTICIPANTES DE REFERENCIA Quebec, Canadá Abu Dabi, EAU Dubái, EAU
Baréin	Irlanda	
Catar	Irlanda del Norte	
Croacia	Kazajistán	
Emiratos Arabes Unidos	Letonia	
Estados Unidos	Lituania	
Georgia	Marruecos	

1 El estudio PIRLS

Evaluación un año después (originalmente programado para 2020 hemisferio sur, 2021 hemisferio norte)	
Evaluación de estudiantes de 4.º grado al final del curso escolar para medir 6 años de tendencias desde PIRLS 2016	
Agosto-diciembre 2021 Hemisferio sur	Marzo-julio 2022 Hemisferio norte
Australia	Inglaterra
Brasil	Irán
Sudáfrica	Israel
PARTICIPANTE DE REFERENCIA Sudáfrica (6)	

Fuente: elaboración propia basada en la Tabla 5 del capítulo *About PIRLS 2021* del Informe internacional PIRLS 2021, <https://pirls2021.org/results>

El hecho de que se haya modificado el calendario de aplicación, y que en algunos países los estudiantes evaluados fueran mayores de lo que hubieran sido según la previsión original, puede haber tenido un impacto en los resultados.

A continuación, la Tabla 1.3 muestra la edad promedio del alumnado evaluado en PIRLS 2016 y el evaluado en PIRLS 2021 por ventana de recopilación de datos.

Tabla 1.3. Edad promedio del alumnado evaluado en PIRLS 2021 y en PIRLS 2016

PIRLS 2021 Ventana de recopilación de datos	PIRLS 2021	PIRLS 2016	Diferencia
Alumnado de 4.º grado evaluado al final del curso escolar	10,2	10,2	0,0
Evaluación de los estudiantes seleccionados de 4.º grado al comienzo de su 5.º grado	10,8	10,2	0,5
Alumnado de 4.º grado evaluado en España	9,9	9,9	0,0

Fuente: elaboración propia basada en el capítulo *About PIRLS 2021*, del Informe internacional PIRLS 2021, <https://pirls2021.org/results>

En este informe, tanto los resultados de rendimiento como los análisis de variables de contexto se presentarán, con carácter general, bajo las siguientes premisas: para obtener el Promedio OCDE-28 se hará la media aritmética de las variables a analizar de los territorios miembros de la OCDE que han participado en este estudio, que son 24 países de la OCDE y 4 regiones adjudicatarias que forman parte de un país de la OCDE (Bélgica flamenca, Bélgica francófona, Inglaterra e Irlanda del Norte); para el cálculo del Total Unión Europea (UE) se tendrá en cuenta la suma de los pesos de los estudiantes como estimación del tamaño de la población objetivo, es decir, los estudiantes de los 22 países de la UE que participaron en PIRLS 2021 y también los estudiantes de Bélgica flamenca (Fl.) y Bélgica francófona (Fr.); el Total UE, a diferencia del Promedio OCDE, tiene en cuenta el conjunto de

estudiantes de la Unión Europea que participa en PIRLS en cada país, no el valor promedio de la puntuación de los países.

Los resultados globales de España y de las nueve comunidades y ciudades autónomas que han ampliado muestra en la edición actual del estudio se analizan en este informe comparándolos con los resultados de los países seleccionados, el promedio del conjunto de países de la OCDE participantes y el total de la Unión Europea participante en esta edición.

Para facilitar la interpretación de los resultados, estos se presentan gráficamente en figuras independientes. La figura a muestra los países seleccionados para este informe más el Promedio OCDE-28 y el Total UE. La figura b muestra las CCAA, el promedio España, el Promedio OCDE-28 y el Total UE.

Adicionalmente, se identificarán en las figuras de este informe aquellos países que realizaron la prueba en formato papel mediante la leyenda (p) junto a su nombre. Sin embargo, no se hará distinción entre las ventanas de aplicación en las que realizaron el estudio PIRLS.

En referencia a la muestra de participación, para representar a la población objetivo de PIRLS 2021 con una significatividad del 95 % y, al mismo tiempo, reducir al mínimo la carga de la evaluación de los centros y del alumnado, cada país selecciona una muestra representativa del alumnado a escala nacional. Todos los países y regiones adjudicatarias partían de un diseño básico consistente en un mínimo de 150 centros y una o más clases completas, para una muestra de alumnado de aproximadamente 5000 estudiantes en cada país. Los estudiantes participantes en 4.º grado en el contexto de la OCDE-28 han sido más de 140 000, algo más de 120 000 de la UE, de los cuales más de 10 000 era alumnado español. De estos 10 000 estudiantes, 8500 hicieron la prueba en formato digital y 1500 en papel para hacer el contraste. Los resultados que se presentan en este informe se han hecho teniendo en cuenta los 8500 estudiantes que lo han hecho en formato digital.

1.2 PIRLS 2021, digitalPIRLS Y ePIRLS: la transición a formato digital del estudio

La edición de 2021, además de estar marcada por la pandemia, ha sido especialmente relevante por su transición al formato digital. España, como muchos otros países, ha pasado a participar en la opción digital con el complemento ePIRLS, aunque este complemento ya se inició en 2016 con otros países.

La opción digital, digitalPIRLS 2021, se gestiona a través de un sistema de evaluación informatizada que aporta eficiencia a los aspectos operacionales de PIRLS, incluido el acceso de los estudiantes a los materiales de evaluación en un soporte informático (sin tener que imprimir y distribuir cuadernillos en papel). PIRLS 2021 desarrolla una interfaz de usuario para la evaluación digital donde los estudiantes pueden navegar libremente a través de los textos y activar un panel que presenta las preguntas (ver textos liberados en Anexo). Esto permite que, en esta edición, el complemento ePIRLS se integre en digitalPIRLS.

1 El estudio PIRLS

Ejemplo de un texto en formato digitalPIRLS:



La prueba ePIRLS es una innovadora evaluación de la lectura en línea, con un entorno web simulado para el estudiante. Nace del hecho de que la lectura en internet es cada vez más frecuente, siendo una de las principales vías a través de las cuales el alumnado adquiere información. El complemento ePIRLS consiste en una evaluación de lectura basada en ordenador en la que, a través de un atractivo entorno de internet, el alumnado realiza tareas escolares que simulan situaciones relacionadas con temas de ciencias y sociales (ver [vídeo de la tarea ePIRLS Océanos](#)).

Ejemplo de una tarea ePIRLS:



Entre las ventajas que proporciona una evaluación digital están las que tienen que ver con las mejoras en la medida porque, entre otras cosas, se incrementa la motivación del alumnado gracias a la interactividad y al diseño más atractivo. Además, se mejora la eficiencia operativa, ya que se optimizan los procesos de creación de los ítems, preparación de los instrumentos, corrección de las pruebas y recogida de datos.

Para poder realizar con fiabilidad la transición al entorno digital, fue necesario que los países que administraban la evaluación digital PIRLS implementaran un diseño de recopilación de datos que involucró dos muestras de estudiantes: la muestra principal de alrededor de 4500 estudiantes y una segunda muestra más pequeña “puente” de una calidad comparable a la muestra principal (alrededor de 1500 estudiantes). Los estudiantes de la muestra principal realizaron la evaluación digital, mientras que a la muestra adicional de estudiantes se le administraron los ítems de tendencia o anclaje de PIRLS 2021 en el formato de papel de PIRLS 2016. Esto dio como resultado muestras equivalentes de estudiantes en cada país que respondieron a los ítems de tendencia en formato impreso y digital, lo que permitió unir la escala de tendencias de PIRLS 2016 en papel a la de PIRLS 2021 en formato digital.

1.3 PIRLS 2021, Características

El estudio PIRLS se basa en una noción amplia de lo que significa la capacidad de leer, una noción que incluye leer por el placer que genera al permitirnos experimentar distintos mundos, otras culturas y multitud de nuevas ideas.

Definición de la comprensión lectora

La definición de comprensión lectora de PIRLS se fundamenta en el estudio de la IEA elaborado en 1991, en el que la comprensión lectora se definía como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo” (Elley, 1992).

En ciclos sucesivos, esta definición se ha perfeccionado a fin de mantener su aplicabilidad a lectores de todas las edades y una amplia gama de formas de lenguaje escrito. No obstante, hace referencia explícita a aspectos de la experiencia lectora de estudiantes jóvenes a medida que se convierten en lectores competentes, destaca la importancia generalizada de leer en el colegio y en la vida diaria, y reconoce la creciente variedad de textos en el mundo tecnológico actual. En la actualidad, la definición de comprensión lectora de PIRLS es la siguiente:

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

Esta visión de la lectura refleja las numerosas teorías que analizan la competencia lectora como un proceso constructivo e interactivo (Anderson y Pearson, 1984; Chall, 1983; Kintsch, 1998, 2012 y 2013; Ruddell y Unrau, 2004; Rumelhart, 1985). El significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto en el contexto de una experiencia lectora concreta (Britt, Goldman y Rouet, 2012; Snow, 2002). Se considera que los lectores construyen

1 El estudio PIRLS

significados de forma activa, conocen estrategias de lectura efectivas y son capaces de reflexionar sobre la lectura (Afflerbach y Cho, 2009; Langer, 2011).

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

A fin de adquirir conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismos, los lectores pueden aprender de multitud de tipos de textos. Cualquier tipo de texto puede adoptar muchos formatos y combinaciones de formatos. Entre ellas se encuentran las formas escritas tradicionales, tales como libros, revistas, documentos y periódicos, así como formatos digitales que incluyen las numerosas formas de comunicación a través de internet y páginas web en las que el texto suele integrarse con diversos formatos multimedia (Leu, Kinzer, Coiro y Cammack, 2004; Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2013; Rosell y Pahl, 2010; Reuda, 2013).

Cada vez más, la lectura en internet es un componente clave de los currículos y una de las formas principales mediante la cual los estudiantes adquieren información (Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry, y Everett-Cacopardo, 2009; Purcell et al. 2012; Tondeur, van Braak, y Valcke, 2007). Nuevas competencias en lectura digital son necesarias para leer en internet, donde un lector competente es alguien que puede cumplir sus objetivos de lectura buscando y comprendiendo de forma eficaz la información objetivo (Afflerbach y Cho, 2009; Alexander, 2012; Bawden, 2008; Coiro y Kennedy, 2011; Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2013).

Dado que internet es una red no lineal de textos distribuidos en numerosas páginas web, la búsqueda y el aprendizaje de información en este medio implican la comprensión de la información dispuesta dentro de este complejo entorno de lectura (Goldman, 2014; Goldman, Lawless y Manning, 2013; Singer y Alexander, 2017; Strømsø, 2017). Mientras que los textos impresos tradicionales suelen leerse de forma lineal, la lectura en línea consiste en la búsqueda dentro de una red de múltiples textos en los que los lectores son responsables de crear sus propios recorridos. Primero, los lectores deben acceder a la página web adecuada y, después, usar estrategias de navegación (p. ej., menús, pestañas y enlaces de navegación) para moverse de forma eficaz dentro de una página web o pasar a la siguiente.

Fundamentalmente, la lectura con propósitos informativos en internet requiere todas las aptitudes y estrategias de comprensión lectora necesarias para leer textos impresos tradicionales, pero en un entorno distinto que contiene mucha más información (Goldman, 2014). Debido a la complejidad de internet, la lectura en línea supone ser capaz de utilizar las aptitudes y estrategias de comprensión lectora en contextos muy diferentes de aquellos encontrados al leer materiales tradicionales impresos (Leu, et al. 2013).

Ya sea leyendo textos en línea o impresos, debatir sobre lo que han leído con diferentes grupos de estudiantes permite al alumnado construir el significado de un texto en una variedad de contextos (Almasi y Garas-York, 2009; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey y

Alexander, 2009). Las interacciones sociales relacionadas con la lectura en una o más comunidades de lectores pueden ser decisivas para ayudar a los estudiantes a adquirir un entendimiento y una apreciación de los textos y otras fuentes de información (Galda y Beach, 2001; Kucer, 2005). Los entornos construidos socialmente en el aula o biblioteca escolar pueden ofrecer a los estudiantes oportunidades formales e informales para ampliar sus perspectivas y ver la lectura como una experiencia compartida con sus compañeros de clase y docentes (Alvermann y Moje, 2013; Guthrie, 1996). Esto puede ampliarse a comunidades externas al entorno escolar, dado que los estudiantes jóvenes hablan con sus familias y amigos sobre las ideas y la información adquiridas a partir de la lectura.

Descripción del marco conceptual de PIRLS 2021

El marco conceptual del estudio es el documento base donde se recoge qué y cómo se evalúa en PIRLS (Mullis y Martin, 2019). Como se muestra en la Tabla 4, el marco se centra en los dos propósitos globales que justifican la mayoría de las lecturas por parte de los estudiantes, tanto dentro como fuera del colegio: por la experiencia literaria y para adquirir y usar información. Además, la evaluación PIRLS integra cuatro procesos de comprensión dentro de cada uno de los dos propósitos de la lectura. Por otro lado, los cuestionarios de contexto del alumnado de PIRLS se enfocan en las actitudes y los hábitos de lectura de los estudiantes, lo que enriquece más aún el análisis del estudio aportando valiosa información en relación con estos aspectos.

Tabla 1.4. Los propósitos de lectura y los procesos de comprensión de PIRLS

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

Fuente: elaboración propia basada en los Marcos de la evaluación PIRLS 2021 (Mullis y Martin, 2019), <https://pirls2021.org/frameworks/index.html>

La Tabla 1.5 refleja los porcentajes que se destinan a cada propósito de lectura y a cada uno de los procesos de comprensión que se evalúan en PIRLS y en la evaluación de la lectura en línea, ePIRLS.

Tabla 1.5. Porcentajes dedicados a cada propósito de lectura y proceso de comprensión

	PIRLS	ePIRLS
Propósitos de lectura		
Tener una experiencia literaria	50 %	0 %
Adquirir y usar la información	50 %	100 %
Procesos de comprensión		
Localización y obtención de información explícita	20 %	20 %
Extracción de conclusiones directas	30 %	30 %
Interpretación e integración de ideas e informaciones	30 %	30 %
Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales	20 %	20 %

Fuente: elaboración propia basada en los Marcos de la evaluación PIRLS 2021 (Mullis y Martin, 2019), <https://pirls2021.org/frameworks/index.html>

Propósitos de lectura

Dado que ambos propósitos de lectura son importantes para los estudiantes, la evaluación PIRLS contiene la misma proporción de material para evaluar cada propósito. No obstante, y teniendo en cuenta que gran parte de la lectura en línea se realiza con el propósito de obtener información, las tareas de ePIRLS se centran específicamente en la lectura para adquirir y usar información.

Los textos PIRLS se clasifican según sus propósitos principales, y las preguntas que los acompañan abordan estos propósitos de la lectura. Esto quiere decir que los textos clasificados como literarios poseen preguntas que abordan el tema, la trama, los personajes y el escenario, y aquellos clasificados como informativos están acompañados por preguntas sobre la información contenida en los textos. Aunque los textos diferencian entre los distintos propósitos de lectura, los procesos de comprensión que emplean los lectores se asemejan más que se diferencian para ambos propósitos; por tanto, los procesos de comprensión se evalúan en todos los textos, incluidas las tareas de ePIRLS similares al entorno de internet.

Al seleccionar los textos para las evaluaciones PIRLS, la finalidad es presentar una amplia gama de tipos de textos dentro de cada propósito de lectura. El objetivo es crear una experiencia lectora para los estudiantes que participan en cada ciclo que sea lo más similar posible a las experiencias de lectura auténticas que puedan tener dentro y fuera del colegio.

Leer por la experiencia literaria

Los acontecimientos, acciones y consecuencias descritos en la ficción narrativa permiten a los lectores vivirlos de forma indirecta y reflexionar sobre situaciones que, aunque imaginarias, reflejen las de la vida real. El texto puede presentar la perspectiva del narrador o de un personaje principal, y un texto más complejo podría tener incluso varios puntos de vista. La información y las ideas pueden describirse de forma directa o a través del diálogo y de acontecimientos. En algunas ocasiones, las historias o novelas cortas narran hechos de

² Para acceder a una traducción al español del Marco conceptual de PIRLS 2021, consultar: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21738

forma cronológica y, en otras, hacen un uso más complejo del tiempo, con *flashbacks* o saltos temporales.

La forma principal de los textos literarios usados en PIRLS es la ficción narrativa. Dadas las diferencias en los currículos y las culturas de los países participantes, es difícil que PIRLS incluya ciertas formas de textos literarios. Por ejemplo, la poesía es difícil de traducir, por lo que se evita.

Leer para adquirir y usar información

Los textos informativos se leen y escriben con una amplia variedad de funciones. Para poder abordar mejor las distintas funciones de los textos, la información puede presentarse de distintas maneras, tales como variando el contenido, la organización y la forma. Los estudiantes jóvenes podrían leer textos informativos que cubran una variedad de contenidos, incluidos científicos, históricos, geográficos o sociales. Estos textos también pueden variar en la organización del contenido transmitido. Por ejemplo, los hechos históricos pueden organizarse de forma cronológica, las instrucciones o procedimientos se ordenan paso a paso y una argumentación se presenta de forma lógica (p. ej., causa y efecto o comparación y contraste).

La información puede presentarse en muchos formatos diferentes. Incluso las piezas informativas que se presentan principalmente en forma de texto pueden incluir una tabla para documentar hechos o una imagen para ilustrar una descripción. Tanto los materiales impresos (p. ej., manuales y periódicos) como las páginas web presentan una considerable cantidad de información en listas, tablas, gráficos y diagramas. Además, no es necesario que las palabras aparezcan en forma de texto continuo, tal y como ocurre en mensajes publicitarios, anuncios o barras laterales que aparecen junto al texto con información adicional, como, por ejemplo definiciones, listas o líneas de tiempo.

Las páginas web suelen ser multimodales en su forma de presentar información y contienen características interactivas y experienciales que no es posible reproducir en formato impreso.

La búsqueda y el aprendizaje de información en internet implican el entendimiento de la información dispuesta dentro de un complejo entorno de lectura. Por tanto, un aprendizaje eficaz cuando se lee en línea requiere la integración de múltiples textos que podrían contener información contradictoria o incompleta (Strømsø, 2017). Los elementos y atributos textuales, tales como la fuente de información, la relevancia de la tarea asignada y las relaciones con otras fuentes, deben reconocerse y evaluarse para integrar textos de forma satisfactoria (Britt y Rouet, 2012; Goldman, Lawless y Manning, 2013; Wineburg, McGrew, Breakstone, y Ortega, 2016). Un componente fundamental de una búsqueda y una comprensión eficaces en internet es la capacidad de localizar la información que satisfaga las propias necesidades. Los lectores deben ser capaces de encontrar y seleccionar las páginas web que proporcionan la información requerida, navegar a las páginas web relevantes y seguir enlaces a nuevas páginas web.

Los textos informativos usados en las evaluaciones PIRLS reflejan las experiencias auténticas de los estudiantes al leer textos informativos dentro y fuera del colegio.

1 El estudio PIRLS

Procesos de comprensión lectora

En las pruebas PIRLS y ePIRLS se usan los cuatro procesos de comprensión ya citados como base para desarrollar las preguntas sobre cada texto (o grupo de textos):

- Localización y obtención de información explícita.
- Extracción de conclusiones directas.
- Interpretación e integración de ideas e informaciones.
- Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales.

Con cada evaluación, la variedad de preguntas que miden la gama de procesos de comprensión permiten al alumnado demostrar una serie de habilidades y destrezas para construir significado a partir de los textos escritos. Para evaluar cada uno de estos procesos se utilizan diferentes tipos de preguntas.

Al pensar en las preguntas de evaluación, existe, por supuesto, una interacción sustancial entre la longitud y la complejidad del texto y la sofisticación de los procesos de comprensión necesarios para la tarea de lectura. En principio, podría parecer que la localización y extracción de información enunciada de forma explícita sería menos difícil, por ejemplo, que hacer interpretaciones a lo largo de todo un texto e integrar esas interpretaciones con ideas y experiencias externas. No obstante, los textos y las tareas pueden variar en su longitud, complejidad sintáctica, abstracción de las ideas, estructura organizativa y demanda cognitiva. Así, la naturaleza de los textos afecta a la complejidad de las preguntas planteadas en los cuatro tipos de procesos de comprensión.

Localización y obtención de información explícita

La obtención de información es el resultado de una secuencia de unidades de ideas que pueden estar interrelacionadas para formar la microestructura de parte de un texto o de un texto completo (Kintsch y Kintsch, 2005). Asimismo, existen relaciones entre diversas secciones de un texto, lo que se llama macroestructura. La microestructura y la macroestructura forman la base textual, que es muy cercana al texto y una base importante para desarrollar un entendimiento real. La capacidad de localización y obtención de información explícita es clave para construir la base textual (aunque suelen necesitarse inferencias para lograr la coherencia). Habitualmente, este tipo de procesamiento de textos exige que el lector analice el texto a nivel de palabras, frases y oraciones a fin de construir el significado (Perfetti, 2007; Perfetti, y Adlof, 2012). Además, construir la macroestructura de la base textual podría exigir que el lector recupere fragmentos de información de distintas ubicaciones relevantes del texto a fin de construir la función organizativa de cómo se presenta la información o el resumen de una narrativa. Una obtención de información eficaz requiere un entendimiento prácticamente inmediato o automático de las palabras, frases u oraciones (West, y Stanovich, 2000) en combinación con el reconocimiento de que son relevantes para la información buscada.

Resulta interesante que los textos impresos suelen leerse y procesarse inicialmente a nivel micro, mientras que las estrategias de búsqueda en línea pueden beneficiarse del

macroprocesamiento inicial antes de que el lector pueda centrarse en la oración, frase o parte del gráfico que contenga la información (Afflerbach y Cho, 2009; Alexander, Kulikowich y Jetton, 1994).

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- Identificar y recuperar información que sea relevante para el objetivo concreto de la lectura.
- Buscar ideas concretas.
- Buscar definiciones, palabras o frases.
- Identificar el escenario de una historia (p. ej., el tiempo y el espacio).
- Buscar la temática o la idea principal (cuando se enuncie de forma explícita).
- Identificar información concreta en un gráfico (p. ej., gráfico, tabla o mapa)

Extracción de conclusiones directas

Con este tipo de procesamiento, los lectores suelen centrarse en algo más que el significado a nivel de palabras, frases u oraciones; lo hacen más bien en el significado local que radica en una parte del texto. Como se mencionó anteriormente, existen algunos casos, especialmente en la lectura en línea, en los que los lectores podrían necesitar utilizar el macroprocesamiento y después el microprocesamiento para buscar información en una página web o texto. El uso de los procesos en conjunto de forma eficaz suele suponer hacer inferencias sobre cuáles son los mejores enfoques en la búsqueda de información.

La lectura en línea exige una cantidad considerable de inferencia, empezando por identificar qué páginas web es más probable que contengan la información de interés. Los lectores también pueden inferir si es necesario o útil seguir un vínculo a otra página.

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- Inferir que un hecho causó otro hecho.
- Ofrecer razones para los actos de un personaje.
- Describir la relación entre dos personajes.
- Identificar qué fragmento del texto o página web podría ayudar en un propósito concreto

1 El estudio PIRLS

Interpretación e integración de ideas e informaciones

Igual que con la extracción de conclusiones directas, los lectores que estén interpretando e integrando ideas e información en el texto pueden centrarse tanto en los significados específicos como en los globales, o bien pueden relacionar detalles con temas e ideas generales. En cualquier caso, estos lectores están interpretando la intención del autor y están desarrollando una comprensión más completa de todo el texto.

A medida que los lectores interpretan e integran, intentan construir un entendimiento más concreto o más completo del texto integrando su conocimiento y experiencia personal con un significado que radica en el texto. Por ejemplo, los lectores podrían recurrir a su experiencia para inferir el motivo subyacente de un personaje o para construir una imagen mental de la información transmitida. A menudo necesitan recurrir a su entendimiento del mundo, así como a sus conocimientos y experiencias previas, más que a la extracción de conclusiones directas.

Cuando los lectores se implican en este proceso interpretativo, están estableciendo conexiones que no solo están implícitas, sino que podrían estar abiertas a cierta interpretación en base a su propia perspectiva. Por esta razón, el significado que se construye mediante la interpretación y la integración de ideas e informaciones puede variar en función del lector y de las experiencias y el conocimiento que este aporte a la tarea de lectura.

El uso de internet requiere la capacidad de leer y asimilar información de numerosas fuentes en línea (Britt, y Rouet, 2012). La integración y síntesis de información en los textos es muy complicada, incluso fuera de línea, porque los lectores no solo necesitan entender un texto, sino consolidar información de dos o más textos. En el entorno de internet, esto incluye información presentada a través de animación y vídeos, así como en ventanas emergentes y textos y gráficos *rollover*.

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- Discernir el mensaje o tema general de un texto.
- Considerar una alternativa a las acciones de los personajes.
- Comparar y contrastar la información textual.
- Inferir el tono de una historia.
- Interpretar una aplicación en el mundo real de la información del texto.
- Comparar y contrastar información presentada dentro de uno o varios textos o páginas web.

Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

Al evaluar o analizar elementos de la estructura y el lenguaje textual, los lectores recurren a su conocimiento del uso del lenguaje, las características relativas a la presentación y las características textuales generales o específicas del género. El texto se considera una forma de transmitir ideas, sentimientos e información.

Los lectores pueden reflexionar sobre las elecciones de lenguaje del autor y sus recursos para transmitir significado y juzgar su idoneidad. Basándose en su entendimiento de las convenciones lingüísticas, los lectores pueden encontrar debilidades en la forma de escribir el texto o reconocer el uso eficaz de la destreza del autor. Además, los lectores pueden evaluar el modo empleado para impartir información, tanto características visuales como textuales, y explicar sus funciones (p. ej., cajas de texto, imágenes o tablas). Al evaluar la organización de un texto, los lectores recurren a su conocimiento del género y la estructura del mismo. La magnitud de la experiencia lectora pasada y la familiaridad con el lenguaje son esenciales para cada paso de este proceso.

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- Juzgar la exhaustividad o claridad de la información del texto.
- Evaluar la posibilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.
- Evaluar la posibilidad de que el argumento del autor cambie la manera de pensar y de hacer de las personas.
- Juzgar si el título del texto refleja correctamente el tema principal.
- Describir el efecto de las características lingüísticas, como las metáforas o el tono.
- Describir el efecto de los elementos gráficos del texto o la página web.
- Determinar el punto de vista o sesgo del texto o página web.
- Determinar la perspectiva del autor sobre el tema central.

Las aptitudes necesarias para evaluar y analizar textos en línea son muy similares a las necesarias para los textos impresos. No obstante, dado que cualquiera puede publicar lo que desee en internet, los lectores también deben hacer juicios sobre la credibilidad de la fuente de información, así como determinar la perspectiva, el punto de vista y el sesgo del texto (Britt y Rouet, 2012; Goldman, Lawless y Manning, 2013). Además, las características visuales y textuales de internet suelen ser mucho más variadas que los elementos similares del texto impreso.

1 El estudio PIRLS

Las tareas de lectura en línea que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- Analizar la facilidad de encontrar información en una página web.
- Juzgar la credibilidad de la información de la página web.

Navegación en ePIRLS

En este entorno simulado, ePIRLS incorpora un conjunto de aptitudes y estrategias de navegación específicamente necesarias para localizar y usar información en internet.

Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Seleccionar páginas web que satisfacen una necesidad de información concreta.
- Usar funciones en línea para localizar información dentro de páginas web (p. ej., pestañas de contenido, barras de navegación, iconos gráficos y enlaces).

No obstante, aunque ePIRLS esté diseñado para simular una experiencia auténtica de lectura en línea, se lleva a cabo dentro de un entorno informatizado adecuado para lectores de 4.º curso y con una evaluación cronometrada. Además, si bien está ideado para reflejar los tipos de lectura en línea que se exigen a los estudiantes como parte de los proyectos, trabajos y tareas de investigación en el ámbito escolar, el entorno en línea de la evaluación ePIRLS es inevitablemente muy limitado en comparación con todo el mundo de internet. Aunque hay que reconocer que ser capaz de localizar información en internet subyace a todos los procesos de lectura, el énfasis en ePIRLS se centra en evaluar la comprensión lectora más que en las aptitudes de navegación.

Diseño de la evaluación PIRLS 2021: características generales y diseño adaptativo por grupo

La evaluación PIRLS está diseñada para proporcionar una imagen completa del rendimiento en competencia lectora de los estudiantes participantes de cada país. Esto incluye el rendimiento según el propósito de lectura y los procesos de comprensión, así como el rendimiento en lectura en general.

La evaluación PIRLS 2021, tanto en formato digital como en papel, consiste en 18 textos acompañados de preguntas (conocidas como ítems), donde en la mitad de ellos se evalúa la lectura como experiencia literaria (textos literarios) y en la otra mitad la lectura para la adquisición y uso de información (textos informativos). Los textos varían en longitud según su dificultad teniendo entre 600 y 1000 palabras para textos digitalPIRLS y unas 1500-1800 palabras para las tareas ePIRLS. Los ítems que acompañan a estos textos irán desde los 13-17 ítems en digitalPIRLS hasta los 18-20 ítems en las tareas ePIRLS.

En respuesta a la creciente diversidad de países que participan en la evaluación PIRLS, en este ciclo se ha implementado un diseño adaptativo por grupo con el objetivo de mejorar la correspondencia entre la dificultad de la evaluación y los niveles de rendimiento en lectura del país. De acuerdo con el diseño adaptativo por grupo, un tercio de los textos de PIRLS 2021 fueron de dificultad relativamente alta, otro tercio de dificultad media y el último tercio de dificultad relativamente baja, con tres textos literarios y tres informativos por cada nivel de dificultad (Tabla 1.6).

Tabla 1.6. Tipo de lectura y nivel de dificultad de los 18 textos de PIRLS 2021

Tipo de lectura	Nivel de dificultad	Código del texto*	Nombre del texto*
Literario	Difícil	LitD1 (06)	Paja brillante (06)
		LitD2 (16)	Oliver y el grifo (16)
		LitD3 (21)	El bebedor de tinta (21)
	Media	LitM1 (16)	El sherpa Pemba (16)
		LitM2 (21)	El avestruz y el sombrero (21)
		LitM3 (11)	La maceta vacía (21)
	Fácil	LitE1 (21)	Aprender un nuevo idioma (21)
		LitE2 (11)	El verano en que mi padre tenía 10 años (11)
		LitE3 (16)	Ratón de biblioteca (16)
Informativo	Difícil	InfD1 (11)	¿Dónde está la miel? (11)
		InfD2 (16)	Los caballos islandeses (16)
		InfD3 (21)	El banco mundial de semillas (21)
	Media	InfM1 (16)	¿Cómo aprendimos a volar? (16)
		InfM2 (21)	Marie Curie (21)
		InfM3 (06)	Tiburones (06)
	Fácil	InfE1 (21)	El fascinante pulpo (21)
		InfE2 (11)	Adiestrar a una osa polar sorda (11)
		InfE3 (16)	La planta hambrienta (16)

*El número entre paréntesis indica el año de la evaluación PIRLS en el que el texto se usó por primera vez

Fuente: elaboración propia basada en los Marcos de la evaluación PIRLS 2021 (Mullis y Martin, 2019), <https://pirls2021.org/frameworks/index.html>

Los países, como el nuestro, que realizaron la aplicación de digitalPIRLS, también aplicaron el complemento ePIRLS, que consistió en cinco tareas que evaluaban la lectura de información en línea. Cada tarea está estructurada como un proyecto o informe de clase, con un docente avatar que introduce las preguntas y que guía a los estudiantes a través de la tarea.

A fin de mantener la carga de la evaluación sobre los estudiantes en lo mínimo posible, cada uno recibe solamente dos textos, uno literario y otro informativo, de acuerdo con un método sistemático de montaje y rotación de cuadernillos. Por tanto, en la evaluación PIRLS, a cada estudiante se le asigna de manera aleatoria un cuadernillo, que consiste en dos textos y sus

1 El estudio PIRLS

preguntas. En PIRLS 2021, los 18 textos estaban organizados en 18 cuadernillos de dos textos cada uno.

En los países con digitalPIRLS, algunos estudiantes también tenían que realizar el complemento ePIRLS. Los estudiantes recibían una de estas tres combinaciones: dos textos de digitalPIRLS, dos tareas de ePIRLS o bien recibían una combinación híbrida con una tarea de ePIRLS y un texto de digitalPIRLS informativo.

De acuerdo con el nuevo diseño adaptativo, los 18 cuadernillos estaban divididos en dos niveles de dificultad de la siguiente manera:

- 9 cuadernillos más difíciles compuestos de dos textos difíciles o de uno de dificultad media y de otro difícil.
- 9 cuadernillos más fáciles compuestos de dos textos fáciles o de uno de dificultad media y de otro fácil.

La Tabla 1.7 muestra la asignación de los textos de la Tabla 1.6 para los 18 cuadernillos, siendo los del 1 al 9 los más difíciles y del 10 al 18, los más fáciles.

Tabla 1.7. Cuadernillos de evaluación y textos asignados

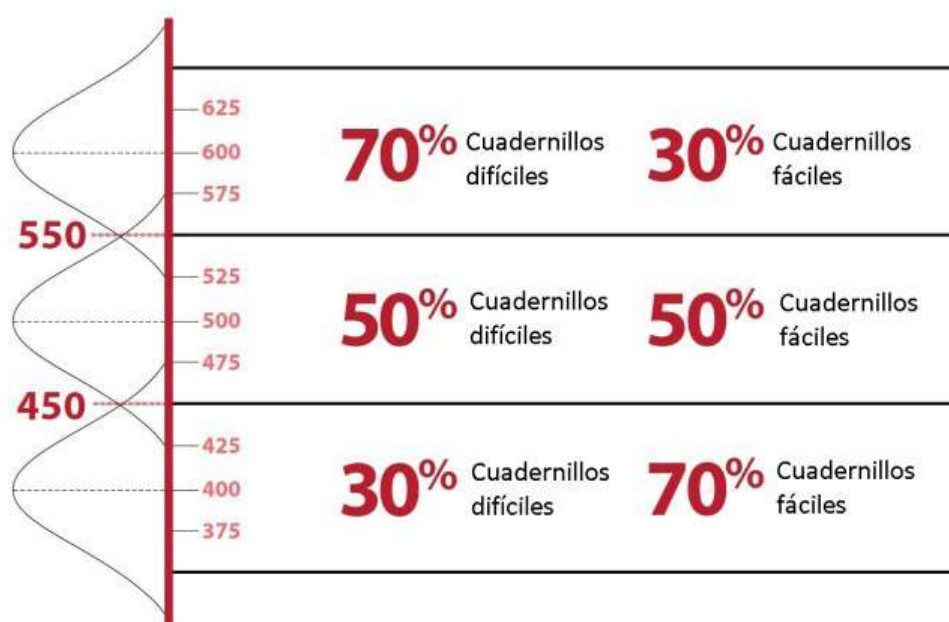
Cuadernillos de evaluación		Parte 1	Parte 2
Cuadernillos difíciles	Cuadernillo 1	InfM1 (16)	LitD1 (11)
	Cuadernillo 2	LitD3 (21)	InfD2 (16)
	Cuadernillo 3	LitM1 (16)	InfD1 (11)
	Cuadernillo 4	InfM2 (21)	LitD2 (16)
	Cuadernillo 5	LitD1 (11)	InfD3 (21)
	Cuadernillo 6	LitM2 (21)	InfD2 (16)
	Cuadernillo 7	InfM3 (11)	LitD3 (21)
	Cuadernillo 8	InfD1 (11)	LitD2 (16)
	Cuadernillo 9	LitM3 (11)	InfD3 (21)
Cuadernillos fáciles	Cuadernillo 10	LitE1 (21)	InfM1 (16)
	Cuadernillo 11	InfE2 (11)	LitM2 (21)
	Cuadernillo 12	InfE1 (21)	LitE3 (16)
	Cuadernillo 13	LitE2 (11)	InfM2 (21)
	Cuadernillo 14	LitE3 (16)	LitM3 (11)
	Cuadernillo 15	InfE1 (21)	InfE2 (11)
	Cuadernillo 16	LitE3 (16)	InfM3 (11)
	Cuadernillo 17	InfE1 (21)	LitM1 (16)
	Cuadernillo 18	LitM1 (16)	InfE3 (16)

Fuente: elaboración propia basada en los Marcos de la evaluación PIRLS 2021 (Mullis y Martin, 2019), <https://pirls2021.org/frameworks/index.html>

Con este diseño, todos los países participantes administraron los 18 textos, pero en una proporción variable de cuadernillos de más o menos dificultad, dependiendo del promedio de la habilidad lectora de sus estudiantes. Esta estimación se hizo basándose en los resultados previos de las evaluaciones PIRLS, o en las pruebas piloto que realizaron los países que participaban por primera vez en el ciclo de 2021. Así, los países con un nivel de rendimiento alto recibieron los cuadernillos de mayor dificultad en una proporción mayor, mientras que aquellos países con un nivel de desempeño más bajo recibieron proporcionalmente más cuadernillos de los de menor dificultad.

El Cuadro 1.1 ilustra las diferentes proporciones en la asignación de los cuadernillos para los países con un rendimiento alto, medio y bajo. Así, en los países con un nivel de desempeño alto, por encima de 550 puntos en la escala de rendimiento de PIRLS, el 70 % de los cuadernillos distribuidos fueron difíciles y el 30 % fáciles. A los países, como el nuestro, con un rendimiento entre los 450 y los 550 puntos se les asignó una cantidad proporcional igual de cuadernillos fáciles y difíciles, mientras que los países con un promedio bajo de rendimiento recibieron proporcionalmente menos cuadernillos difíciles (30 %) y más cuadernillos fáciles (70 %).

Cuadro 1.1. Asignación de cuadernillos según el rendimiento de los países participantes en ciclos anteriores de PIRLS



1.4 Cuestionarios de contexto, Enciclopedia PIRLS y Cuestionario sobre el currículo

Uno de los propósitos fundamentales de PIRLS 2021 es el de analizar los aspectos del hogar, la comunidad, el centro escolar y el alumnado que están relacionados con la competencia lectora de los niños/as de 4.º curso. Para cumplir este propósito, se recopilan datos a partir

1 El estudio PIRLS

de cuestionarios que tienen que completar los estudiantes, sus familias, sus profesores y la dirección del colegio. Además, los Coordinadores Nacionales del Estudio (NRC, *National Research Coordinators*) proporcionan información sobre los contextos nacionales y regionales a través del cuestionario sobre el currículo y con la participación de su país en la [Enciclopedia PIRLS 2021](#) (Reynolds et al., 2022).

PIRLS se centra en temas de política educativa relevantes que, en general, pueden estar relacionados positivamente con el rendimiento del alumnado.

Cuestionario de progreso en comprensión lectora (cuestionario del hogar o de las familias)

El cuestionario del hogar o de las familias, denominado Cuestionario de progreso en comprensión lectora, está dirigido a los padres/madres o tutores/as legales de cada estudiante que participa en la recopilación de datos para PIRLS 2021. Este breve cuestionario recaba información acerca del contexto familiar, como por ejemplo las lenguas que se hablan en la familia, las actividades de lectura de los padres y sus hábitos de lectura y a sus estudios y empleos. También se recoge información sobre las actividades educativas del alumnado y sus vivencias fuera del colegio, incluyendo la educación preescolar, las actividades tempranas de lectura y matemáticas y la disposición del niño para leer al principio de la educación primaria. Este cuestionario está diseñado para que se complete entre 10 y 15 minutos.

Cuestionario del profesorado

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

Cuestionario del centro

A las direcciones de los centros participantes se les solicita información acerca de las características del colegio, como por ejemplo estadísticas sobre los estudiantes, el entorno escolar y la disponibilidad de recursos escolares y tecnológicos. El cuestionario también incluye preguntas relacionadas con las tareas del director/a y su formación y experiencia. Está diseñado para que complete en unos 30 minutos.

Cuestionario del alumnado

Se entrega a todo el alumnado cuando termina la evaluación de lectura. Recopila información sobre su entorno familiar, como por ejemplo las lenguas que se hablan en el hogar o los libros y otros recursos domésticos para el aprendizaje. Este cuestionario también recopila información sobre las vivencias del alumnado en el colegio, como el sentido de pertenencia al centro, si son víctimas de acoso escolar y la enseñanza sobre lectura que reciben. Por último, también recopila datos sobre los hábitos de lectura fuera del colegio y sus actitudes hacia la misma, incluyendo si les gusta leer, la seguridad que tienen en sí mismos al leer y su participación en las clases de lectura. Requiere unos 30 minutos para completarlo.

Enciclopedia PIRLS 2021 y Cuestionario sobre el currículo

En todos los países, el sistema educativo está integrado en una configuración única de factores históricos, económicos y lingüísticos que se combinan para establecer prioridades respecto a cómo se organiza el sistema para la enseñanza y el aprendizaje, en este caso en relación con la lectura. Los países participantes en PIRLS 2021 aportan información sobre muchos de estos factores a través de su capítulo en la Enciclopedia PIRLS 2021³ y del Cuestionario sobre el currículo⁴.

Más concretamente, la Enciclopedia PIRLS 2021 (Reynolds, et al., 2022) dibuja un perfil del sistema educativo de cada país centrándose en la enseñanza de la lectura en los niños de educación primaria. Cada capítulo proporciona una perspectiva general sobre el currículo de lectura y lengua, así como información sobre la enseñanza de la lectura en los cursos de primaria. En cada uno de ellos se incluye también información acerca de las lenguas de enseñanza a nivel nacional, del profesorado y de su desarrollo profesional, de cómo se organiza el sistema educativo y de las políticas de evaluación. Además, en cada capítulo se proporciona información acerca de las repercusiones y el uso de PIRLS en cada país y, en esta edición, incluye también información sobre el impacto de la pandemia de la COVID-19 en los sistemas educativos, como se recoge en un apartado específico desarrollado posteriormente en este informe.

El Cuestionario sobre el currículo complementa la información de la Enciclopedia recopilando datos de todos los países participantes acerca de las políticas nacionales con respecto a los planes de estudios sobre la lectura, los objetivos y estándares en la enseñanza de la lectura, el tiempo establecido para la enseñanza de la misma, así como información sobre la educación preescolar y las políticas sobre la formación del profesorado.

1.5 Impacto de la pandemia de la COVID-19 en el estudio PIRLS

En España, los centros de primaria cerraron el 14 de marzo de 2020 restableciéndose la educación presencial en septiembre de 2020 con medidas especiales como los grupos burbuja, el metro y medio de distancia entre estudiantes, reducción de la ratio estudiante-profesor mediante la contratación excepcional de más profesorado, etc. Todos los estudiantes de Educación Primaria asistieron a sus clases presencialmente durante el curso 2020-2021 con confinamientos específicos, pero sin llegar a cierres completos de las escuelas.

Afortunadamente, la pandemia no afectó a la recogida de datos llevada a cabo por España en 2021 para el estudio PIRLS. Haciendo diferentes esfuerzos se consiguió una tasa de respuesta óptima, igual que en ediciones anteriores, y unos datos recogidos con la calidad necesaria para poder establecer comparaciones.

En el momento de la aplicación, algunas clases estaban divididas en dos para mantener la distancia de seguridad establecida. Esto supuso que los estudiantes tenían que ser recogidos de diferentes clases y colocados en un espacio más grande el día de la aplicación. Aquellos

1 El estudio PIRLS

centros que no tenían el espacio tuvieron dos días de aplicación o dos administradores de prueba.

Durante la aplicación en nuestro país, había establecido un fuerte protocolo COVID, lo que supuso más tiempo para preparar las sesiones, pero no se tradujo en ninguna complicación.

El alcance de las interrupciones en la actividad normal escolar por causa de la pandemia de la COVID-19 en el curso 2020-2021 se recogió en los cuestionarios de contexto de PIRLS 2021 dirigidos a las familias y a los centros educativos participantes.

En el momento de la recopilación de datos, había una gran variación entre los países en cuanto a cómo se había visto afectado el funcionamiento habitual de los centros por la pandemia en ese curso académico; algunos países habían experimentado el cierre de escuelas, mientras que otros habían modificado su oferta de enseñanza presencial.

A continuación, se muestra la pregunta del Cuestionario del centro que tuvieron que responder las direcciones de los centros participantes (Cuadro 1.2).

Cuadro 1.2. Pregunta 19 del Cuestionario del centro PIRLS 2021

19. Por favor, haga un cálculo de las semanas del presente curso académico en el que el funcionamiento habitual de su centro en la etapa de primaria se haya visto alterado por la pandemia de la COVID-19.

Haga clic solo en **un** círculo.

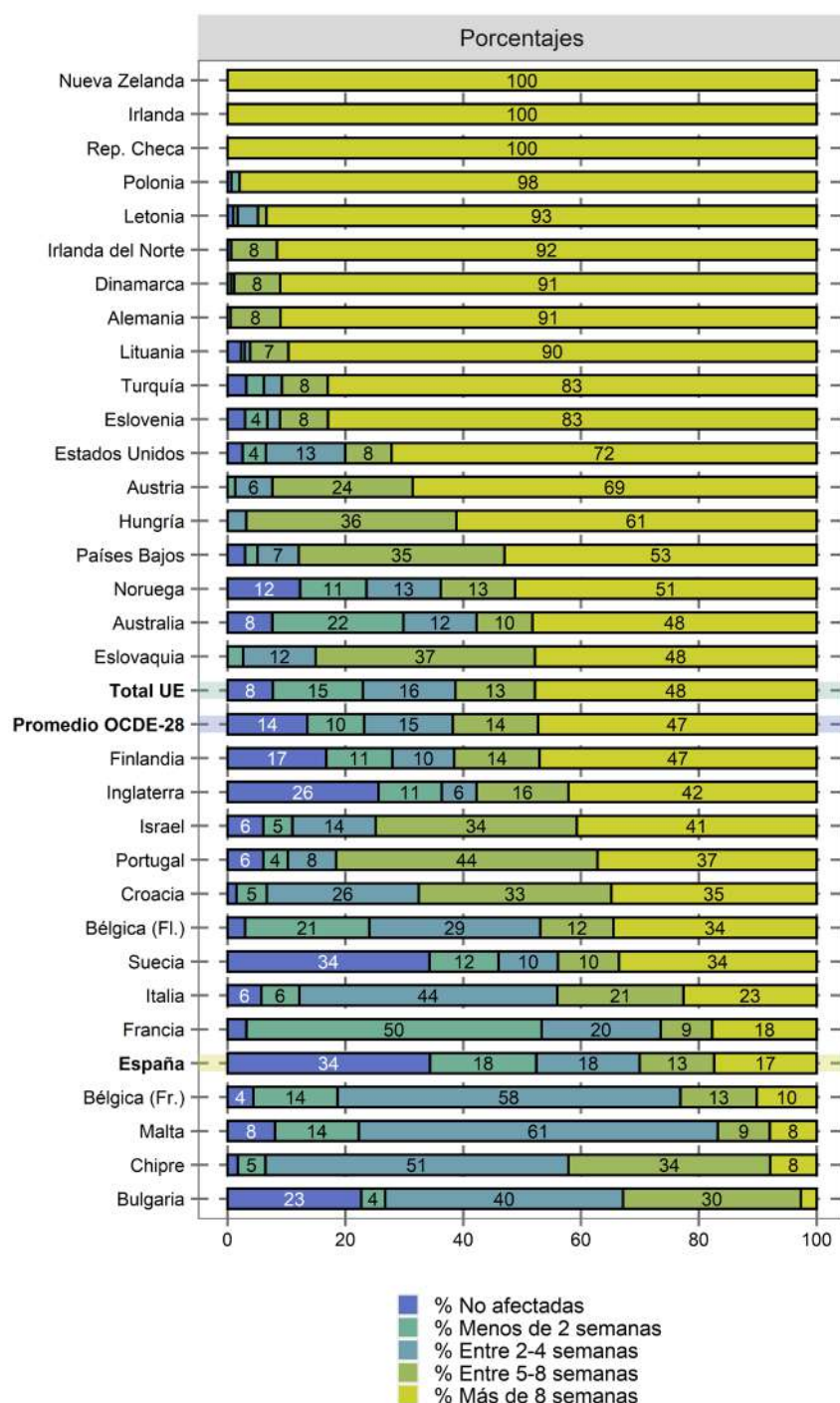
- ☐ El funcionamiento normal del centro en la etapa de primaria no se ha visto afectado por la pandemia de la COVID-19
- ☐ Menos de dos semanas lectivas
- ☐ De dos a cuatro semanas lectivas
- ☐ De cinco a ocho semanas lectivas
- ☐ Más de ocho semanas lectivas

En el promedio de la OCDE-28, solo el 14 % del alumnado de 4.º grado asistió a centros donde el funcionamiento habitual del mismo no se vio afectado por la pandemia de la COVID-19 durante el año escolar 2020-2021, siendo el 8 % para el Total de la UE. En el caso de España, este porcentaje alcanzó el 34 %. Asimismo, únicamente el 17 % del alumnado español asistió a centros donde dicho funcionamiento se vio afectado “más de ocho semanas lectivas”, mientras que este porcentaje en el Promedio OCDE-28 ascendió al 47 % y al 48 % en el Total UE. Los restantes estudiantes experimentaron alteraciones más moderadas, siendo los promedios para la OCDE-28 del 10 % para los estudiantes que asistieron a centros donde el funcionamiento se vio afectado “menos de dos semanas lectivas” (18 % en España), del 15 % para los que fueron a centros donde las actividades se alteraron de “dos a cuatro semanas lectivas” (18 % en España) y del 14 % para los que se vieron afectados de “cinco a ocho semanas lectivas” (Figura 1.1.).

³ Para más información, ver el capítulo de España en la Enciclopedia PIRLS 2021, <https://pirls2021.org/spain/>

⁴ Para consultar las tablas del Cuestionario sobre el currículo, ver: <https://pirls2021.org/exhibit-1>

Figura 1.1. Porcentaje de alumnado que vio alterado el funcionamiento habitual de su escuela por semanas lectivas

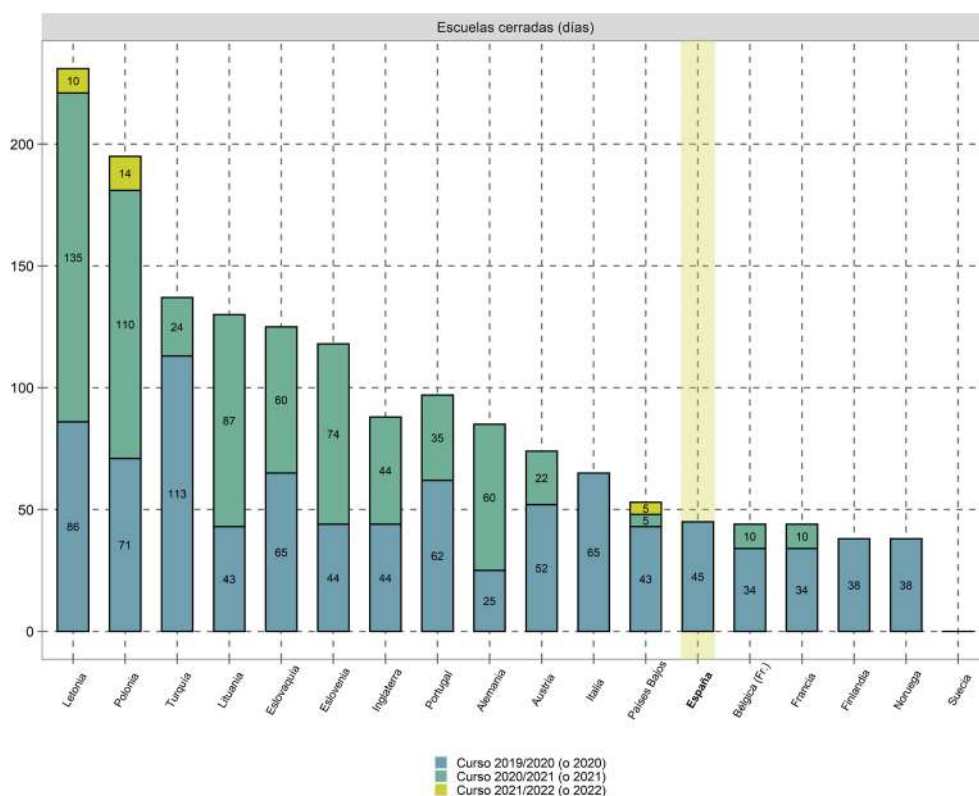


Según el análisis de la OCDE “COVID-19: The second year of the pandemic” publicado en el informe *Education at a Glance 2022*, la pandemia de la COVID-19 interrumpió la escolarización tradicional en 2020 debido a la necesidad de los gobiernos de reducir el contacto entre personas por la falta de vacunas y tratamientos. En la mitad de los países con datos disponibles del curso 2019-2020 se observa que los centros escolares estuvieron completamente cerrados durante al menos 45 días lectivos en los niveles de educación primaria y primera

1 El estudio PIRLS

etapa de educación secundaria (base de datos COVID-19 de OCDE). En el curso 2020-2021, muchos países continuaron con los centros escolares cerrados. Destacan principalmente Letonia y Polonia, donde estuvieron cerrados durante más de 100 días en ese curso.

Figura 1.2. Días en los que se mantuvo cerrada la escuela por curso escolar



Fuente: OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en

Las diferencias entre países son considerables cuando se tiene en cuenta el número de días de cierre entre ambos cursos escolares. Suecia (0 días) e Islandia (2 días) son los países donde el cierre de los centros apenas tuvo impacto, seguido de un grupo de países que cerraron sus centros durante menos de 50 días, entre los que se encuentra España (45 días) o Finlandia (38 días), entre otros. En algunos casos, el cierre de los centros educativos superó los 150 días, como en Polonia y Letonia. España se sitúa entre el grupo de países con un menor número de días lectivos (45 días) en los que los centros permanecieron cerrados, dado que en el curso 2020-2021 no se produjeron cierres en los centros escolares (Figura 1.2.).

Asimismo, en el Cuestionario de progreso en comprensión lectora, también se les preguntó a las familias si sus hijos/as se quedaron en casa algún tiempo debido a la pandemia, así como sus impresiones acerca de hasta qué punto se había visto perjudicado su progreso en el aprendizaje por dicha situación (Cuadro 1.3.).

Cuadro 1.3. Preguntas 19 y 22 del Cuestionario de progreso en comprensión lectora de PIRLS 2021

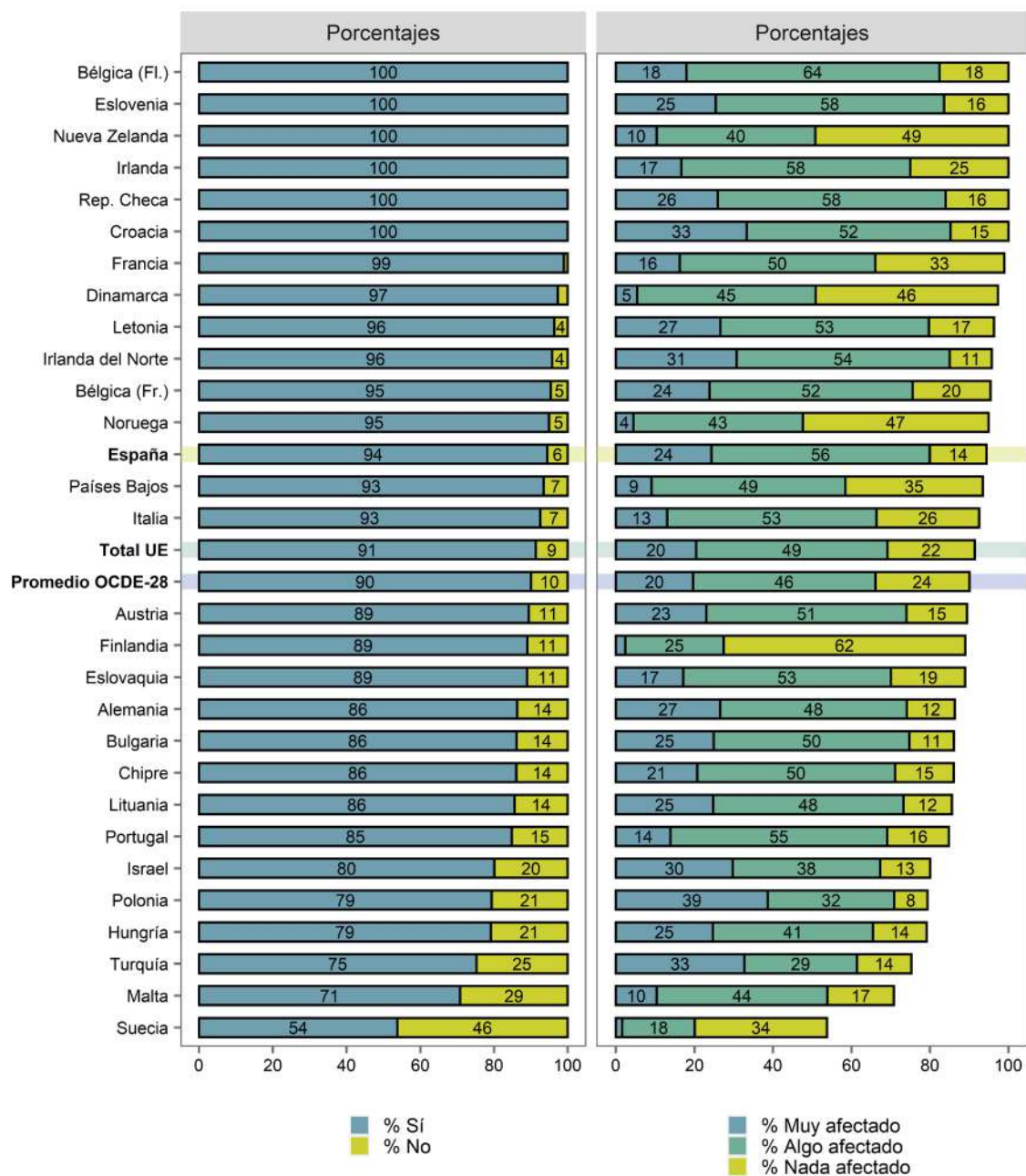
19 ¿Ha permanecido su hijo/a en casa durante algún tiempo debido a la pandemia de la COVID-19? <i>Marque solo un círculo.</i> Sí — ☐ No — ☐ (Si ha respondido No, gracias por responder a este cuestionario)	22 ¿Cree usted que el progreso en el aprendizaje de su hijo/a se ha visto perjudicado por esta situación? <i>Marque solo un círculo.</i> Mucho — ☐ Algo — ☐ Nada — ☐
---	--

Tanto en el Promedio OCDE-28 (90 %) como en el Total UE (91 %), la mayoría de las familias informaron de que sus hijos/as permanecieron en casa durante algún tiempo debido a la pandemia de la COVID-19. Este porcentaje para el caso de España fue del 94 %. Al resto de familias que informó que sus hijos/as no permanecieron en casa por causa de la pandemia no se les pidió que respondieran a la siguiente pregunta sobre sus impresiones sobre el progreso del aprendizaje de sus hijos (Figura 1.3.).

Dos tercios de las familias del Promedio OCDE-28 y del Total UE declararon que el progreso en el aprendizaje de sus hijos/as se vio perjudicado por la pandemia “mucho” (20 %, 2 %) o “algo” (46 %, 49 %). En el caso de España, estos porcentajes ascendieron al 24 % y al 56 % (Figura 1.3.).

1 El estudio PIRLS

Figura 1.3. ¿Ha permanecido su hijo/a en casa durante algún tiempo debido a la pandemia de la COVID-19? / ¿Cómo de afectado se vio el progreso de aprendizaje del alumnado según sus familias?



1.6 Referencias

- Afflerbach, P. y Cho, B. (2009). «Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading». En S. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69-90). Nueva York: Routledge.
- Alexander, P.A. y The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280.
- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M. y Jetton, T.L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 201–252
- Almasi, J. y Garas-York, K. (2009). «Comprehension and discussion of text». En S. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of research and reading comprehension* (pp. 470-493). Nueva York: Routledge.
- Alvermann, D. y Moje, E. (2013). «Adolescent literacy instruction and the discourse of “every teacher a teacher of reading”». En D. Alvermann, N. Unrau y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1072-1103). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. y Pearson, P. (1984). «A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension». En P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, Nueva York: Longman.
- Baker, L. y Beall, L. (2009). «Metacognitive processes and reading comprehension». En S. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). Nueva York: Routledge.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17–32). Nueva York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Britt, M., Goldman, S. y Rouet, J. (Eds.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. Nueva York: Routledge.
- Britt, M.A. y Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En J.R. Kirby y M.J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276–314). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. Nueva York: McGraw-Hill.

1 El estudio PIRLS

- Christianson, K. y Luke, S. (2011) «Context strengthens initial misinterpretations of text». *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 136-166.
- Coiro, J. y Kennedy, C. (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) project: Preparing students for Common Core standards and 21st century literacies*. Manuscrito no publicado. Kingston, RI: Universidad de Rhode Island.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. La Haya, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Galda, L. y Beach, R. (2001) «Response to literature as cultural activity». *Reading Research Quarterly*, 36(1), pp. 64-73.
- Goldman, S.R. (2014). Reading and the web: Broadening the need for complex comprehension. En R.J. Spiro, M. DeSchryver, P. Morsink, M.S. Hagerman y P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. Nueva York, NY: Routledge.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A. y Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. En M.A. Britt, S.R. Goldman y J.-F. Rouet (Eds.), *Reading—From words to multiple texts* (pp. 180–199). Nueva York, NY: Routledge, Taylor y Francis Group.
- Guthrie, J. (1996). «Educational contexts for engagement in literacy». *The Reading Teacher*, 49(6), 432-445.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2012). «Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments». En J. Sabatini, E. Albro y T. O' Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21-37). Plymouth, Reino Unido: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. (2013). «Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction». En D. Alvermann, N. Unrau y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-841). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. y Kintsch, E. (2005). Comprehension. En S.G. Paris y S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature, second edition*. Newark, DE: International Reading Association.

- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J. y Cammack, D. (2004). «Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies». En R.B. Ruddell y N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J. y Henry, L. (2013). «New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment». En D. Alvermann, N. Unrau y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1150-1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D.J., O'Byrne, W.I., Zawilinski, L., McVerry, J.G. y Everett-Cacopardo, H. (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264–269.
- Lorch, R., Lemarie, J. y Grant, R. (2011). «Signaling hierarchical and sequential organization in expository prose». *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 267-284.
- Miller, S. y Faircloth, B. (2009). «Motivation and reading comprehension». En S. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227-239). Nueva York: Routledge.
- Murphy, P., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M. y Alexander, J. (2009) «Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis». *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.
- Perfetti, C. y Adlof, S. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. En J.P. Sabatini, E. Albro y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 3–20). Lanham, MD: Rowman y Littlefield Publishers.
- Pressley, M. y Gaskins, I. (2006). «Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?» *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113.
- Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friedrich, L., Jacklin, A., ... Zickuhr, K. (2012). *How teens do research in the digital world*. Washington, DC.
- Rapp, D. y van den Broek, P. (2005). «Dynamic text comprehension: An integrative view of Reading». *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276-279.

1 El estudio PIRLS

- Reuda, R. (2013). «21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives». En D. Alvermann, N. Unrau y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1241-1268). Newark, DE: International Reading Association.
- Reynolds, K. A., Wry, E., Mullis, I. V. S. y von Davier, M. (2022). PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading. Obtenido de <https://pirls2021.org/frameworks/index.html>
- Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.). (2004). «Read as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher». En R. Ruddell y N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1985). «Toward an interactive model of reading». En H. Singer y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and the processes of reading, third edition* (pp. 722-750). Newark, DE: International Reading Association.
- Singer, L.M. y Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Strømsø, H.I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216–224.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A. y Guthrie, J. (2009). «Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85-106.
- Tondeur, J., van Braak, J. y Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 197–206.
- West, R.F. y Stanovich, K.E. (2000). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. En K.E. Stanovich (Ed.), *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers* (pp. 13–20). Nueva York, NY: Guilford.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford, CA: Universidad de Stanford. Extraído de <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

Capítulo 2



PIRLS 2021

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora Resultados en comprensión lectora

Puntuaciones medias en comprensión lectora



Puntuaciones medias por propósitos de lectura

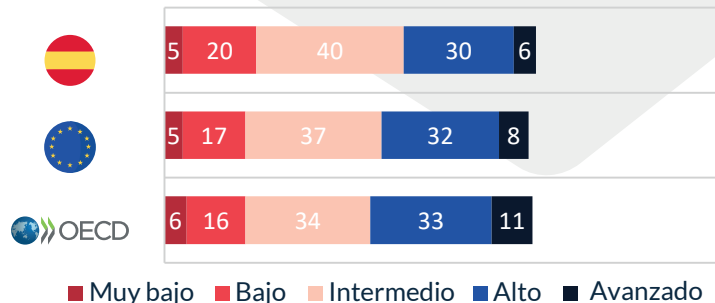


Puntuaciones medias por procesos de comprensión



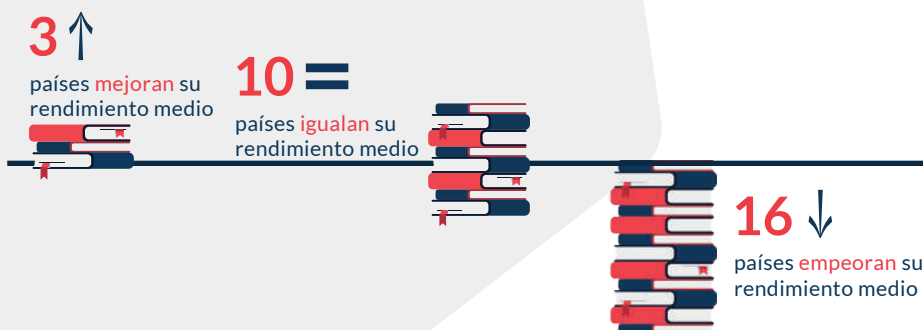
Niveles de rendimiento

Porcentaje de alumnado por nivel de rendimiento

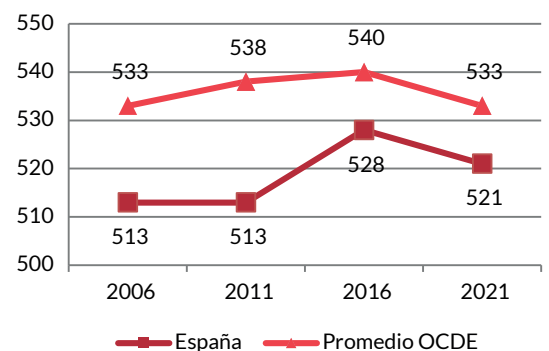


Evolución del rendimiento entre ciclos de evaluación

Las tendencias del rendimiento en 4.º grado **muestran descensos en todo el mundo.**



Lectura



Impacto de la pandemia de COVID-19 en los resultados

Por cada semana de cierre de los centros educativos, la media estimada en comprensión lectora baja **0,6** puntos, siendo esta bajada estadísticamente significativa.

Nota: estos datos se refieren a los países del informe nacional que tienen datos disponibles.

20 YEARS
PIRLS

IEA

PIRLS

2021

Capítulo 2. Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

2.1 Introducción

En el presente capítulo se analizan y comparan los resultados españoles e internacionales en el estudio PIRLS 2021. De entre los países participantes se han seleccionado los pertenecientes a la Unión Europea (UE) y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Además, se recogen los resultados de las comunidades y ciudades autónomas de Andalucía, Principado de Asturias, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Ceuta, Comunidad de Madrid, Melilla y Comunidad Foral de Navarra, que ampliaron la muestra para obtener resultados representativos propios.

Los resultados que aquí se presentan deben ser interpretados en conjunto, ya que cualquier valoración aislada de los mismos empobrece y desvirtúa su comprensión.

2.1.1 Promedios globales

El estudio PIRLS utiliza la teoría de respuesta al ítem (TRI) para asignar las puntuaciones a los estudiantes. Este modelo expresa el nivel de rendimiento en una escala común a la empleada para estimar la dificultad de las preguntas de la prueba. Para cada estudiante se obtiene la distribución a posteriori de la destreza medida de la que se extraen cinco valores aleatorios, denominados valores plausibles. Por ello la puntuación asignada a cada estudiante no se expresa mediante un único valor (estimador puntual, como por ejemplo la media). Este procedimiento reduce el sesgo de la varianza de los estimadores obtenidos (Wu, 2005). Las bases de datos de PIRLS incluyen una ponderación para que los estimadores obtenidos puedan ser aplicados a la población completa de estudiantes de cada país.

Los promedios globales de los países participantes se expresan en una escala continua con un punto de referencia central de 500 puntos, que fue fijado en 1995. Este se utiliza como

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

punto de referencia que permanece constante en los diferentes ciclos de cada estudio. El valor de 500 puntos es, por tanto, una referencia con la que es posible hacer comparaciones entre los países.

La media internacional, obtenida realizando la media simple de las puntuaciones promedio de todos los países participantes, cambia de evaluación a evaluación, dado que tanto el número de países participantes como los resultados del estudio difieren de un ciclo a otro.

Para estimar la varianza de los estimadores, y por lo tanto los errores típicos, PIRLS emplea un procedimiento de remuestreo de tipo *jackknife*, consistente en obtener múltiples muestras a partir de la original, y calcular el parámetro de interés para cada una de las muestras replicadas, además de para la muestra completa. La variabilidad entre las replicaciones resultantes es el estimador del error típico del estadístico objeto de estudio.

La edición de PIRLS 2021 se ha visto fuertemente afectada por la pandemia de la COVID-19. Como se ha mencionado en el capítulo anterior, PIRLS se aplica al alumnado que, en el año de aplicación, está finalizando los estudios de 4.º grado (que en España equivale a 4.º de primaria). Por tanto, en la edición de 2021 se tendría que haber aplicado al alumnado que en ese año finalizara 4.º grado. Así se ha hecho en muchos de los países participantes, entre ellos España. Sin embargo, las restricciones derivadas de la situación pandémica hicieron imposible que se cumpliera este estándar de aplicación en otros países, que tuvieron que optar por aplicar la prueba en 2021 a alumnado que comenzaba los estudios de 5º grado o aplicarla en 2022 a alumnado que finalizaba los de 4.º grado.

2.1.2. Resultado promedio y resultado total

Los resultados de los países y organizaciones internacionales (OCDE y UE) se presentan en función de la puntuación media conseguida en el área de evaluación y de la distribución del alumnado que se encuentra cursando cuarto curso de Educación Primaria en los niveles de rendimiento correspondientes a las escalas de comprensión lectora. Para obtener el Promedio OCDE-28, los resultados de los 24 países miembros de la OCDE que participan en el estudio PIRLS 2021 y de las 4 regiones adjudicatarias que forman parte de un país miembro de la OCDE (Bélgica flamenca, Bélgica francófona, Inglaterra e Irlanda del Norte) han sido ponderados por igual, como si todos ellos aportaran el mismo número de alumnos. Este promedio, por tanto, es la media aritmética de las puntuaciones medias de los territorios miembros de la OCDE que han participado en este estudio.

Otro valor que se calcula para la comparación internacional es el Total Unión Europea (UE). El Total UE se calcula teniendo en cuenta la suma de los pesos de los alumnos como estimación del tamaño de la población objetivo, es decir, los alumnos de los 22 países de la UE que participaron en PIRLS 2016 y también los alumnos de Bélgica flamenca (Fl.) y Bélgica francófona (Fr.). El Total UE, a diferencia del Promedio OCDE, tiene en cuenta el conjunto de alumnos de la Unión Europea que participa en PIRLS en cada país, no el valor promedio de la puntuación de los países.

Los resultados globales de España y de las nueve comunidades y ciudades autónomas que han ampliado muestra en la edición actual del estudio se analizan en este informe

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

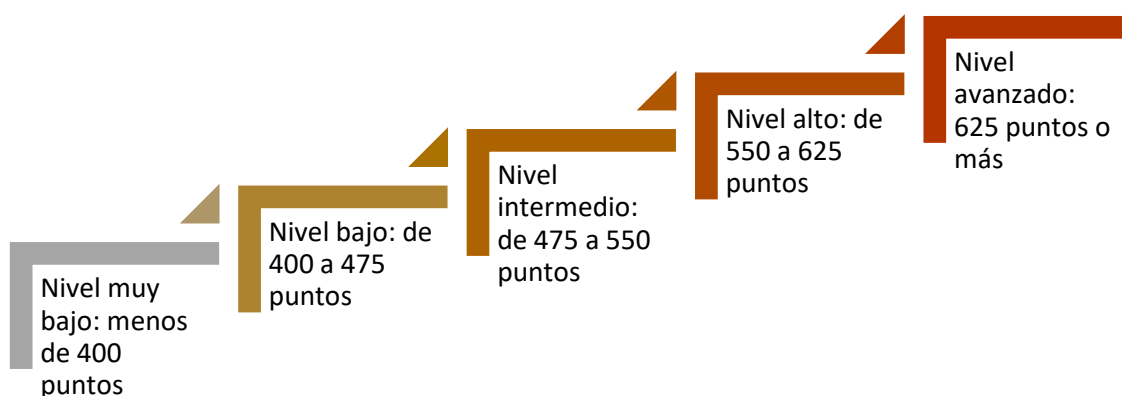
comparándolos con los resultados de los países seleccionados, el promedio del conjunto de países de la OCDE participantes y el total de la Unión Europea participante en esta edición.

Para facilitar su interpretación, los resultados globales se presentan gráficamente mediante las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos de los países y de las comunidades autónomas españolas, señalando qué países han aplicado la prueba utilizando instrumentos en formato papel. Los datos se recogen en las tablas correspondientes, con la misma numeración que las figuras.

2.1.3. Niveles de rendimiento

PIRLS establece cuatro puntos de referencia internacional de rendimiento (fijados en las puntuaciones 400, 475, 550 y 625) que delimitan cinco niveles de rendimiento. Estos niveles de rendimiento sirven para caracterizar tanto los propósitos de lectura como los procesos de comprensión. La distribución de los ítems en los distintos niveles, según su dificultad, permite describir el grado de adquisición de la competencia correspondiente a cada uno de ellos. Los niveles de rendimiento son los que se muestran en la Figura 2.1.

Figura 2.1. Niveles de rendimiento en PIRLS 2021



Cada punto de referencia se caracteriza mediante las destrezas que el alumnado que lo alcance probablemente será capaz de demostrar. La estructura es acumulativa, es decir, el alumnado que se sitúe en un determinado nivel será capaz de demostrar las destrezas asociadas a ese nivel además de las asociadas a todos los niveles inferiores. Las destrezas asociadas a cada nivel se resumen en el Cuadro 2.1.

Cuadro 2.1. Destrezas en lectura asociadas a cada nivel de rendimiento en PIRLS

	Nivel Avanzado Al leer textos literarios predominantemente difíciles, el estudiante es capaz de: - Interpretar e integrar los eventos de la historia y las acciones de los personajes para describir las razones, las motivaciones, los sentimientos y el desarrollo del personaje. - Evaluar el efecto deseado del lenguaje, el estilo y las opciones de composición del autor. Al leer textos informativos o tareas en línea predominantemente difíciles, el estudiante es capaz de: - Hacer inferencias sobre información compleja en distintas páginas web y partes del texto para reconocer la información relevante en una lista y usar las evidencias del texto para respaldar ideas. - Interpretar e integrar varios conjuntos de información diferentes en el texto y en las páginas web para presentar una descripción general de las ideas del texto y proporcionar comparaciones y explicaciones. - Evaluar elementos textuales, visuales e interactivos para explicar su propósito e identificar el punto de vista del escritor y proporcionar evidencias que lo respalden. 625 puntos
	Nivel Alto Al leer textos literarios de dificultad media y alta, el estudiante es capaz de: - Localizar e identificar acciones y detalles significativos integrados en el texto. - Hacer inferencias sobre las relaciones entre intenciones, acciones, eventos y sentimientos. - Interpretar e integrar eventos de la historia para explicar las acciones y sentimientos de los personajes. - Reconocer el significado de algún lenguaje figurativo (p. ej., metáforas, imágenes). Al leer textos informativos o tareas en línea de dificultad media y alta, el estudiante es capaz de: - Localizar e identificar información relevante en textos con elementos variados como diagramas e ilustraciones. - Hacer inferencias para proporcionar comparaciones, descripciones, explicaciones, predicciones y elegir una página web relevante. - Interpretar e integrar información textual y visual en textos y páginas web para conectar ideas, secuenciar eventos, identificar características y dar explicaciones. - Evaluar el contenido para adoptar y justificar un posicionamiento; describir cómo las ilustraciones, diagramas, fotografías y mapas transmiten y respaldan el contenido; y reconocer la selección de palabras para transmitir el punto de vista del escritor. 550 puntos

Nivel Intermedio

Al leer **textos literarios** de dificultad media o baja, el estudiante es capaz de:

- Localizar, reconocer y reproducir acciones, eventos y sentimientos declarados explícitamente.
- Hacer inferencias directas sobre eventos y acciones de personajes.
- Interpretar las razones de los sentimientos o acciones de los personajes e identificar las evidencias que las respalden.

Al leer **textos informativos o tareas en línea** de dificultad media o baja, el estudiante es capaz de:

- Localizar, reconocer y reproducir información explícitamente declarada en los textos.
- Hacer inferencias directas para proporcionar comparaciones, descripciones y explicaciones.
- Interpretar e integrar para dar información sobre las ideas centrales y las razones de las acciones, eventos y resultados.

475 puntos

Nivel Bajo

Al leer **textos literarios** predominantemente fáciles, el estudiante es capaz de:

- Localizar, recuperar y reproducir información, acciones o ideas declaradas explícitamente.
- Hacer inferencias sencillas y directas sobre las acciones de los personajes.

Al leer **textos informativos o tareas en línea** predominantemente fáciles, el estudiante es capaz de:

- Localizar, recuperar y reproducir información declarada explícitamente.
- Hacer inferencias simples y directas para proporcionar una justificación de un resultado.

400 puntos

Nivel Muy Bajo

El estudiante no es capaz de demostrar las destrezas asociadas al Nivel Bajo.

2.1.4. Resultados por propósitos de lectura y procesos de comprensión

En los siguientes epígrafes se presentan las puntuaciones de los países y regiones adjudicatarias participantes, por un lado, y de las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra por otro, en función de los dos propósitos de lectura mencionados en el capítulo anterior y que constituyen la base del marco de evaluación del estudio PIRLS: tener una experiencia literaria y adquirir y usar la información. Igualmente, dentro de cada uno de estos propósitos de lectura se integran los siguientes procesos de comprensión: por un lado, obtener información y realizar inferencias directas, y, por otro, integrar y evaluar el contenido.

2.2 Resultados en comprensión lectora

En este apartado, para cada uno de los territorios mencionados en el epígrafe anterior, se comenta, por un lado, la puntuación media en competencia lectora del alumnado, analizando la dispersión de esta puntuación media y desagregando los resultados en función de los propósitos de lectura y de los procesos de comprensión; y por otro lado, la distribución del alumnado por niveles de competencia.

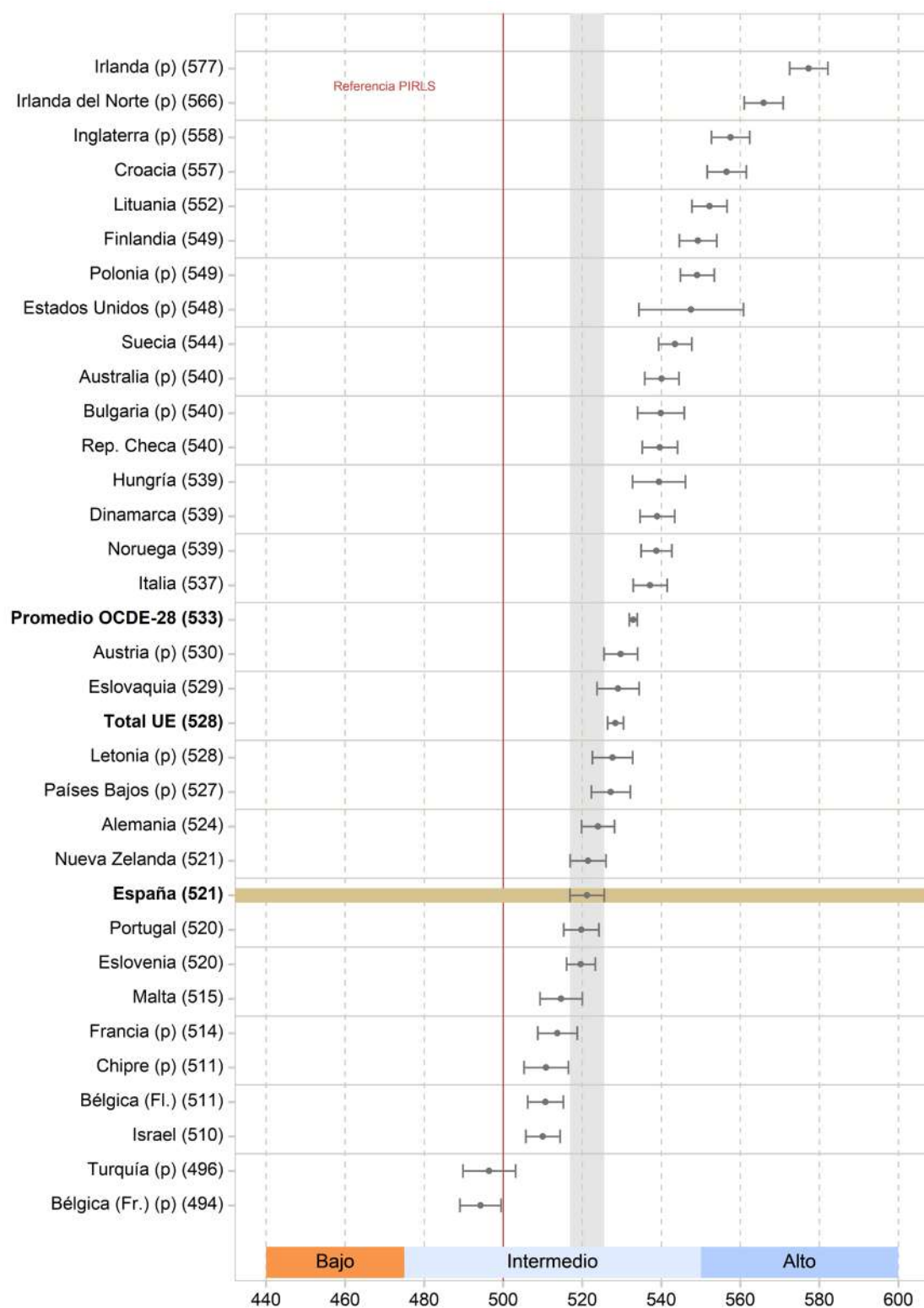
2.2.1. Promedios globales

Las puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora obtenidas por el alumnado de los distintos países y regiones adjudicatarias participantes, y de las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra se incluyen, respectivamente, en las Figuras 2.2.a y 2.2.b, junto con sus correspondientes intervalos de confianza. Estos vienen representados por un segmento dentro del cual se sitúa la puntuación media real del país con una confianza del 95 %. La mayor o menor amplitud de dicho intervalo depende del tamaño de la muestra y de la varianza o dispersión del rendimiento en cada territorio.

Ambos gráficos se han ordenado por orden decreciente de puntuaciones medias. Además, incluyen los datos correspondientes al Promedio OCDE-28 y al Total UE.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

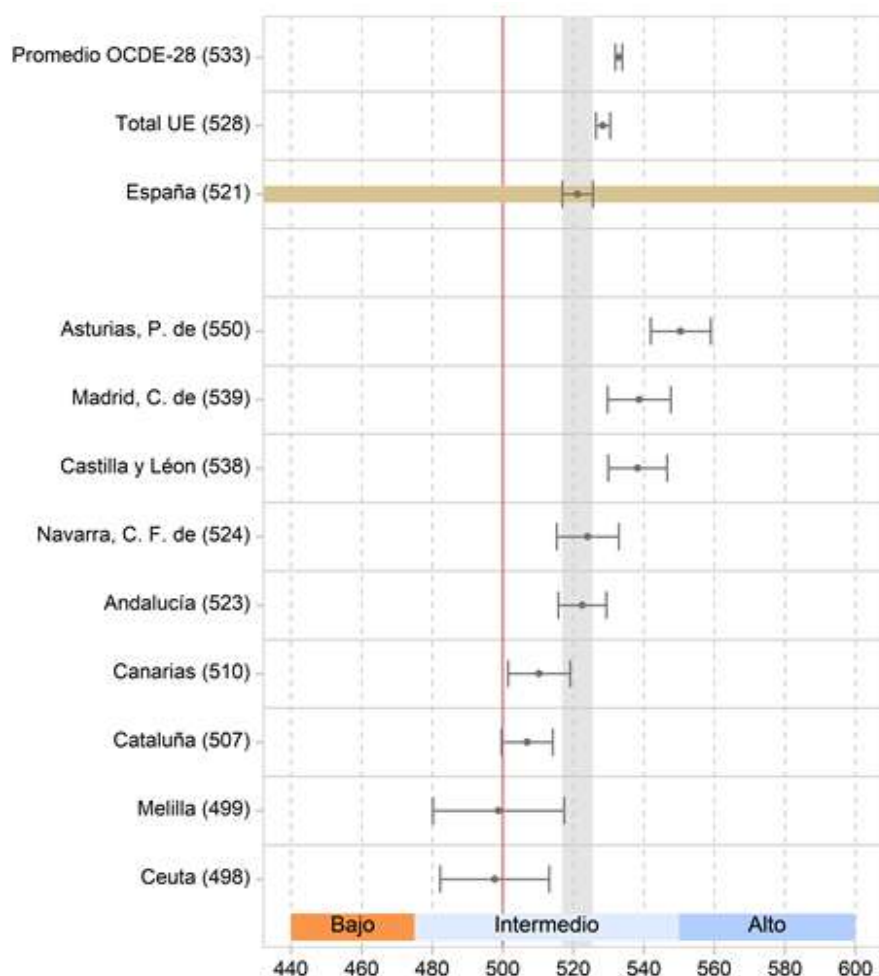
Figura 2.2.a. Puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora e intervalos de confianza al 95 % de países y regiones adjudicatarias participantes en PIRLS 2021



(p) Prueba realizada en formato papel.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.2.b. Puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora e intervalos de confianza al 95 % de las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en PIRLS 2021



En la Figura 2.2.a se puede observar que las puntuaciones medias más altas de entre los países y regiones adjudicatarias incluidas se obtienen en las islas británicas, correspondiendo a Irlanda (577), Irlanda del Norte (566) e Inglaterra (558). En el extremo opuesto se encuentran las dos regiones adjudicatarias belgas, la flamenca (511) y la francófona (494), entre las que se sitúan Israel (510) y Turquía (496).

La puntuación media estimada de España (521) se sitúa significativamente por debajo el Promedio OCDE-28 (533) y del Total UE (528), y no difiere significativamente de las obtenidas por Alemania (524), Nueva Zelanda (521), Portugal (520) y Eslovenia (520).

De entre las comunidades y ciudades autónomas con ampliación de muestra, tal como se puede ver en la Figura 2.2.b, las que obtienen una puntuación media estimada significativamente superior a la del conjunto de España son Asturias (550), Comunidad de Madrid (539) y Castilla y León (538), mientras que las que quedan significativamente por debajo son Canarias (510), Cataluña (507), Melilla (499) y Ceuta (498).

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

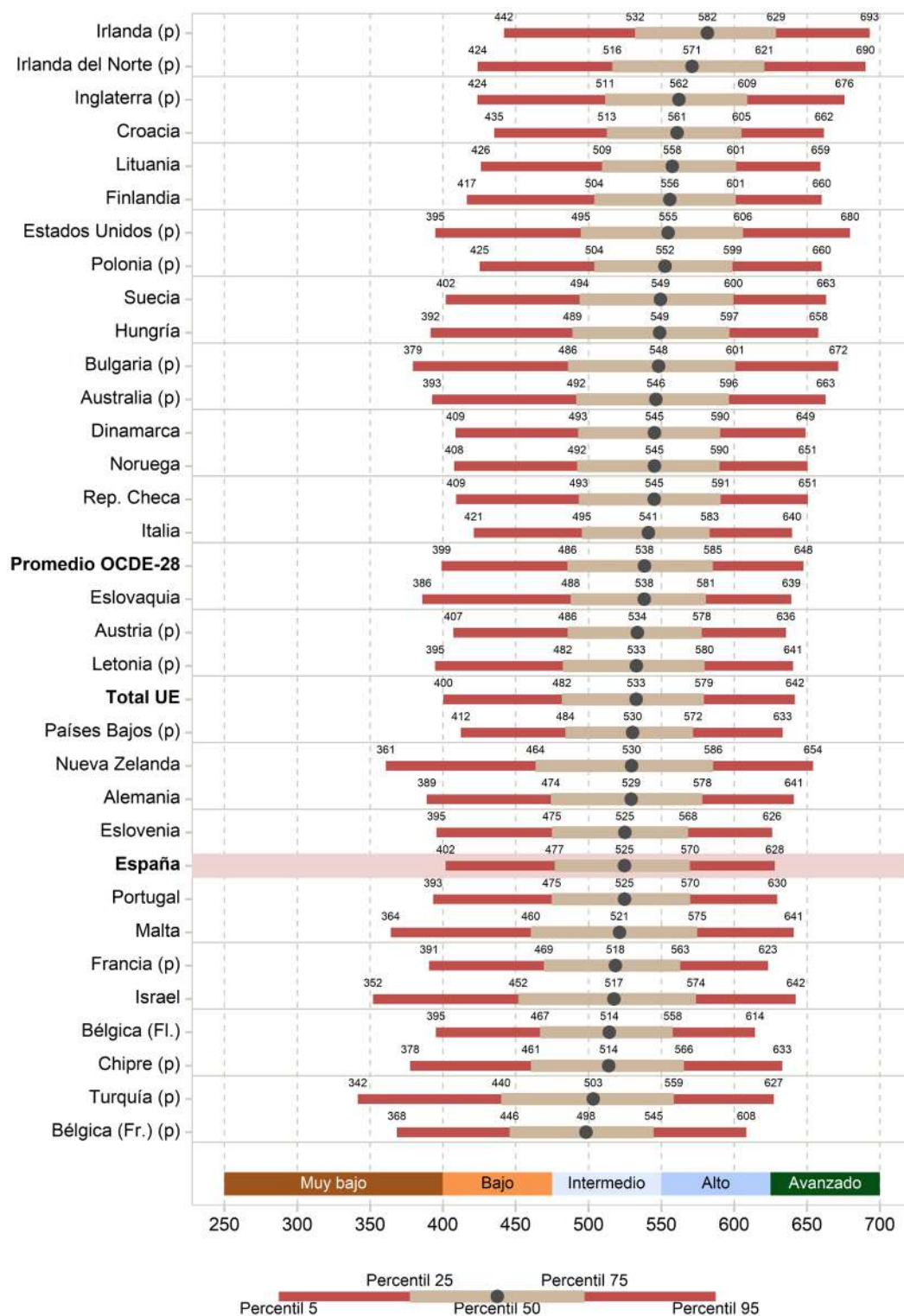
2.2.2 Distribución de las puntuaciones en comprensión lectora

Un sistema educativo equitativo es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población, garantizando al alumnado que su rendimiento académico vendrá dado por su esfuerzo y capacidad, y será independiente de su contexto social, económico y familiar (Sicilia y Simancas, 2018). La desigualdad educativa implica dispersión en los resultados académicos; si esta dispersión es consecuencia de las diferencias en las circunstancias socioeconómicas, se podría hablar de inequidad del sistema educativo. Se puede extrapolar, por tanto, que, a menor dispersión en los resultados académicos, mayor probabilidad hay de que un sistema educativo sea equitativo.

La Figura 2.3.a refleja la dispersión de los resultados obtenidos en PIRLS 2021 en los países y regiones adjudicatarias participantes tenidos en cuenta para el presente informe, presentando las puntuaciones medias estimadas en los percentiles 5, 25, 50, 75 y 95 en comprensión lectora. La Figura 2.3.b muestra los mismos datos referidos a las comunidades y ciudades autónomas.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

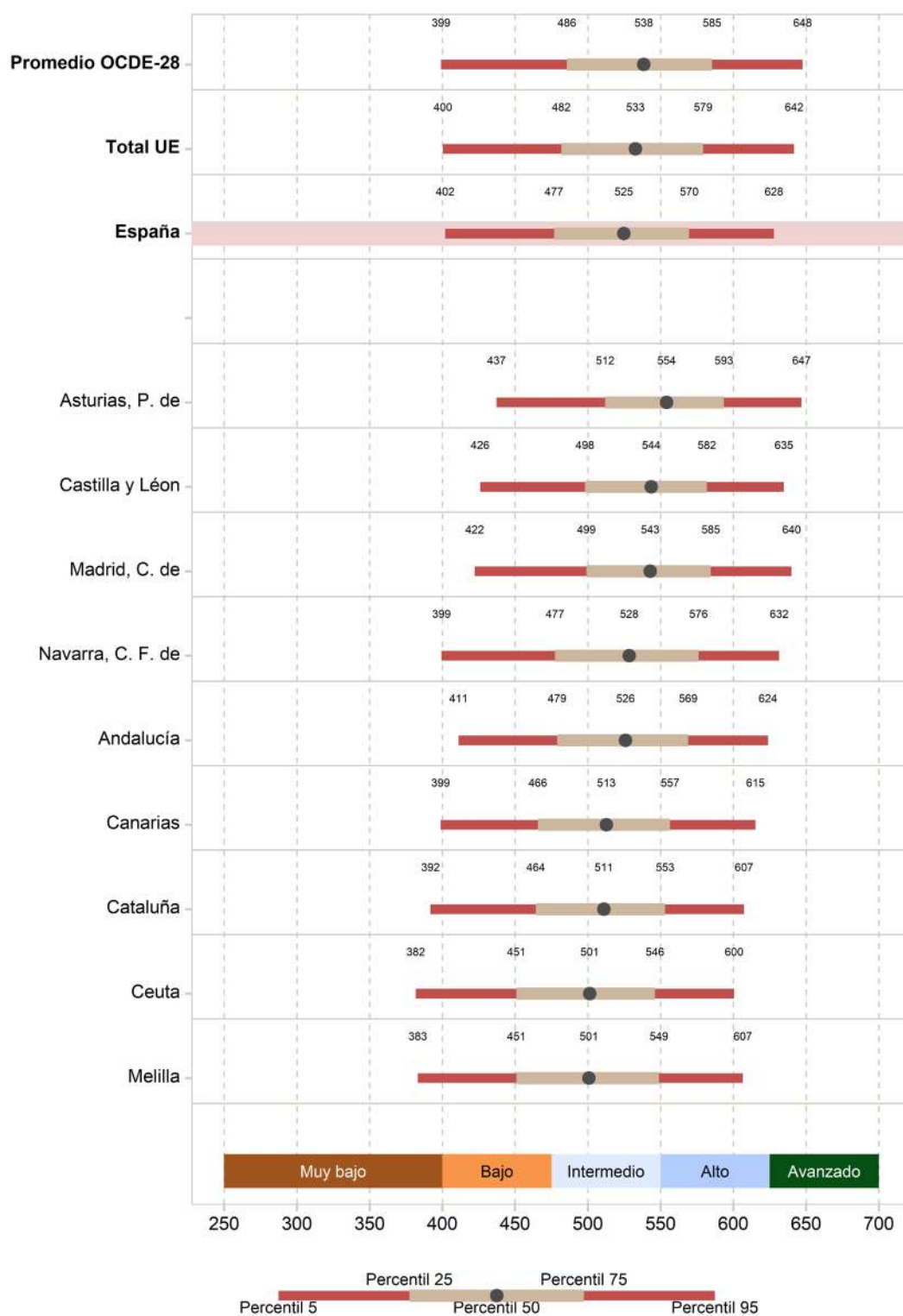
Figura 2.3.a. Puntuaciones medias estimadas en los percentiles 5, 25, 50, 75 y 95 en comprensión lectora de países y regiones adjudicatarias participantes en PIRLS 2021



(p) Prueba realizada en formato papel.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.3.b. Puntuaciones medias estimadas en los percentiles 5, 25, 50, 75 y 95 en comprensión lectora de las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en PIRLS 2021



2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

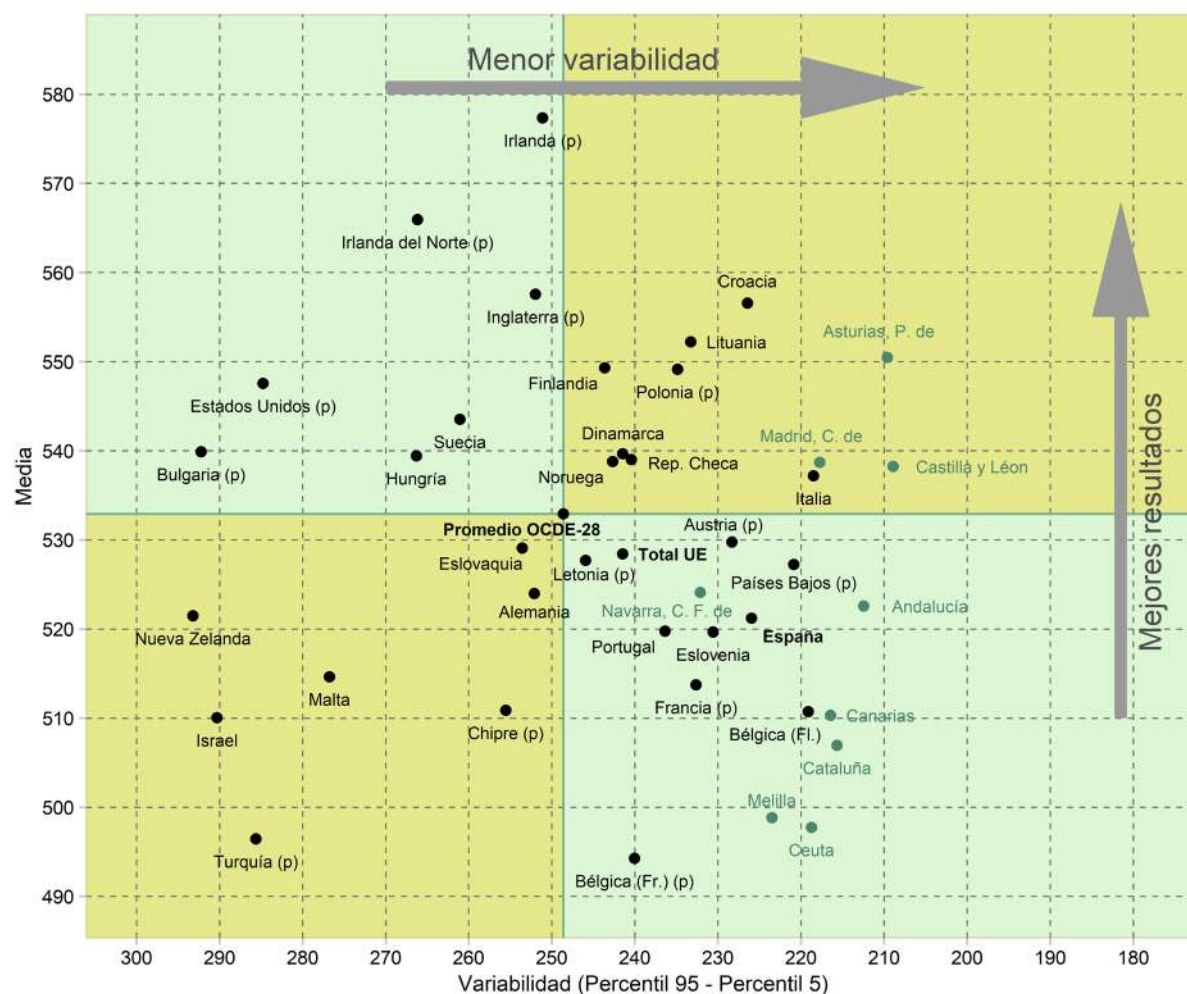
La diferencia entre los percentiles 95 y 5 se considera una medida robusta de la dispersión de los datos. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, una menor diferencia indicaría una mayor probabilidad de equidad en el sistema educativo. Los territorios con una menor diferencia son Italia (218 puntos), Bélgica flamenca (219), Países Bajos (221) y España (226), quedando significativamente por debajo tanto del Promedio OCDE-28 (249 puntos) como del Total UE (241). En el extremo opuesto se sitúan Israel (290 puntos), Bulgaria (292) y Nueva Zelanda (293). Todas las comunidades y ciudades autónomas con muestra ampliada presentan una diferencia por debajo de la del Promedio OCDE-28 y del Total UE, correspondiendo las más bajas a Castilla y León (209 puntos), Asturias (210) y Andalucía (212).

Por otra parte, las diferencias entre la mediana (percentil 50) y los percentiles 5 y 95 nos dan una estimación de la dispersión de los resultados entre el alumnado por debajo y por encima de la mediana, respectivamente. En todos los territorios estudiados se observa que la dispersión entre las puntuaciones más bajas es mayor que la dispersión entre las puntuaciones más altas.

La Figura 2.3.c presenta la distribución de territorios según la puntuación media alcanzada y el nivel de dispersión de sus resultados en comprensión lectora, medida como la diferencia entre las puntuaciones en los percentiles 95 y 5. La situación más favorable corresponde a los países situados en el cuadrante superior derecho puesto que obtienen los mejores resultados medios junto con una variabilidad inferior a la del Promedio OCDE-28. En esta posición se encuentran Croacia, Lituania, Polonia, Finlandia, República Checa, Noruega, Dinamarca e Italia, además de Asturias, Comunidad de Madrid y Castilla y León. España y el resto de comunidades y ciudades autónomas con muestra ampliada se sitúan en el cuadrante inferior derecho, con una puntuación media y una variabilidad inferiores a las del Promedio OCDE, junto con países como Letonia, Francia, Portugal o Países Bajos. La posición de España indica un mayor nivel de homogeneidad, y mayor probabilidad de equidad, que países con el mismo nivel de rendimiento, como Nueva Zelanda o Alemania.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.3.c. Puntuación media estimada según la dispersión de los resultados en comprensión lectora (percentil 95-percentil 5) en PIRLS 2021



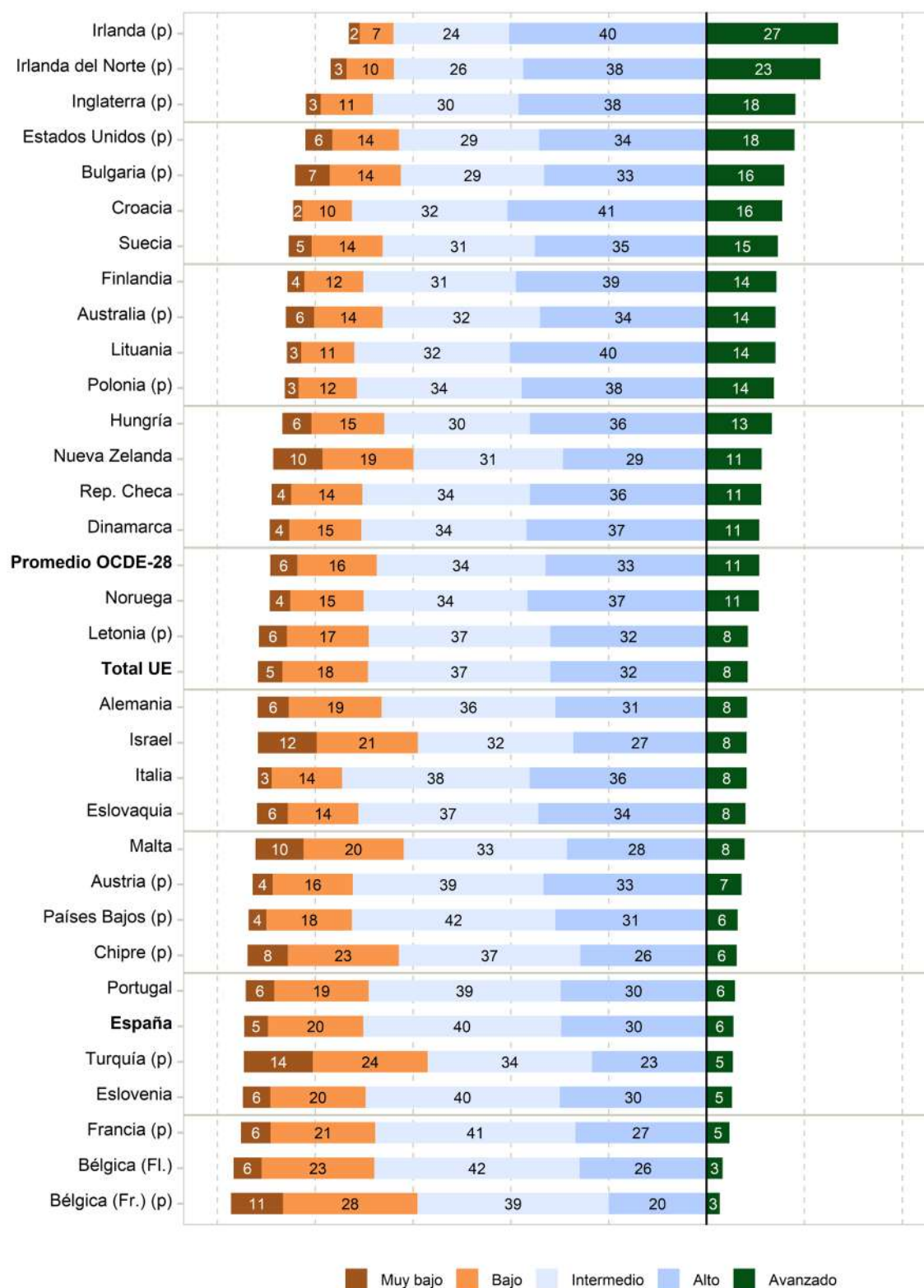
(p) Prueba realizada en formato papel.

2.2.3 Niveles de rendimiento en comprensión lectora

Las Figuras 2.4.a y 2.4.b muestran la distribución del alumnado en cada nivel de rendimiento con los países y regiones adjudicatarias y con las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra, respectivamente, en orden de mayor a menor proporción en el nivel avanzado. Las Figuras 2.5.a y 2.5.b reflejan los mismos datos, con los respectivos territorios ordenados según la proporción de alumnado en el nivel muy bajo.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

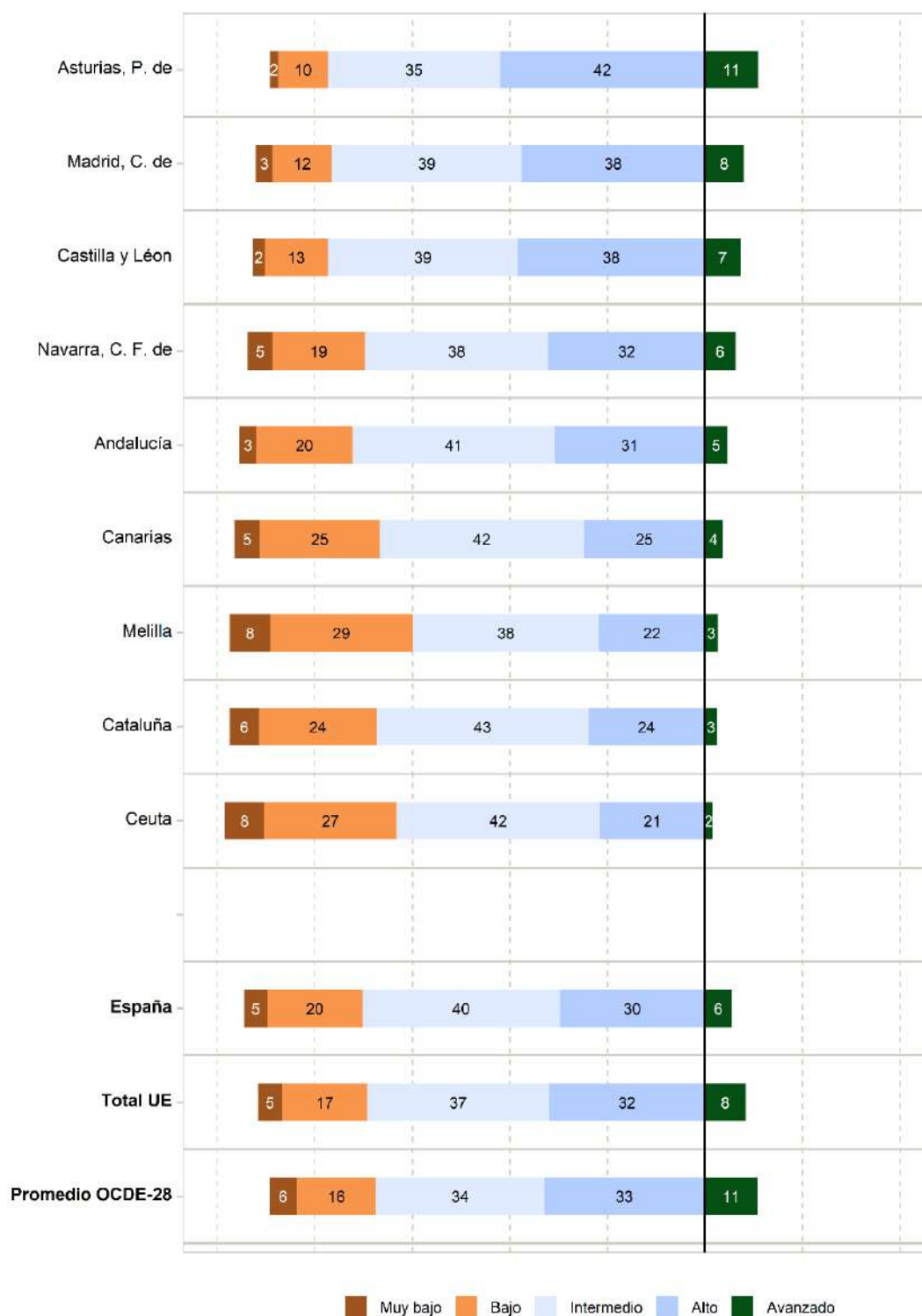
Figura 2.4.a. Proporción de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora en países y regiones adjudicatarias participantes en PIRLS 2021, en orden decreciente de proporción en el nivel avanzado



(p) Prueba realizada en formato papel.

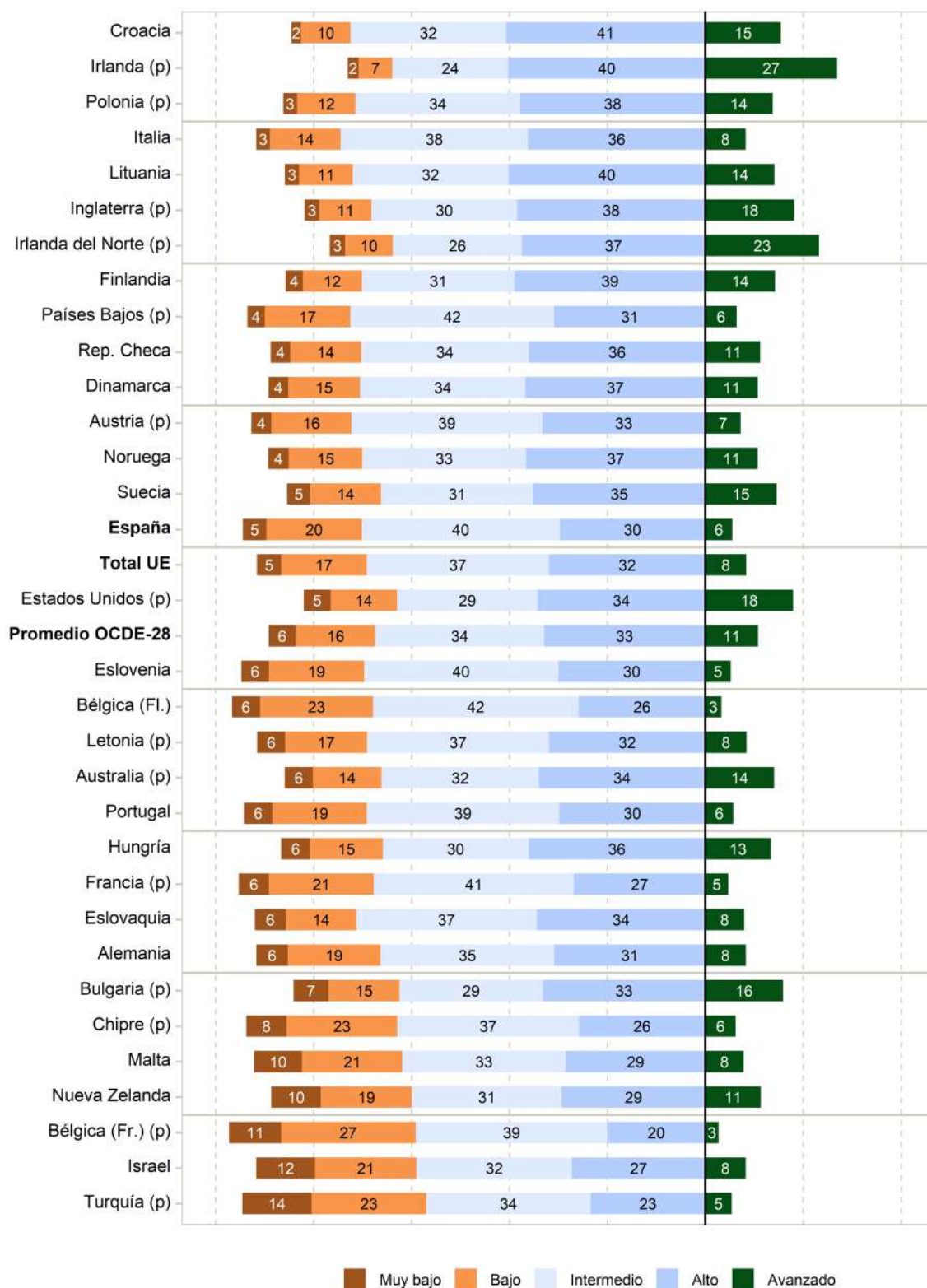
2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.4.b. Proporción de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora en las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en PIRLS 2021, en orden decreciente de proporción en el nivel avanzado



2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

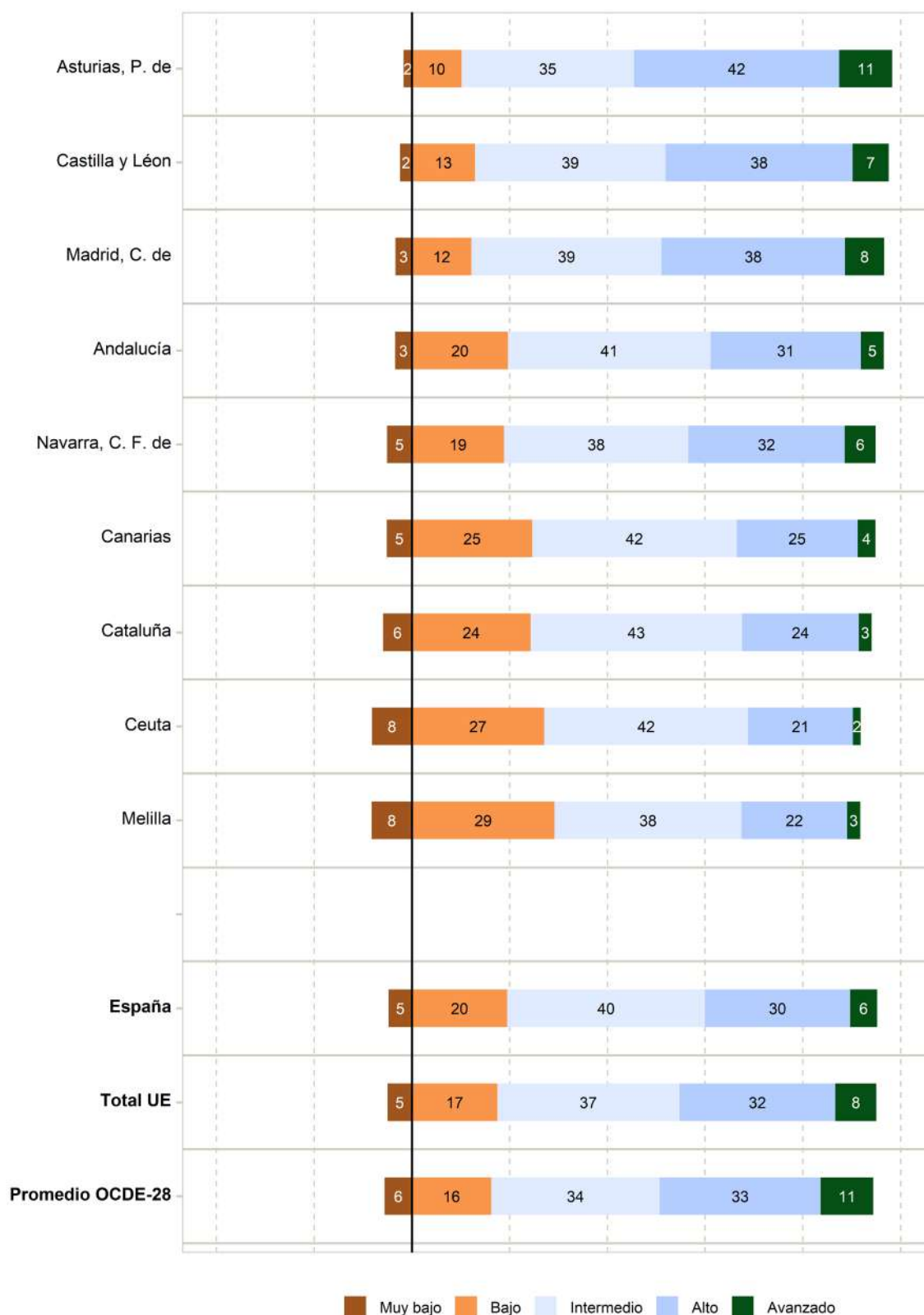
Figura 2.5.a. Proporción de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora en países y regiones adjudicatarias participantes en PIRLS 2021, en orden creciente de proporción en el nivel muy bajo



(p) Prueba realizada en formato papel.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.5.b. Proporción de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora en las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en PIRLS 2021, en orden creciente de proporción en el nivel muy bajo



2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

De nuevo es en las islas británicas donde se encuentran los porcentajes más elevados de alumnado en el nivel avanzado: Irlanda (27 %), Irlanda del Norte (23 %) e Inglaterra (18 %), mientras que los más bajos se dan en Francia (5 %) y las dos regiones adjudicatarias de Bélgica (3 %).

El porcentaje en España (6 %) se encuentra significativamente por debajo del Promedio OCDE-28 (11 %) y del Total UE (8 %), y, lo que es más llamativo, muy lejos del de países cuya puntuación media estimada es similar a la de España: Nueva Zelanda (11 %) y Alemania (8 %).

Las comunidades autónomas en las que se encuentran los porcentajes más altos de alumnado en el nivel avanzado son Asturias (11 %) y Comunidad de Madrid (8 %), correspondiendo los porcentajes más bajos a las ciudades autónomas de Melilla (3 %) y Ceuta (2 %).

Si se atiende al porcentaje de alumnado en el nivel muy bajo, se puede ver que los países con una situación más favorable (es decir, con porcentajes más bajos) son Croacia (2 %), Irlanda (2 %) y Polonia (3 %), mientras que la más desfavorable se encontraría en Bélgica francófona (11 %), Israel (12 %) y Turquía (14 %).

El porcentaje en España (5 %) es ligeramente inferior al del Promedio OCDE-28 (6 %) y similar al del Total UE (5 %), y es significativamente más favorable que el de países con una puntuación media estimada similar: Nueva Zelanda (10 %) y Alemania (6 %).

En cuanto a las comunidades y ciudades autónomas, los porcentajes más bajos se dan en Asturias (2 %), Castilla y León (2 %) y Comunidad de Madrid (3%), mientras que los más elevados son los de Cataluña (6 %), Ceuta (8 %) y Melilla (8 %).

2.2.4 Resultados por propósitos de lectura y por procesos de comprensión

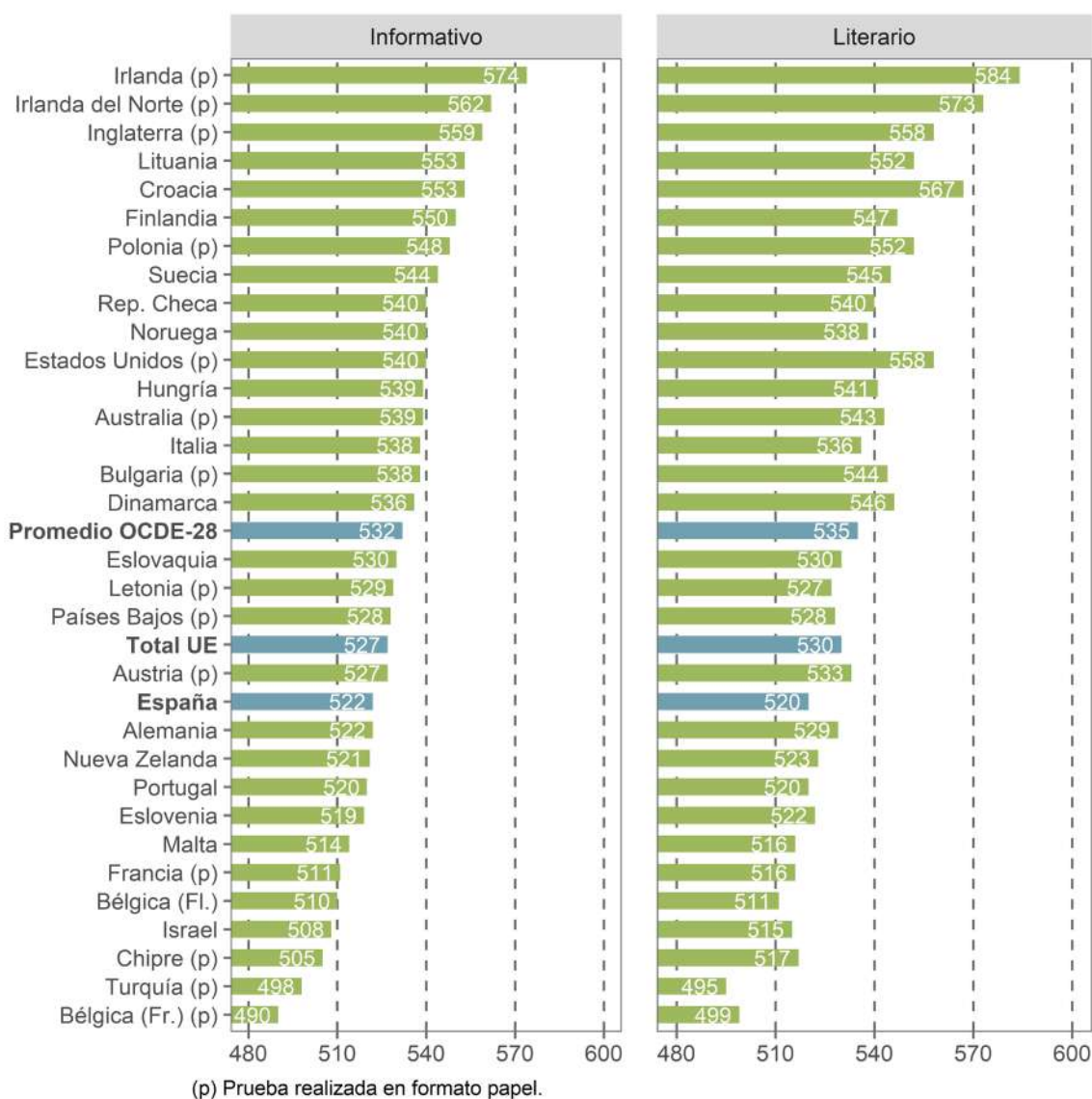
Para evaluar la comprensión lectora, PIRLS proporciona datos acerca del rendimiento en función del propósito de la lectura –informativo o literario-, y de los procesos realizados para alcanzar dicha comprensión: obtención de información y realización de inferencias directas, e integración y evaluación del contenido.

2.2.4.1 Resultados por propósitos de lectura

Las figuras 2.6.a y 2.6.b muestran el rendimiento medio estimado en función de los propósitos de lectura para los países y regiones adjudicatarias y para las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra, respectivamente.

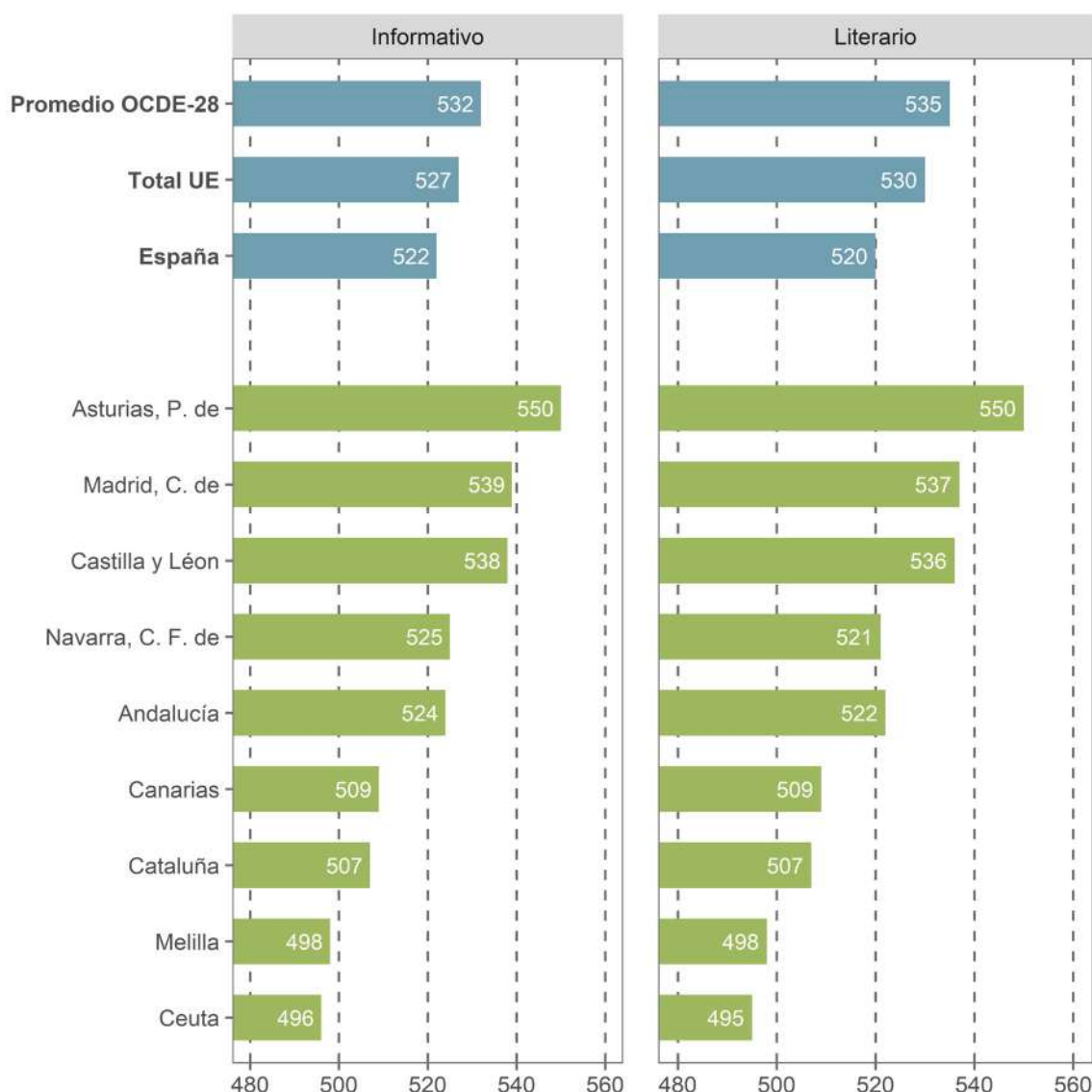
2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.6.a. Puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora por propósitos de lectura de países y regiones adjudicatarias participantes en PIRLS 2021



2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.6.b. Puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora por propósitos de lectura de las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en PIRLS 2021



Irlanda (574), Irlanda del Norte (562) e Inglaterra (559) son los tres territorios con un rendimiento medio estimado más alto para el propósito de adquisición y uso de información, mientras que los más bajos se dan en Chipre (505), Turquía (498) y la Bélgica francófona (490). España obtiene un rendimiento medio estimado de 522 puntos, por debajo del Promedio OCDE-28 (532) y del Total UE (527). En lo referente a comunidades y ciudades autónomas, Asturias (550), Comunidad de Madrid (539) y Castilla y León (538) logran las medias más altas, correspondiendo las más bajas a Cataluña (507), Melilla (498) y Ceuta (496).

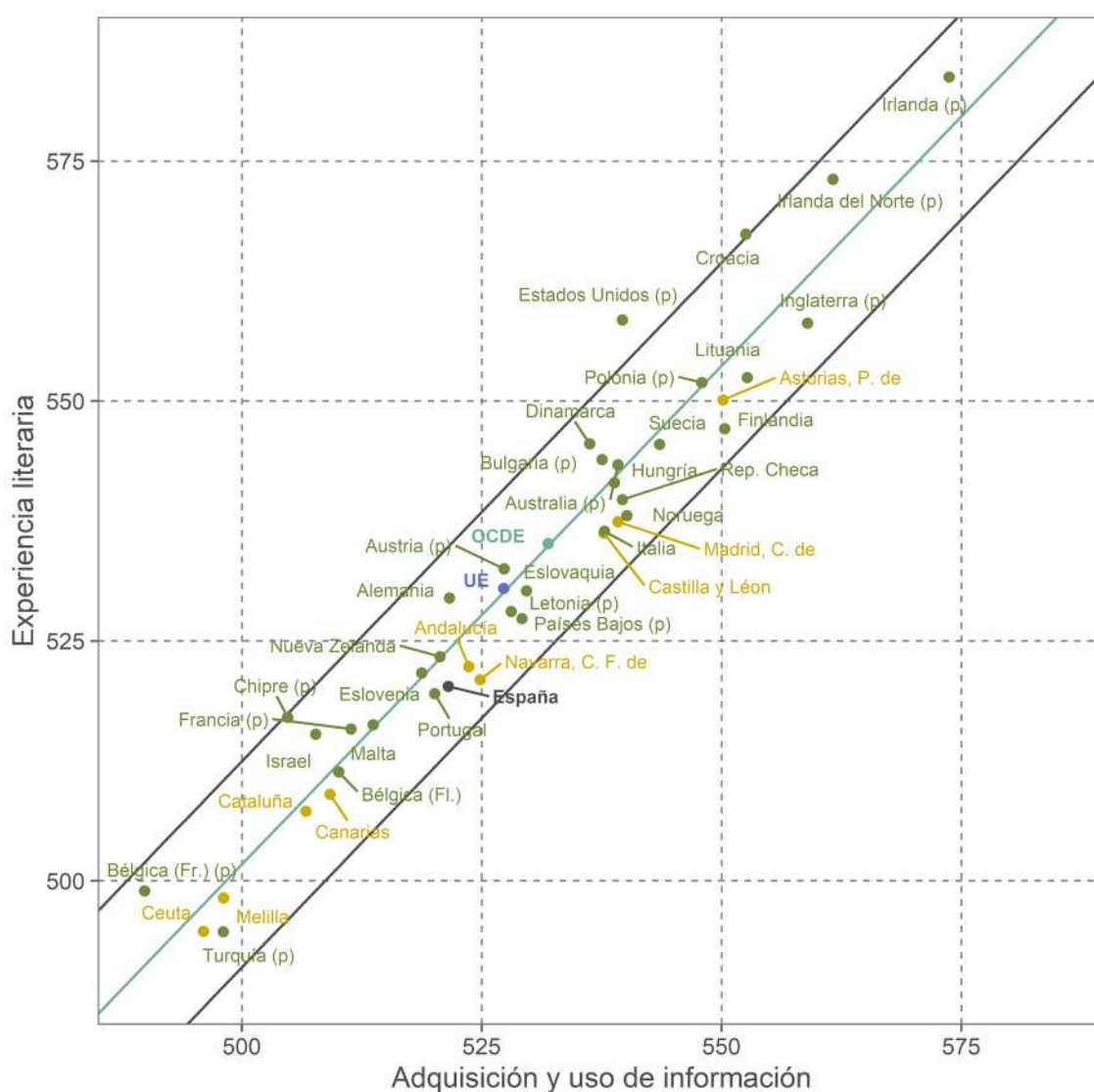
Si nos fijamos en el propósito de experiencia literaria, repiten con los rendimientos medios estimados más elevados Irlanda (584) e Irlanda del Norte (573), acompañados en esta ocasión por Croacia (567). Cierran la lista Bélgica flamenca (511), Bélgica francófona (499) y Turquía (495). En cuanto a las comunidades y ciudades autónomas, se da la misma situación: Asturias (550), Comunidad de Madrid (537) y Castilla y León (536). También se repiten los

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

últimos puestos: Cataluña (507), Melilla (498) y Ceuta (495). El conjunto de España (520) vuelve a quedar por debajo del Promedio OCDE-28 (535) y del Total UE (530).

La Figura 2.7 refleja el, por otra parte, previsible alto grado de correlación entre ambas puntuaciones en los territorios considerados. El modelo de regresión lineal representado por la recta de regresión explica el 94 % de la varianza en los resultados de experiencia literaria a partir de los resultados en adquisición y uso de la información. Se observa que la puntuación de casi todos los territorios en experiencia literaria está dentro del intervalo de confianza al 95 % de la predicción individual, que es el representado. Únicamente Estados Unidos rinde en experiencia literaria significativamente por encima de lo que cabría esperar según sus resultados en adquisición y uso de la información.

Figura 2.7. Regresión lineal entre los resultados de los propósitos de experiencia literaria y adquisición y uso de la información, con el intervalo de confianza al 95 % de la predicción individual



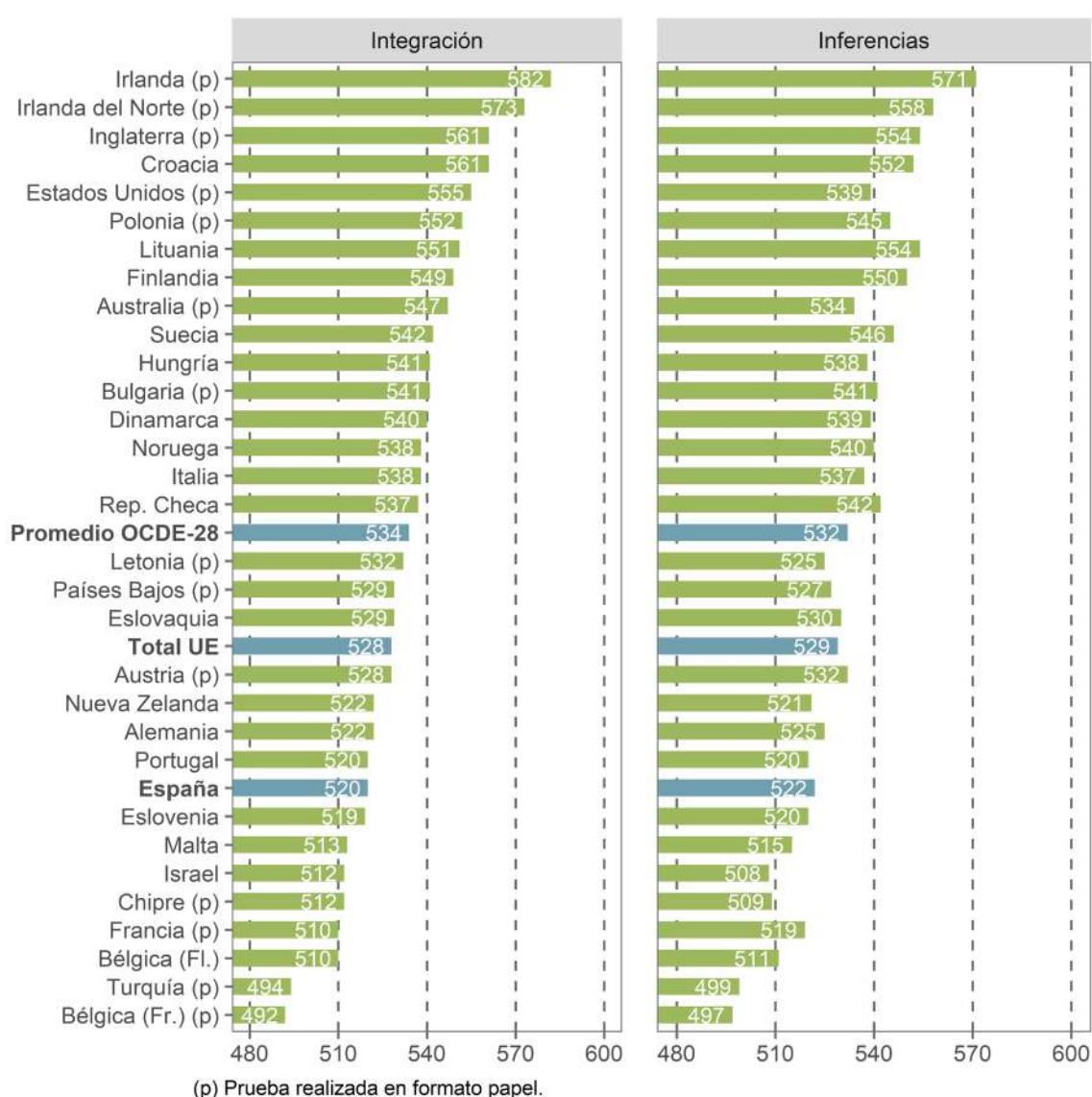
(p) Prueba realizada en formato papel.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

2.2.4.2 Resultados por procesos de comprensión

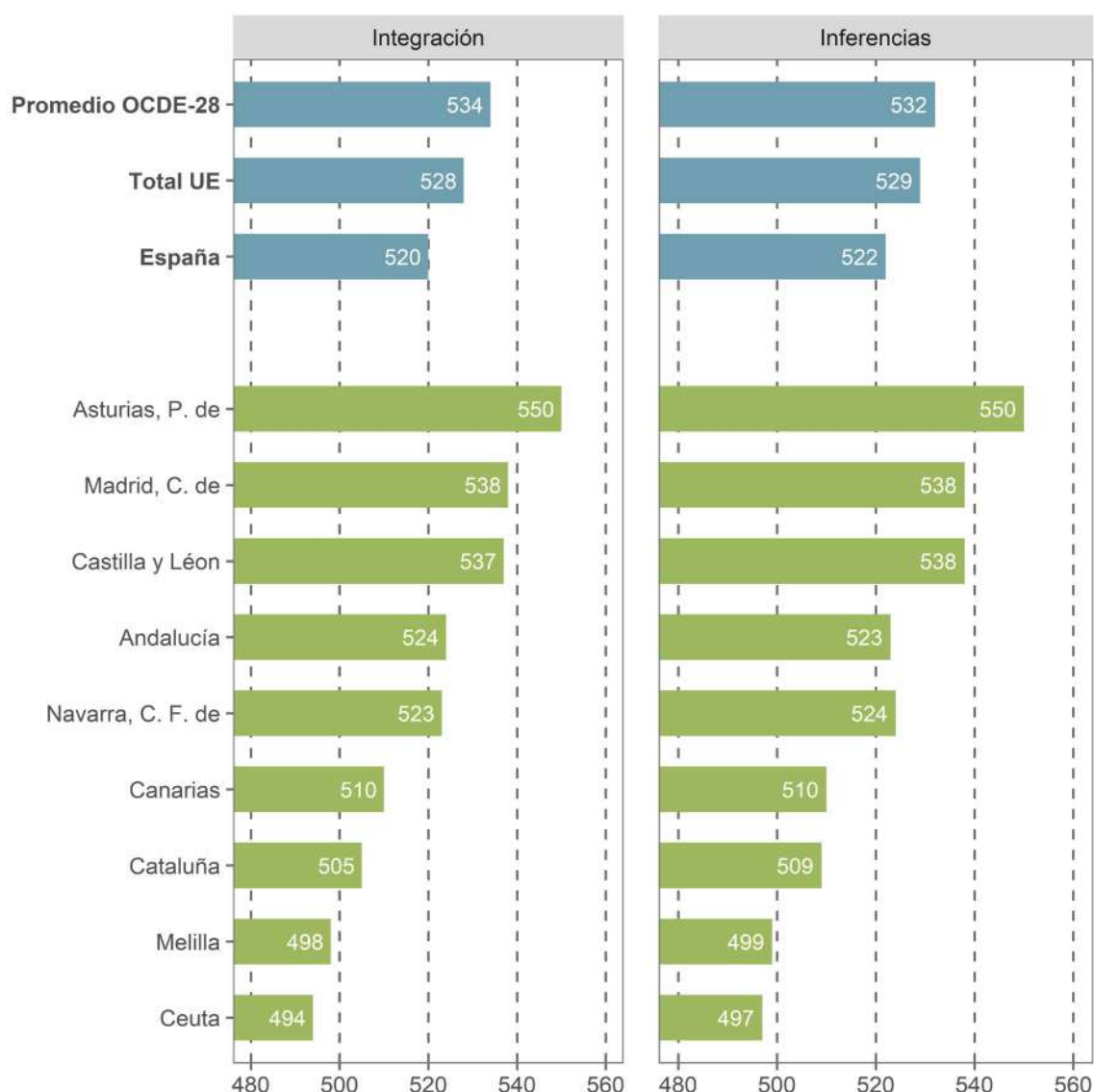
A continuación, se analizan de forma análoga a como se ha hecho en el epígrafe anterior los rendimientos en los procesos de comprensión lectora: obtención de información y realización de inferencias directas, e integración y evaluación del contenido. Estos rendimientos se muestran en las Figuras 2.8.a y 2.8.b, según se refieran, respectivamente, a los países y regiones adjudicatarias participantes o a las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en PIRLS 2021.

Figura 2.8.a. Puntuaciones medias estimadas en procesos de comprensión lectora de países y regiones adjudicatarias participantes en PIRLS 2021



2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.8.b. Puntuaciones medias estimadas en procesos de comprensión lectora de las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en PIRLS 2021



Irlanda (571), Irlanda del Norte (558), Lituania (554) e Inglaterra (554) son los países o regiones adjudicatarias con un rendimiento medio estimado más alto para el proceso de obtención de información y realización de inferencias directas, correspondiendo los más bajos a Chipre (509), Israel (508) y la Bélgica francófona (497). La puntuación media estimada de España es de 522 puntos, y queda por debajo del Promedio OCDE-28 (532) y del Total UE (529). De entre las comunidades y ciudades autónomas, Asturias (550), Castilla y León (538) y Comunidad de Madrid (538) obtienen las puntuaciones medias más altas, mientras que las más bajas son las de Cataluña (509), Melilla (499) y Ceuta (497).

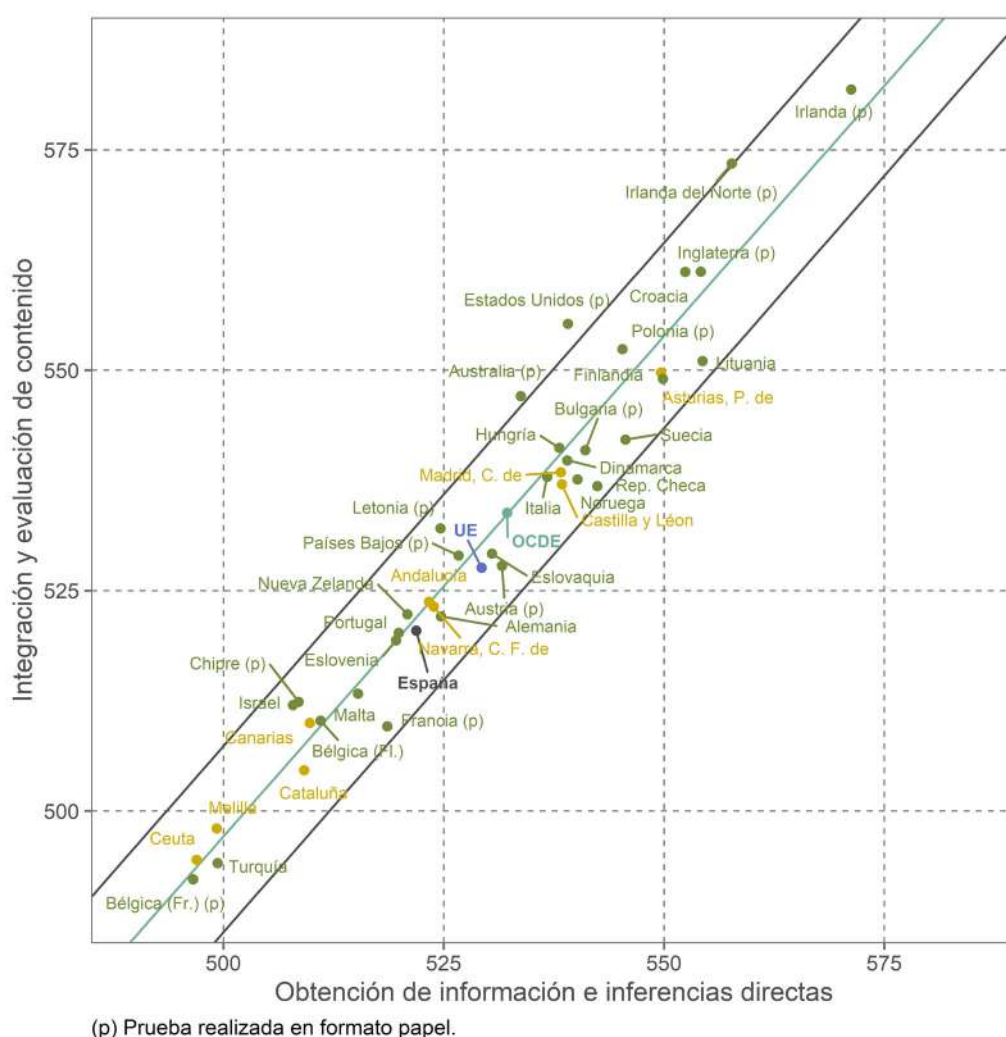
En el proceso de integración y evaluación del contenido vuelve a encabezar la lista de países y regiones adjudicatarias Irlanda (582), seguido de Irlanda del Norte (573), Inglaterra (561) y Croacia (561). En la parte baja quedan Francia (510), Bélgica flamenca (510) y Bélgica francófona (492). La puntuación media de España es de 520 puntos, una vez más por debajo del Promedio OCDE-28 (534) y del Total UE (528). Las comunidades o ciudades autónomas

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

con mejores rendimientos en este proceso vuelven a ser Asturias (550), Comunidad de Madrid (538) y Castilla y León (537), y las de rendimientos más bajos, Cataluña (505), Melilla (498) y Ceuta (494).

La Figura 2.9 muestra cómo, al igual que en el caso de los propósitos de lectura, existe una fuerte correlación entre las puntuaciones medias de los dos procesos de comprensión lectora. El modelo de regresión lineal representado por la recta de regresión explica el 94 % de la varianza del rendimiento medio estimado en el proceso de integración y evaluación del contenido a partir del rendimiento medio estimado en el proceso de obtención de información y realización de inferencias directas. Solo los puntos de dos países quedan fuera del intervalo de confianza de predicción individual al 95 %: Australia y Estados Unidos. Ambos obtienen un rendimiento medio estimado en el proceso de integración y evaluación del contenido significativamente mejor que el esperado en función de sus resultados en obtención de información y realización de inferencias directas.

Figura 2.9. Regresión lineal entre los resultados de los procesos de obtención de información y realización de inferencias directas, e integración y evaluación del contenido, con el intervalo de confianza al 95 % de la predicción individual



2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

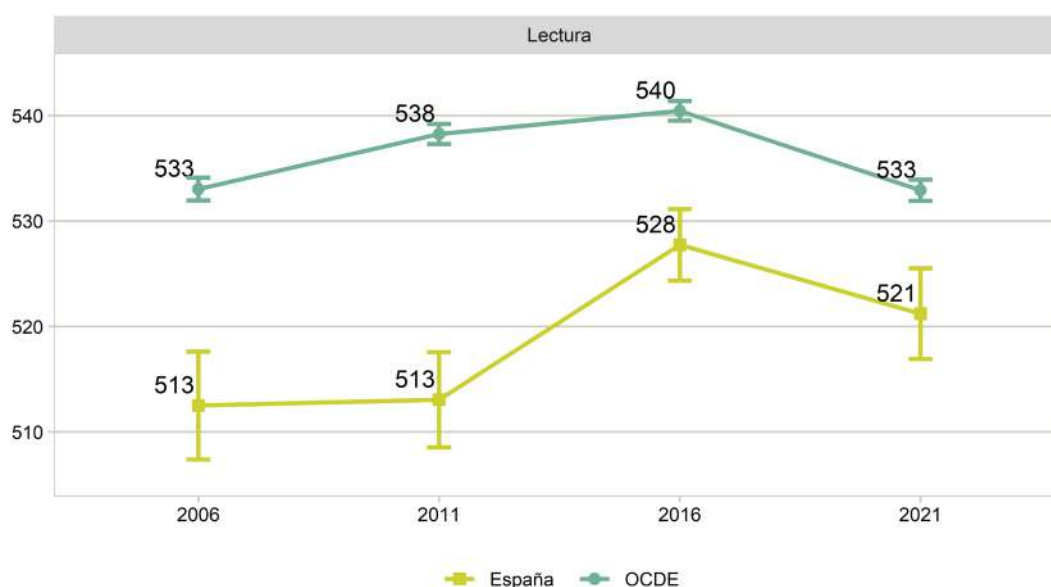
2.3 Evolución del rendimiento

Las evaluaciones educativas a gran escala como PIRLS juegan un papel fundamental como herramientas decisorias de políticas educativas (Jiménez Moreno, 2016), y ayudan a los responsables de las políticas educativas a realizar un seguimiento de los cambios en los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2019). Para ello es imprescindible analizar la evolución de los resultados en las series temporales disponibles.

Pero, además, PIRLS 2021 es la primera evaluación internacional a gran escala cuyos resultados se publican después de la pandemia de la COVID-19, por lo que el análisis de la evolución de las puntuaciones puede servir para saber si la disrupción que la pandemia ha supuesto en el normal desarrollo del aprendizaje en los centros educativos (Tarkar, 2020) ha tenido impacto en el rendimiento del alumnado.

La Figura 2.10 muestra la evolución de la media estimada del rendimiento en comprensión lectora en España y en el Promedio OCDE. En el caso de España, se observa que entre 2016 y 2021 se revierte la subida experimentada entre 2011 y 2016, y además con un descenso significativo: de 528 puntos a 521. Pero la bajada no es exclusiva de España, ya que entre la edición de 2016 y la de 2021 el Promedio OCDE rompe con la tendencia al alza que, ininterrumpidamente desde 2006, había venido experimentando, y sufre un descenso del mismo orden de magnitud que España, pasando de 540 a 533 puntos.

Figura 2.10. Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora en los cuatro ciclos PIRLS (2006, 2011, 2016 y 2021)

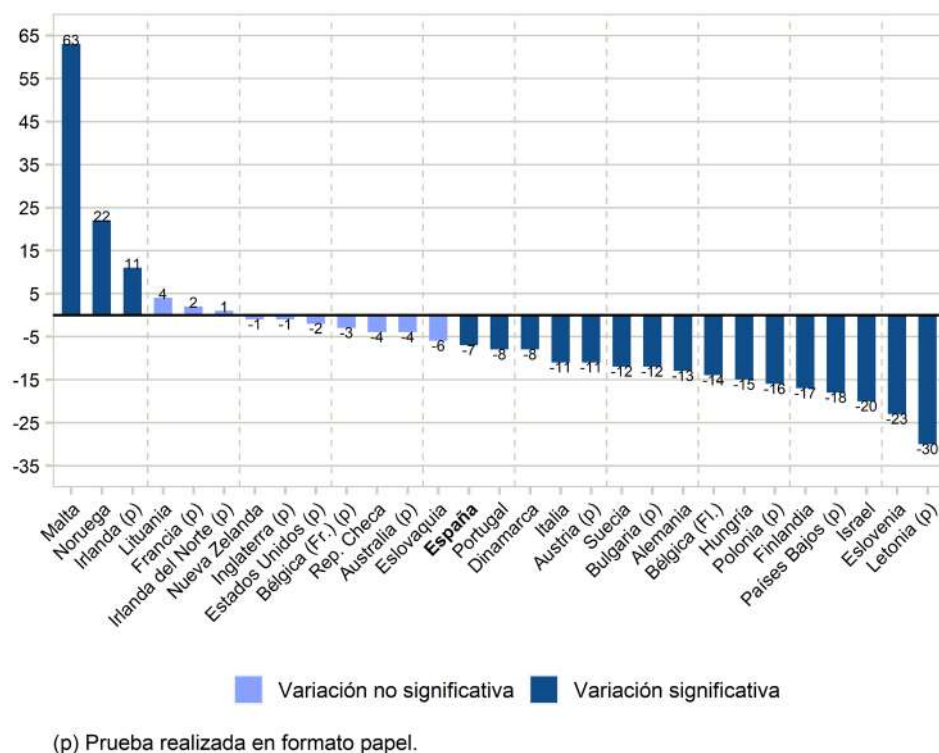


Esta misma circunstancia se refleja en la Figura 2.11, en la que se representa la variación en el rendimiento en comprensión lectora en los países y regiones adjudicatarias de la OCDE y/o UE, considerando los dos últimos ciclos del estudio, 2016 y 2021. Solo tres países experimentan una mejora significativa en sus puntuaciones globales, mientras que en 2016 fueron diez, y eso teniendo en cuenta únicamente a los países de la OCDE (Ministerio de

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Educación, Cultura y Deporte, 2017). Por el contrario, en 2021 son dieciséis los países que empeoran significativamente su puntuación, por solo siete en 2016.

Figura 2.11. Variaciones en el rendimiento medio estimado en comprensión lectora en los dos últimos ciclos de PIRLS (2016 y 2021)



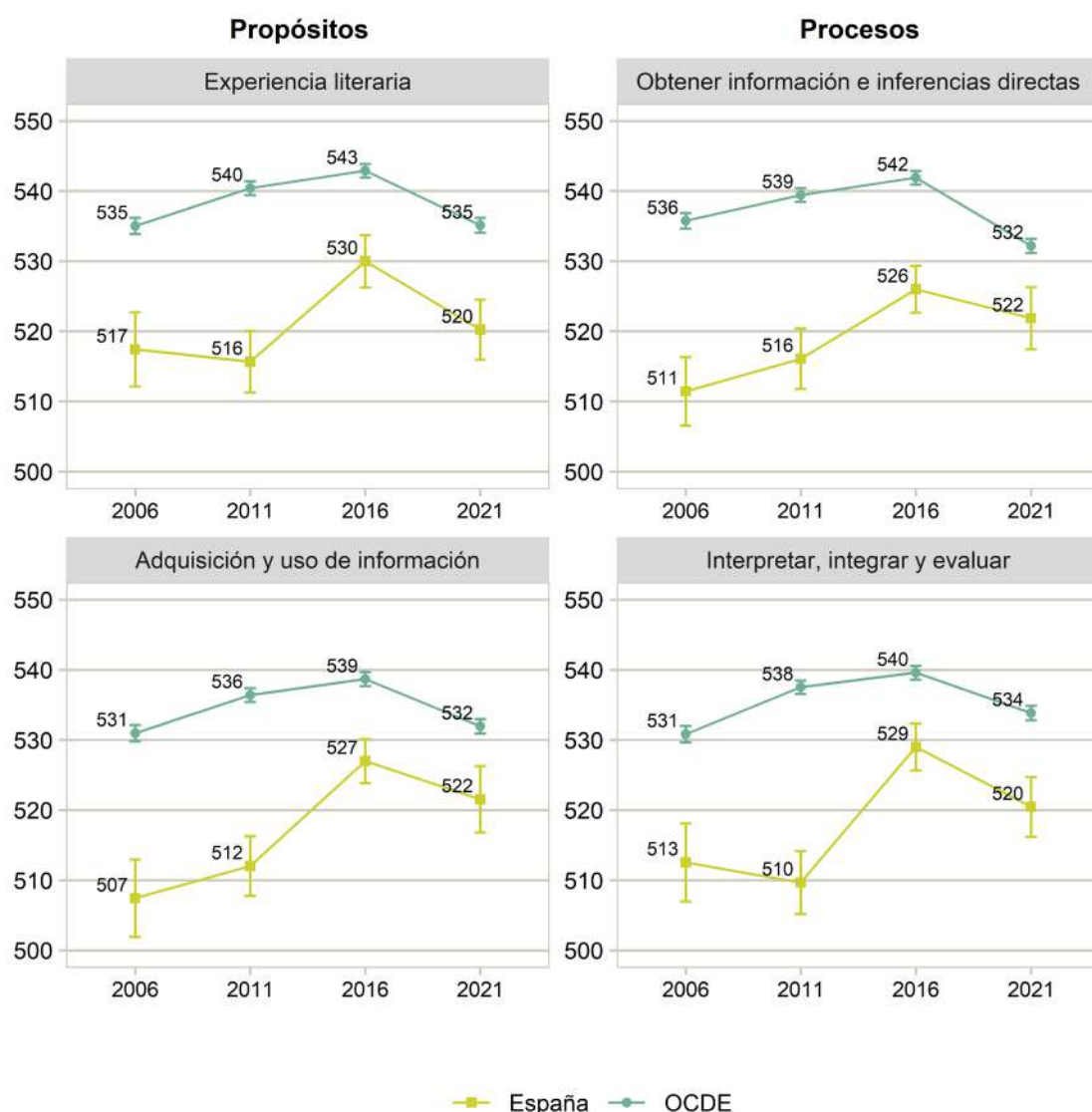
Los tres países que experimentan un aumento significativo de su puntuación media estimada son Malta (63 puntos), Noruega (22) e Irlanda (11). Es muy llamativo el incremento de la puntuación de Malta, pero hay que recordar que este país venía de un rendimiento realmente bajo en 2016 (452 puntos). En el otro extremo, hay tres países que sufren un retroceso de 20 puntos o más: Israel (20), Eslovenia (23) y Letonia (30).

Estas evidencias apuntan a que, de manera global, se ha producido una bajada del rendimiento en comprensión lectora entre el alumnado de 4.º grado. Esta bajada podría ser consecuencia del impacto que la pandemia de la COVID-19 ha tenido sobre el normal funcionamiento de los centros escolares y, en consecuencia, sobre el proceso de aprendizaje, pero son necesarios análisis más profundos para corroborar esta hipótesis y extraer conclusiones consistentes.

El patrón de la evolución de la puntuación media por procesos de comprensión y por propósitos de lectura, que se muestra en la Figura 2.12, arroja un análisis similar: descenso de la puntuación media tanto en España como en el Promedio de la OCDE entre los dos últimos ciclos, que rompe con el comportamiento ascendente que se había registrado entre las ediciones de 2011 y 2016.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.12. Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora en los cuatro ciclos PIRLS (2006, 2011, 2016 y 2021), por procesos de comprensión lectora y propósitos de lectura



2.3.1 El impacto de la pandemia de la COVID-19 en la evolución de los resultados

Como ya se ha visto, la pandemia de la COVID-19 afectó a la aplicación del estudio PIRLS 2021; en muchos países, el cierre de los centros educativos obligó a retrasar un año su realización. Esto, sin embargo, es solo un indicativo del impacto que la pandemia tuvo en la vida escolar de millones de estudiantes, especialmente en dos vertientes: la académica y la emocional. Respecto a la académica, se alteró el proceso habitual de aprendizaje, ya que el cierre repentino de centros escolares obligó a la adopción del formato telemático como sustituto de emergencia de la enseñanza presencial, con el problema de que no todos los centros estaban preparados para el cambio, y no todo el alumnado tenía la posibilidad de acceder a la enseñanza telemática. Respecto a la emocional, la abrupta interrupción del contacto con compañeros y docentes, y las condiciones tan alejadas de la normalidad en las

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

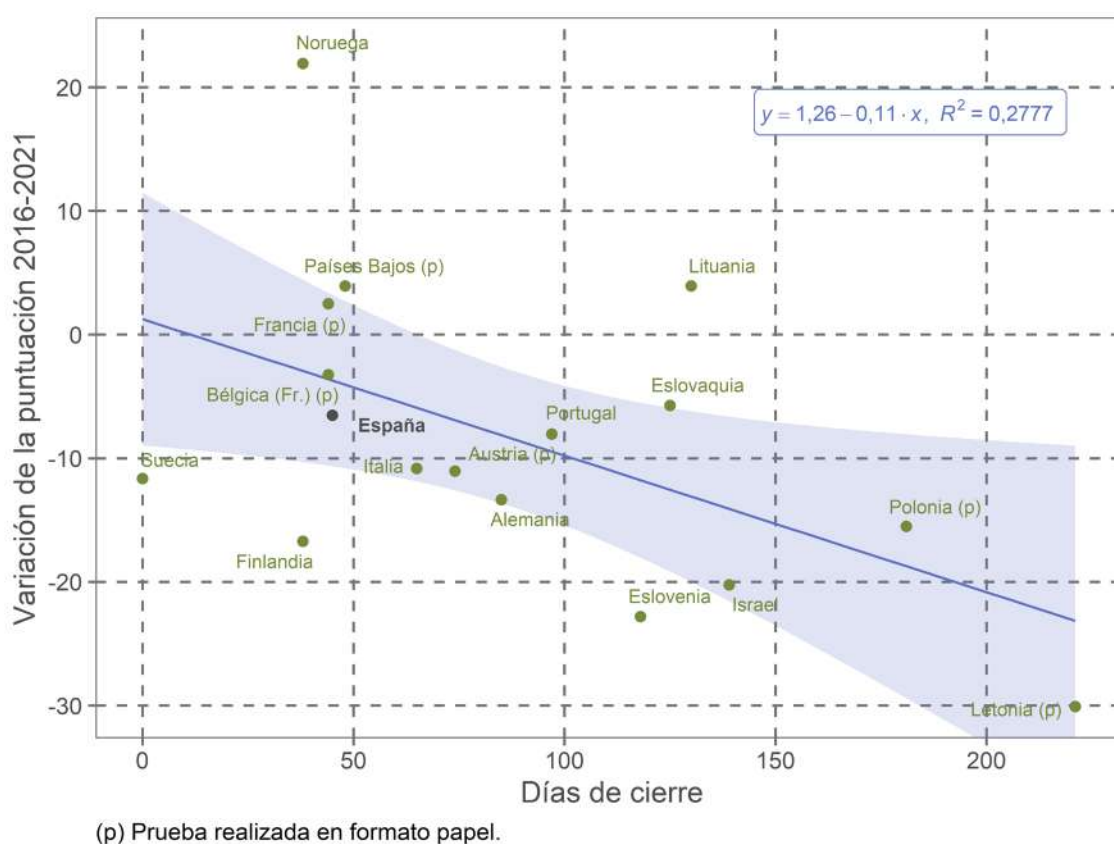
que este se retomó cuando se reabrieron los centros, supuso una ruptura emotiva importante (García Arias, 2021).

Resulta, por tanto, interesante analizar si este innegable impacto se ha visto trasladado a los resultados de PIRLS 2021, ya que es la primera evaluación internacional a gran escala que se ha llevado a cabo tras la pandemia. Como punto de partida para posibles análisis posteriores, en este informe se propone evaluar si existe relación entre la duración del periodo de cierre de los centros educativos y la variación de la estimación del rendimiento medio en cada país. Para ello, se han tomado los datos publicados en el informe *Education at a Glance 2022* (OCDE, 2022) sobre los días de cierre en 2020 y 2021 en cada uno de los países incluidos en el presente informe para los que esos datos están disponibles, y su variación en el rendimiento medio entre las ediciones de PIRLS 2016 y 2021.

En la Figura 2.13 se plasma la regresión lineal entre ambas series de datos. La principal conclusión que se obtiene es que la variación en el rendimiento medio por cada día de cierre (-0,11) es estadísticamente significativa, y sirve para explicar un 28 % de la varianza observada. Esto implica, por ejemplo, que de la disminución de 6,5 puntos en el rendimiento medio experimentado por España entre 2016 y 2021, casi 5 puntos podrían estar explicados por el cierre de sus centros educativos durante 45 días lectivos; de igual forma, 24 de los 30 puntos que ha bajado Letonia se justificarían por los 221 días de cierre de sus centros educativos, mientras que Polonia, que ha bajado su rendimiento medio en casi 16 puntos, obtiene en realidad unos resultados mejores de los esperados, ya que por los 181 días de cierre se podía prever un descenso de 20 puntos.

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.13. Regresión lineal entre el valor medio estimado del rendimiento en comprensión lectora y los días de cierre de los centros educativos en 2020 y 2021 como consecuencia de la pandemia de la COVID-2019 ($\alpha=0,05$)



2.3.2 Evolución del rendimiento por Comunidades Autónomas

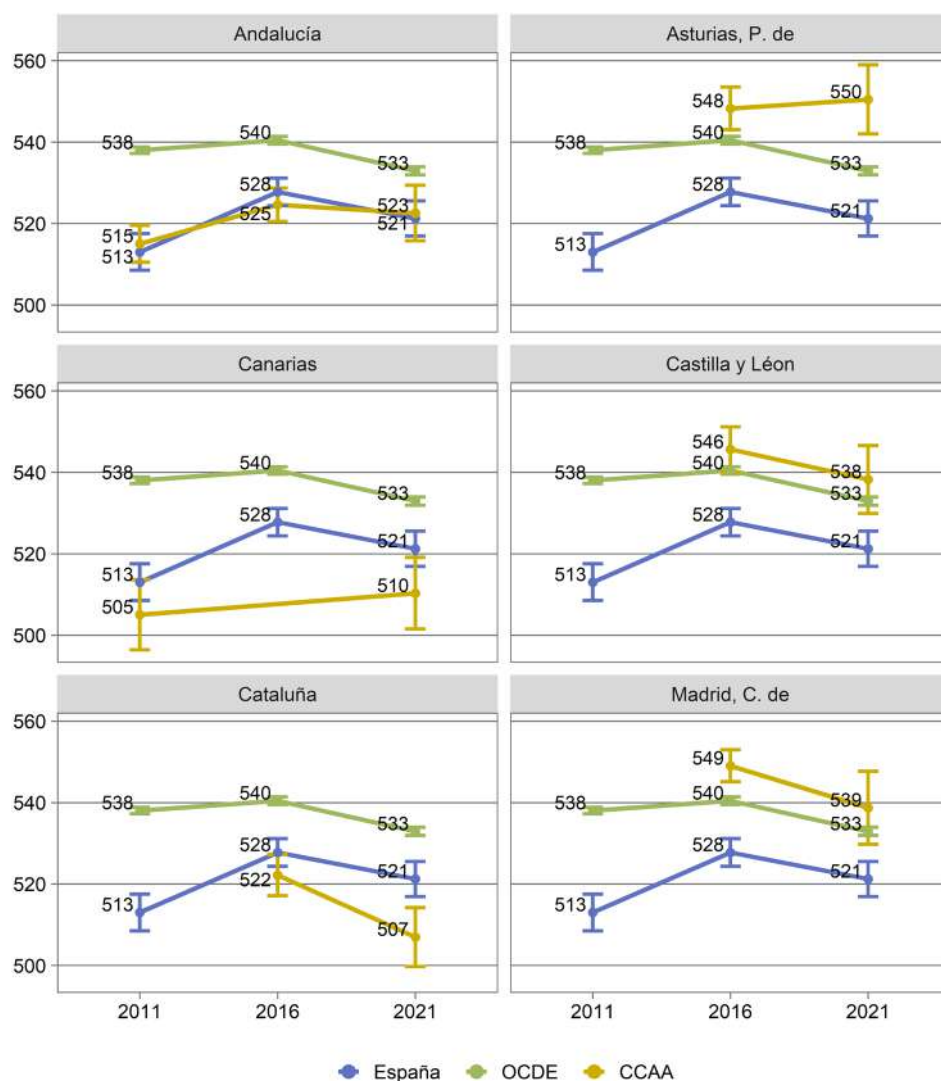
A partir del ciclo PIRLS 2011 determinadas Comunidades Autónomas tomaron la decisión de ampliar muestra para tener datos con un nivel de significación suficiente tales que les permitiera presentar resultados representativos propios. Aunque solo Andalucía tiene datos de los tres ciclos analizados (PIRLS 2011, PIRLS 2016 y PIRLS 2021), Cataluña, Canarias, Castilla y León, Comunidad de Madrid y Principado de Asturias tienen datos que les permite ver la evolución en dos de los ciclos.

En la Figura 2.14 se presenta la evolución de las Comunidades Autónomas anteriormente citadas junto a los resultados estimados en esos ciclos para el Promedio OCDE y para España.

Tanto Andalucía como Canarias presentan datos de 2011 a 2021; ambas Comunidades Autónomas presentan un rendimiento al alza en comprensión lectora en esta década, si bien no se puede considerar que en Canarias (5 puntos) dicho crecimiento sea estadísticamente significativo. Andalucía sí presenta una mejora estadísticamente significativa entre los ciclos 2011 y 2016 (10 puntos) y un rendimiento estable al analizar el resultado en 2021 (descenso de 2 puntos no estadísticamente significativos).

2 Resultados del alumnado en España y en otros países participantes

Figura 2.14. Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora en los ciclos PIRLS (2011, 2016 y 2021), por CCAA



Respecto a las Comunidades Autónomas que solo ampliaron muestra en 2016 y en 2021 (Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid y Principado de Asturias), Cataluña (15 puntos menos) y Comunidad de Madrid (10 puntos menos) presentan un rendimiento estadísticamente significativo menor. En Castilla y León, con 8 puntos menos de rendimiento en 2021 respecto de 2016, no hay bajada estadísticamente significativa. Igualmente ocurre con los 2 puntos de mejora que presenta el Principado de Asturias entre los ciclos 2016 y 2021 (Figura 2.14).

2.4 Referencias

- García Arias, T. (2021). El impacto emocional de la pandemia en docentes y alumnado. *Participación Educativa*, 8(11), 91-103.
- Jiménez Moreno, J. A. (2016). El Papel de la Evaluación a Gran Escala como Política de Rendición de Cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126. doi:10.15366/riee2016.9.1.007
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. doi:10.4438/030-17238-X
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Sicilia, G., & Simancas, R. (2018). Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015. Madrid: Fundación Ramón Areces. Obtenido de <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/equidad-educativa-en-espana.pdf>
- Tarkar, P. (2020). Impact Of Covid-19 Pandemic On Education System. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812-3814. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Preeti-Tarkar/publication/352647439_Impact_Of_Covid-19_Pandemic_On_Education_System/links/60d1e909299bf19b8d99d279/Impact-Of-Covid-19-Pandemic-On-Education-System.pdf
- UNESCO. (2019). *La promesa de las evaluaciones educativas a gran escala. Reconocer los límites para generar oportunidades*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000369947&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_fc2ff287-0b30-4f10-a173-31bf4732e590%3F_%3D369947spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p
- Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114-128. Obtenido de <https://www.acer.org/files/plausiblevaluesinsee.pdf>

Capítulo 3



PIRLS 2021

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora Contexto social, económico y cultural

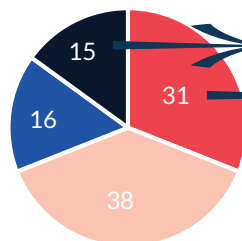
Nivel educativo de los padres, madres o tutores legales



En España hay **51 puntos de diferencia en el rendimiento en lectura** entre el alumnado que tiene al menos uno de los padres con titulación terciaria y el que sus padres como máximo han completado la educación obligatoria.

Número de libros en el hogar

Porcentaje de alumnado en España por libros en el hogar



Diferencia en las puntuaciones medias de estos dos grupos: **55 puntos a favor** de los que tienen más de 200 libros en el hogar.

■ Entre 0 y 25 ■ Entre 26 y 100 ■ Entre 100 y 200 ■ Más de 200

Índice social, económico y cultural (ISEC)

En los países participantes en PIRLS 2021 el alumnado con un mayor nivel socioeconómico y cultural obtiene un rendimiento superior.



En España, el impacto del ISEC en los resultados en comprensión lectora es uno de los más bajos, entre los países seleccionados, y en consecuencia se puede afirmar que es **uno de los países con mayor nivel de equidad en su sistema educativo.**



Diferencias de rendimiento por género

Diferencias puntuaciones medias por género

Chicas-chicos



2



11



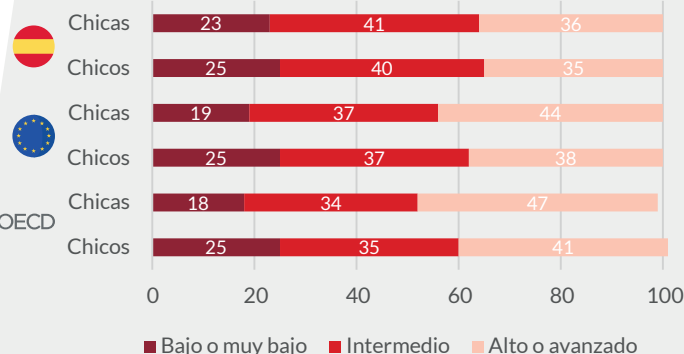
13



En España, la diferencia no es significativa.

Niveles de rendimiento por género

Porcentaje de alumnado en cada nivel

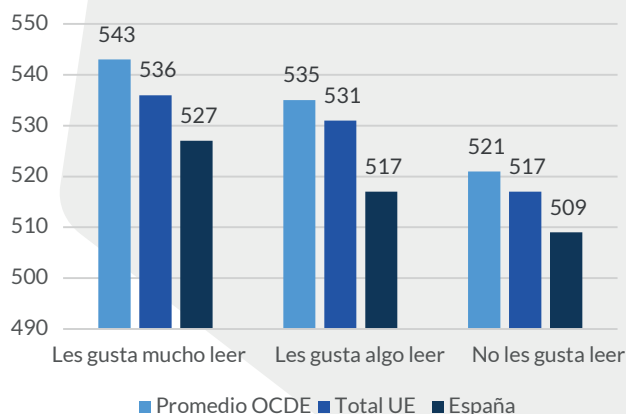


■ Bajo o muy bajo ■ Intermedio ■ Alto o avanzado

Gusto por la lectura

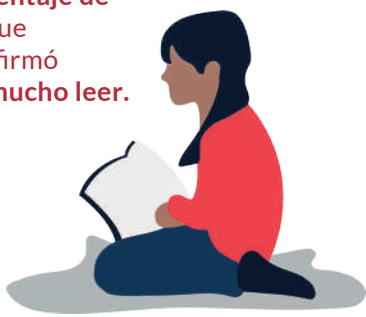
En la mayoría de los países participantes en PIRLS 2021, un **mayor porcentaje de chicas** que de chicos afirmó que les **gustaba mucho leer.**

Puntuaciones medias en lectura según el gusto por la misma



■ Promedio OCDE ■ Total UE ■ España

20 YEARS
PIRLS



IEA
PIRLS
2021

Capítulo 3. Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

3.1 Introducción

En los resultados de los estudiantes, presentados en el capítulo anterior, influyen numerosos factores que, en cada país, dependen del contexto social, económico y cultural en el que viven: en definitiva, del entorno que les rodea. (Gil Flores, 2013; PIRLS 2016; PISA 2019, TIMSS 2019, PISA 2020). Las diferencias observadas en el rendimiento medio estimado, así como su magnitud, son de especial relevancia para valorar si, entre otros aspectos, los sistemas educativos fomentan la inclusión y la equidad.

En este capítulo se analiza la relación entre el rendimiento de los estudiantes y diferentes aspectos demográficos y del contexto social, económico y cultural de estudiantes y centros educativos que permiten valorar, entre otros aspectos, los condicionantes de partida en los que se desarrollan los aprendizajes y las competencias del alumnado. Este análisis permite estudiar la medida en la que los sistemas educativos son capaces de desarrollar el máximo potencial de los estudiantes, fomentando la equidad como forma de compensar las diferencias sociales, económicas y culturales que, de partida, tienen.

Ya hace tiempo que los resultados de numerosas investigaciones muestran que las chicas obtienen mejor rendimiento medio que los chicos en comprensión lectora, mientras que en matemáticas suele observarse lo contrario (OECD, 2011, 2015, 2018). Las causas de esta diferencia, conocida como brecha de género, son variadas como se puede ver en Carmona et al. (2011), Niederle and Vesterlund (2010), Kirk et al. (2012) y Lepper, Stang-Rabrig and McElvany (2022), entre otros numerosos estudios.

La repetición, o idoneidad, de curso es un factor a tener en cuenta en el rendimiento de los estudiantes y se analiza aquí su repercusión en esta edición de PIRLS. Otros factores suelen también tenerse en cuenta para analizar las diferencias observadas en el rendimiento: titularidad de los centros educativos, antecedente de inmigración de los estudiantes y tamaño de la población donde se ubica el centro educativo, así como el interés y gusto por la lectura manifestado por los estudiantes.

3.2 Estatus Social, Económico y Cultural

El rendimiento obtenido por los estudiantes está relacionado con el estatus social, económico y cultural de sus familias (ISEC), como se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios internacionales de evaluación y en trabajos de investigación (Lagravinese, Liberati and Resce, 2020). El análisis de la relación entre el rendimiento y el ISEC puede proporcionar información relevante de la medida en la que el sistema educativo favorece la equidad.

El ISEC se ha calculado a partir de las respuestas recogidas en los cuestionarios de contexto de familias y estudiantes acerca del nivel educativo de los padres, madres o tutores legales, de la ocupación de estos y del número de libros que la familia tiene en casa.

Con las respuestas a las preguntas planteadas, se construye el índice del estatus social económico y cultural del hogar, que denominaremos ISEC en adelante, con media 10 y desviación típica 2. En el siguiente apartado se presentan los resultados correspondientes a cada una de las componentes del ISEC por separado.

Debe observarse que, de los países inicialmente seleccionados para este informe, se han descartado en este epígrafe aquellos con un alto porcentaje de registros “perdidos” en la recogida de la información a través del cuestionario de familias. En concreto, además de Estados Unidos, Australia e Inglaterra, que no disponen de cuestionario de familia, se han descartado para el análisis de este apartado, por su elevado porcentaje de cuestionarios de familia faltantes (por encima del 25 %) los siguientes países: Hungría, Malta, Israel, Irlanda del Norte, Suecia, Alemania, Países Bajos, Nueva Zelanda y Lituania.

3.2.1 Componentes del índice social, económico y cultural (ISEC)

Máximo nivel educativo de los padres

El nivel educativo de los padres, madres o tutores legales tiene una importante influencia en los resultados de lectura. Las familias debían responder a la pregunta número 15 del cuestionario de familias sobre el nivel educativo máximo alcanzado por los padres de los estudiantes (Cuadro 3.1). Para el análisis se agrupan las 7 opciones de respuesta en tres niveles o categorías:

- Nivel bajo: estudiantes cuyos padres no han alcanzado niveles superiores a la educación obligatoria (a, b, c)
- Nivel medio: estudiantes cuyo padre con nivel educativo más alto ha completado la educación secundaria posobligatoria (d)
- Nivel alto: estudiantes cuyo padre con nivel educativo más alto ha completado FP de grado superior, diplomatura o grado universitario, licenciatura, máster o doctorado (e, f, g, h)

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Cuadro 3.1. Pregunta del cuestionario de familias sobre el nivel educativo más alto de los padres de los estudiantes

15

¿Cuál es el nivel educativo más alto que han completado los progenitores o tutores legales del niño/a? Si el niño/a solo tiene un/a progenitor/a o tutor/a legal, conteste a Progenitor/a o tutor/a legal 1. Si tiene dos progenitores o tutores legales, elija una respuesta para el Progenitor/a o tutor/a legal 1 y otra para el Progenitor/a o tutor/a legal 2.

Marque un círculo en cada columna.

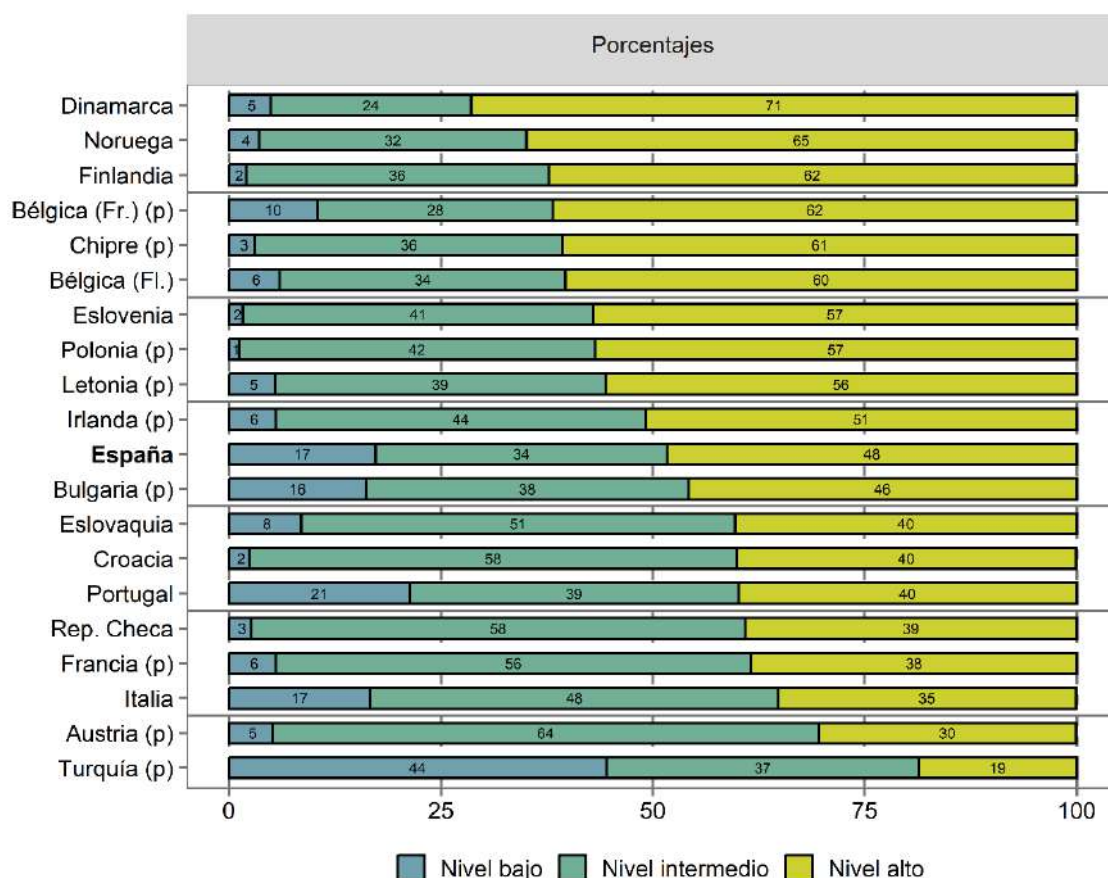
	Progenitor/a / tutor/a legal 1	Progenitor/a / tutor/a legal 2
a) No fue al colegio	☐	☐
b) Una parte de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o de la Educación General Básica (EGB)	☐	☐
c) Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Educación General Básica (EGB) o Programa de Garantía Social	☐	☐
d) Bachillerato, BUP, COU, FP de Primer Grado, FP de Grado Medio, Escuela Elemental de Artes y Oficios Artísticos, Grado Medio de Enseñanzas Deportivas, Grado Medio de Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño o Escuelas Oficiales de Idiomas	☐	☐
e) FP II, FP de Grado Superior, Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño o Grado Superior de Enseñanzas Deportivas	☐	☐
f) Diplomatura Universitaria, Ingeniería Técnica o Arquitectura Técnica o Grado Universitario	☐	☐
g) Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura, Título Superior de Enseñanzas Artísticas o Máster	☐	☐
h) Doctorado	☐	☐
i) No aplicable	☐	☐

La Figura 3.1a muestra que, en 10 de los 20 países seleccionados, más de la mitad de los estudiantes provienen de familias en las que al menos uno de los padres ha alcanzado el nivel educativo alto, destacando Dinamarca con más de 70 % de los estudiantes en esta situación. Este porcentaje es inferior o igual al 40 % en 8 de los países, se queda en apenas el 30 % en Austria y no llega al 20 % en Turquía. En España, un 48 % de alumnos proceden de familias en las que al menos uno de los padres tiene nivel de estudios superiores.

La proporción de estudiantes cuyos padres han alcanzado como máximo la educación secundaria obligatoria (nivel bajo) varía mucho de unos países a otros. Así, en Polonia, Eslovenia, Finlandia, Croacia, República Checa y Chipre es igual o inferior al 3 %, mientras que, en algo más de una de cada cinco familias de Portugal (21 %), y en el 44 % de las familias de Turquía, ninguno de los padres supera el nivel educativo postobligatorio. En España, la

cifra queda en el 17 %, muy lejos de los países con la menor proporción de estudiantes en esta categoría (Figura 3.1a).

Figura 3.1a. Porcentaje de estudiantes en función del nivel educativo más alto de padres.
Países seleccionados



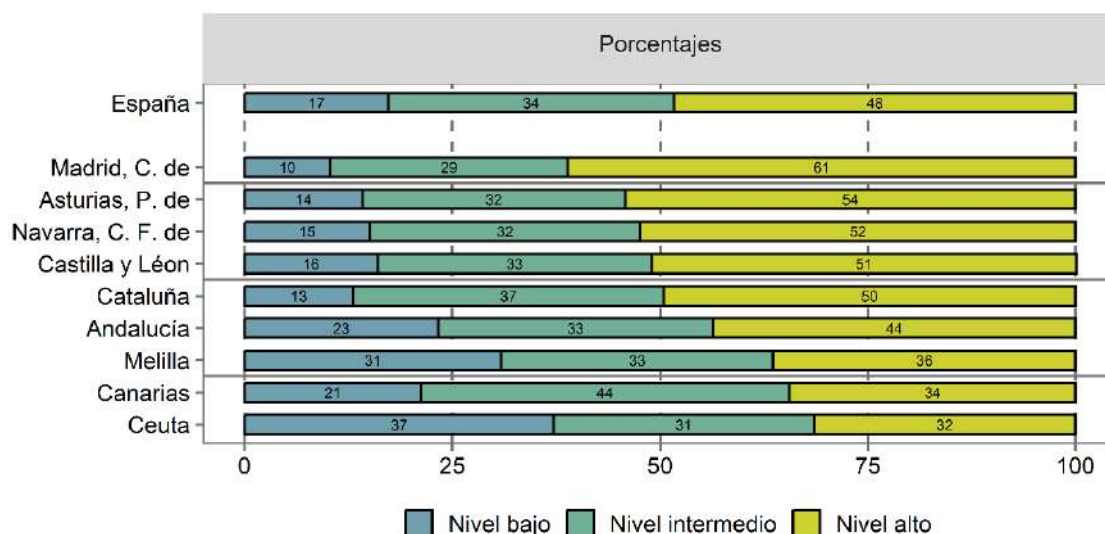
(p) Prueba realizada en formato papel.

En cuanto a las comunidades y ciudades autónomas que amplían muestra, en la Figura 3.1b se observa que la Comunidad de Madrid (61 %) tiene el mayor porcentaje de padres con un nivel educativo alto y Castilla y León, Navarra y Asturias superan también la cifra del 50 % en este nivel, mientras que en Andalucía, Melilla, Canarias y Ceuta no llega al promedio de la cifra de España (48 %).

En Ceuta y Melilla se observan las proporciones más altas de estudiantes cuyos padres tienen, como máximo, el nivel bajo, y en Andalucía (23 %) y Canarias (21 %) los padres de aproximadamente una de cada cinco familias se encuentran en este nivel educativo. La proporción más baja de alumnos en esta categoría se da en la Comunidad de Madrid (10 %).

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.1b. Porcentaje de estudiantes en función del nivel educativo más alto de padres. Comunidades y ciudades autónomas participantes



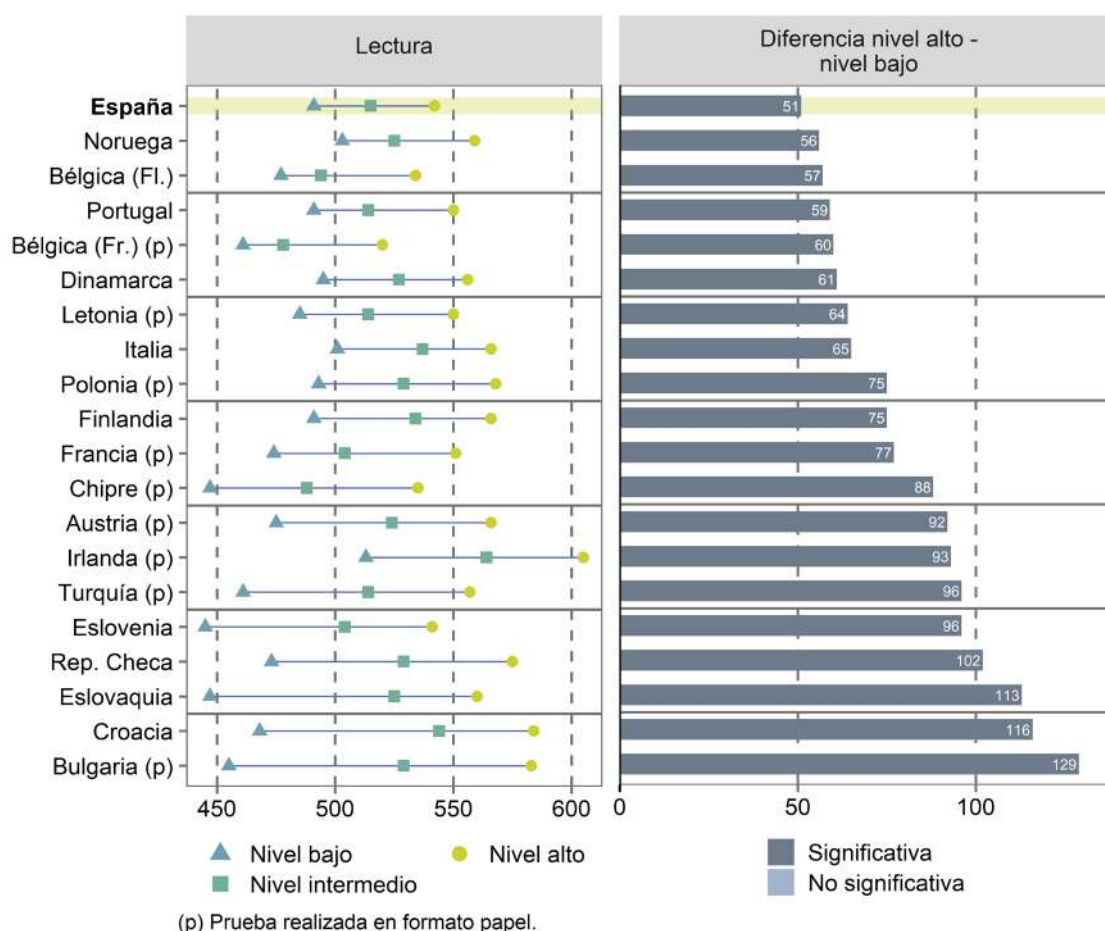
La Figura 3.2a muestra los resultados en comprensión lectora de los estudiantes en cada una de las tres categorías de la variable **máximo nivel de estudios de los padres**, así como la diferencia de puntuaciones medias entre los alumnos cuyos padres completaron como máximo la Secundaria Obligatoria (nivel educativo bajo) y las de los alumnos que tengan, al menos, uno de los padres con un nivel de estudios de FP de grado superior, diplomatura, licenciatura, grado, máster o doctorado (nivel educativo alto).

Las diferencias más altas entre los alumnos cuyos padres están en el nivel educativo bajo y los que al menos un padre tiene un nivel educativo alto se dan en Bulgaria, Croacia y Eslovaquia, por encima de 110 puntos, lo que parece indicar grandes diferencias sociales que el sistema educativo no es capaz de corregir. Hasta 8 de los países seleccionados presentan diferencias superiores a los 90 puntos. Por el contrario, las menores diferencias se observan en España (51 puntos), Noruega (56 puntos), Bélgica (Fl.) (57 puntos) y Portugal (59 puntos), países donde los sistemas educativos muestran mejores signos de equidad entre los seleccionados.

Entre los estudiantes cuyos padres tienen el nivel de estudios más altos, en España el rendimiento medio obtenido en comprensión lectora alcanza los 542 puntos, solo por encima de Bélgica (Fr.), Bélgica (Fl.), Chipre y Eslovenia. Los países con las puntuaciones medias más altas en este nivel son Irlanda, Croacia y Bulgaria, con puntuaciones medias superiores a los 580 puntos.

En el grupo de estudiantes cuyos padres tienen el nivel de estudios más bajo, los de España han obtenido 491 puntos de media en comprensión lectora, 20 puntos menos en este nivel que los estudiantes de Irlanda (513 puntos), que son los que han obtenido el mejor resultado en esta categoría. Este resultado, junto con el anterior referente a las diferencias en el nivel de estudios más alto, indica que la variabilidad de las puntuaciones de los estudiantes en España es notablemente más baja que en el resto de países incluidos en este análisis.

Figura 3.2a. Rendimiento medio en comprensión lectora según el máximo nivel educativo de padres de los estudiantes. Diferencia entre el nivel más alto y el más bajo. Países seleccionados



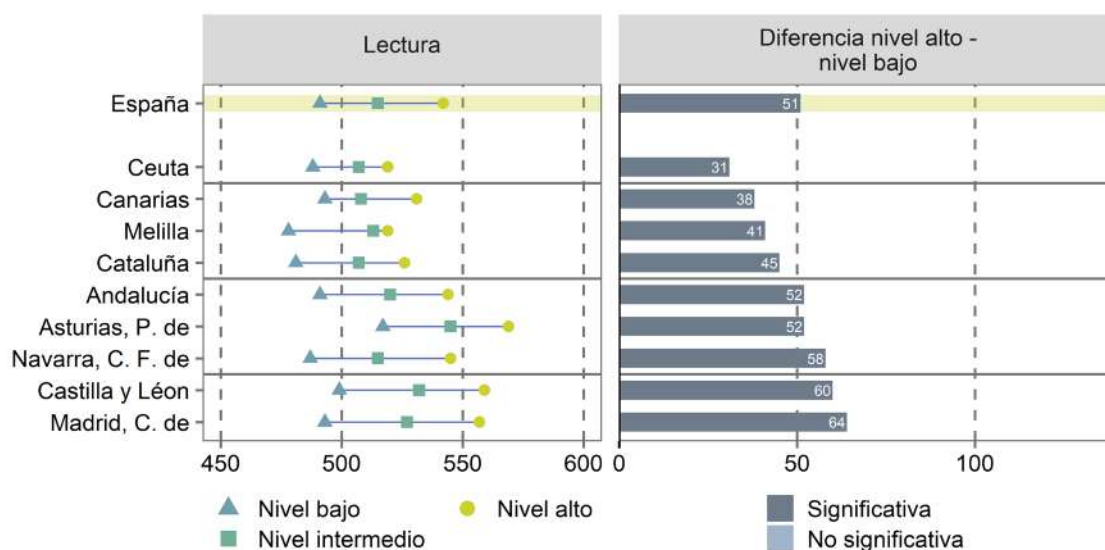
Además, la diferencia entre el rendimiento medio de los estudiantes con al menos un padre con nivel educativo medio y de los estudiantes con al menos un padre en el nivel alto es más baja en España (24 puntos) que en el resto de países seleccionados (Tabla 3.2).

Las diferencias en el rendimiento en comprensión lectora, entre los niveles educativos alto y bajo de los padres, también son significativas en las comunidades y ciudades autónomas españolas. Las diferencias más elevadas se observan en la Comunidad de Madrid, Castilla y León y Navarra, si bien no sobrepasan en ningún caso los 65 puntos y, por tanto, muestran mejores signos de equidad que buena parte de los países seleccionados, aunque peor que en España en su conjunto. Por otro lado, puede verse que las diferencias más bajas entre los niveles alto y bajo se observan en Ceuta, Canarias y Melilla.

Entre las comunidades autónomas, en el nivel educativo más alto, Asturias, Castilla y León y Madrid obtienen las puntuaciones medias más altas, por encima de los 550 puntos (Figura 3.2b), significativamente por encima de la puntuación media de España. Las puntuaciones más bajas en este nivel educativo se dan en Ceuta y Melilla, ambas ciudades con 519 puntos.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.2b. Rendimiento medio en comprensión lectora según el máximo nivel educativo de los padres de los estudiantes. Diferencia entre el nivel más alto y el más bajo. Comunidades autónomas participantes



Asturias (517 puntos) es, también, la comunidad autónoma que presenta la puntuación media más alta entre los estudiantes cuyos padres están en el nivel educativo más bajo, rendimiento significativamente más alto que en España. En este nivel, los estudiantes de Melilla (478), Ceuta (488) y Cataluña (481) obtienen la puntuación media más baja en comprensión lectora.

Nivel más alto de ocupación de los padres

La pregunta 17 del cuestionario de familias (Cuadro 3.2) recoge la situación laboral actual de los padres de los estudiantes. Para analizar la influencia del nivel de ocupación de los padres en los resultados en comprensión lectora de los estudiantes, se han agrupado las opciones de respuesta de la pregunta 17 en tres categorías o niveles:

- Nivel 1: Estudiantes cuyos padres no tienen trabajo, son trabajadores **no cualificados o son semicualificados manuales**, que agrupa las opciones de respuesta a, e, f, g y h.
- Nivel 2: Estudiantes cuyo progenitor con el nivel ocupacional más alto es trabajador **semicualificado no manual**, que agrupa las opciones b, c y d.
- Nivel 3: Estudiantes cuyo progenitor con el nivel ocupacional más alto es el de **trabajador cualificado**, que agrupa las opciones i, j y k.

Cuadro 3.2. Pregunta del cuestionario de familias sobre el trabajo actual de los padres de los estudiantes

17

¿Qué clase de trabajo realizan los progenitores o tutores legales en sus respectivos puestos principales?

Marque el círculo de la categoría laboral que mejor describa la actividad de cada uno de ellos (página siguiente). Cada categoría cuenta con una serie de ejemplos para ayudarlo a decidir la correcta. Si el progenitor/a o tutor/a legal no trabajan actualmente, responda en relación a su último trabajo.

17 (continuación)

Marque un círculo en cada columna.

	Progenitor/a / tutor/a legal 1	Progenitor/a / tutor/a legal 2
a) Nunca he tenido un trabajo remunerado	☐	☐
b) Propietario/a de un pequeño negocio Incluye propietarios de pequeñas empresas (menos de 25 empleados) como tiendas minoristas, servicios, restaurantes	☐	☐
c) Administrativo/a Incluye personal administrativo, secretarios/as, grabadores de datos, atención al cliente	☐	☐
d) Trabajador/a en servicios o ventas Incluye agentes de viajes, trabajadores de hostelería, auxiliares de clínica, trabajadores en servicios de seguridad, militares y policías de escalas básicas, dependientes, vendedores ambulantes	☐	☐
e) Trabajador/a especializado/a en agricultura o pesca Incluye agricultores, trabajadores en silvicultura, trabajadores de la industria pesquera	☐	☐
f) Artesano/a o trabajador/a especializado/a Incluye albañiles, carpinteros, fontaneros, electricistas, trabajadores del metal, mecánicos, artesanos	☐	☐
g) Operario/a de maquinaria en fábricas o talleres Incluye operarios de maquinaria en fábricas o talleres, trabajadores en cadenas de montaje, conductores de vehículos a motor	☐	☐
h) Trabajador/a sin especialización Incluye ayuda doméstica y limpieza, empleados de mantenimiento de edificios, mensajeros, transportistas, porteros, trabajadores en agricultura, pesca y construcción	☐	☐
i) Ejecutivo/a o alto/a funcionario/a Incluye gerentes de empresas, como encargados de grandes empresas (25 empleados o más) o directores de departamentos en grandes empresas, legisladores o altos funcionarios del gobierno, altos funcionarios de organizaciones de interés especial, oficiales del ejército	☐	☐
j) Profesionales Incluye científicos, matemáticos, informáticos, arquitectos, ingenieros, profesionales de la biología y la salud, profesores, profesionales del derecho, científicos especializados en temas sociales, escritores y artistas, profesionales religiosos	☐	☐
k) Técnicos o ayudantes Incluye técnicos o ayudantes científicos, ingenieros o informáticos, técnicos y ayudantes sanitarios y de biología, ayudantes del profesorado, ayudantes financieros y de ventas, agentes de negocios, ayudantes administrativos	☐	☐
l) No aplicable	☐	☐

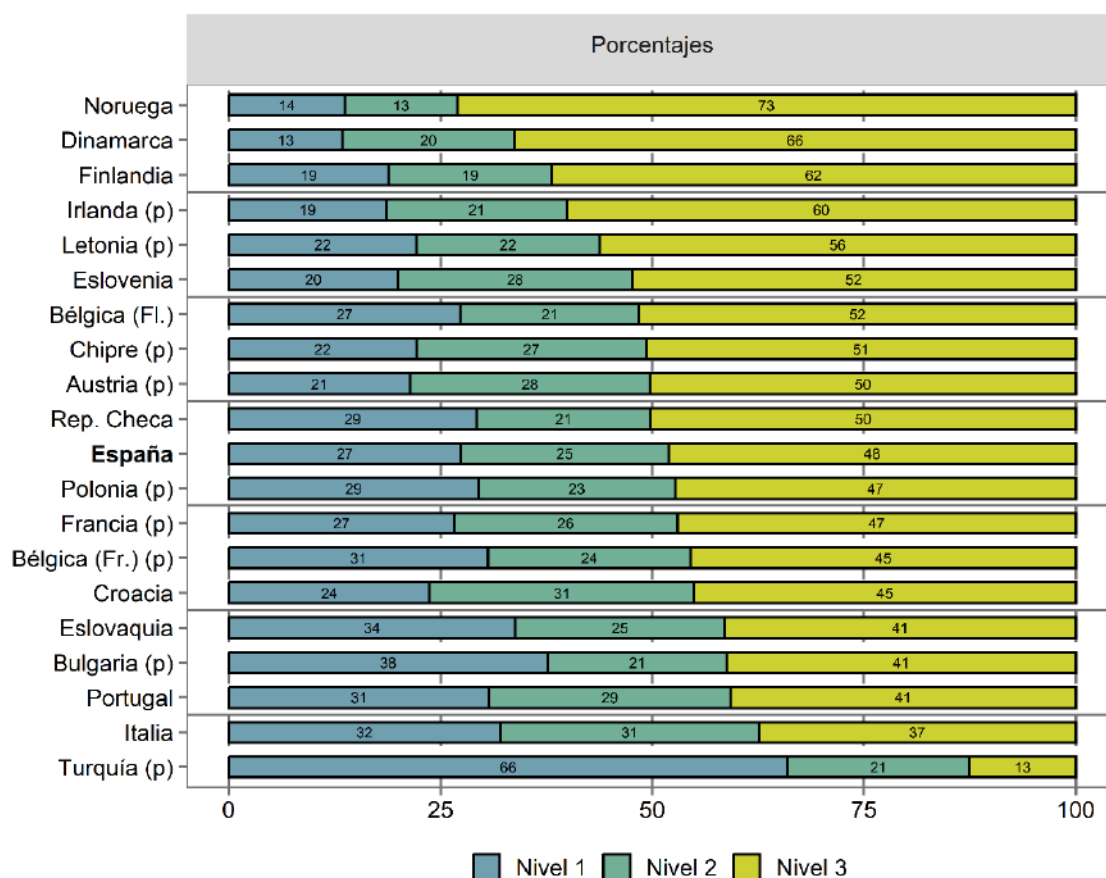
Las Figuras 3.3a y 3.3 b muestran la distribución de los estudiantes en las tres categorías o niveles considerados.

Turquía (66 %) es el país con el porcentaje más alto de alumnado en el nivel ocupacional 1, siendo los dos padres trabajadores no cualificados o semicualificados manuales, muy lejos de Bulgaria (38 %), que ocupa el segundo lugar. Los demás países quedan ya por debajo del 35 % en este nivel ocupacional. En contraste nos encontramos con Dinamarca y Noruega, que no llegan al 15 % en este nivel. El porcentaje de estudiantes de España en esta categoría asciende al 27 %, en línea con Francia (27 %) y Bélgica (Fl.) (27 %).

En cuanto a la proporción de estudiantes con al menos un padre empleado como trabajador cualificado (nivel ocupacional 3), Noruega (73 %), Dinamarca (66 %), Finlandia (62 %) e Irlanda (60 %) son los países con la mayor proporción de estudiantes en este nivel. En España este porcentaje llega al 48 % de los estudiantes, perteneciendo al grupo de países que están entre el 47 % de Francia o Polonia y alrededor del 50 % de Chipre, Austria y la república Checa (Figura 3.3a).

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.3a. Porcentaje de estudiantes en función del nivel de ocupación más alto de padres.
Países seleccionados

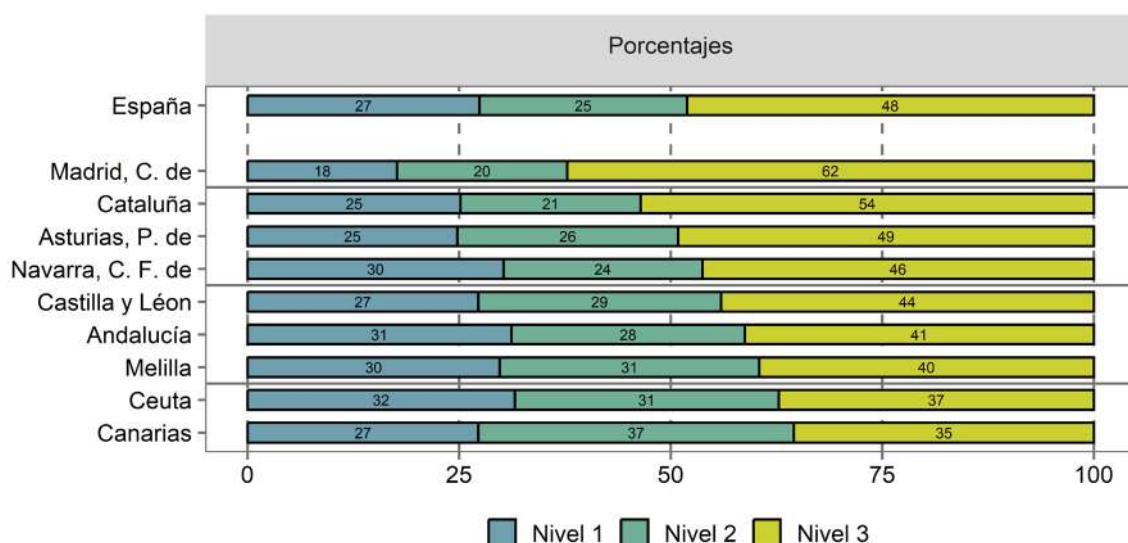


(p) Prueba realizada en formato papel.

Madrid (18 %) es la comunidad autónoma con menor porcentaje de estudiantes con ambos padres en el nivel ocupacional 1: menos de 1 de cada 5 estudiantes se encuentran en este nivel. En las demás comunidades y ciudades autónomas esta proporción es igual o superior al 25 %, y es igual o superior al 30 % en Melilla, Navarra, Andalucía y Ceuta (Figura 3.3b).

Más de la mitad de los estudiantes de Madrid (62 %) y Cataluña (54 %) tienen al menos un progenitor cualificado (nivel ocupacional 3), por encima del promedio de España. Ceuta y Melilla son las que tienen los porcentajes más bajos de estudiantes en esta categoría.

Figura 3.3b. Porcentaje de estudiantes en función del nivel de ocupación más alto de los padres. Comunidades autónomas participantes

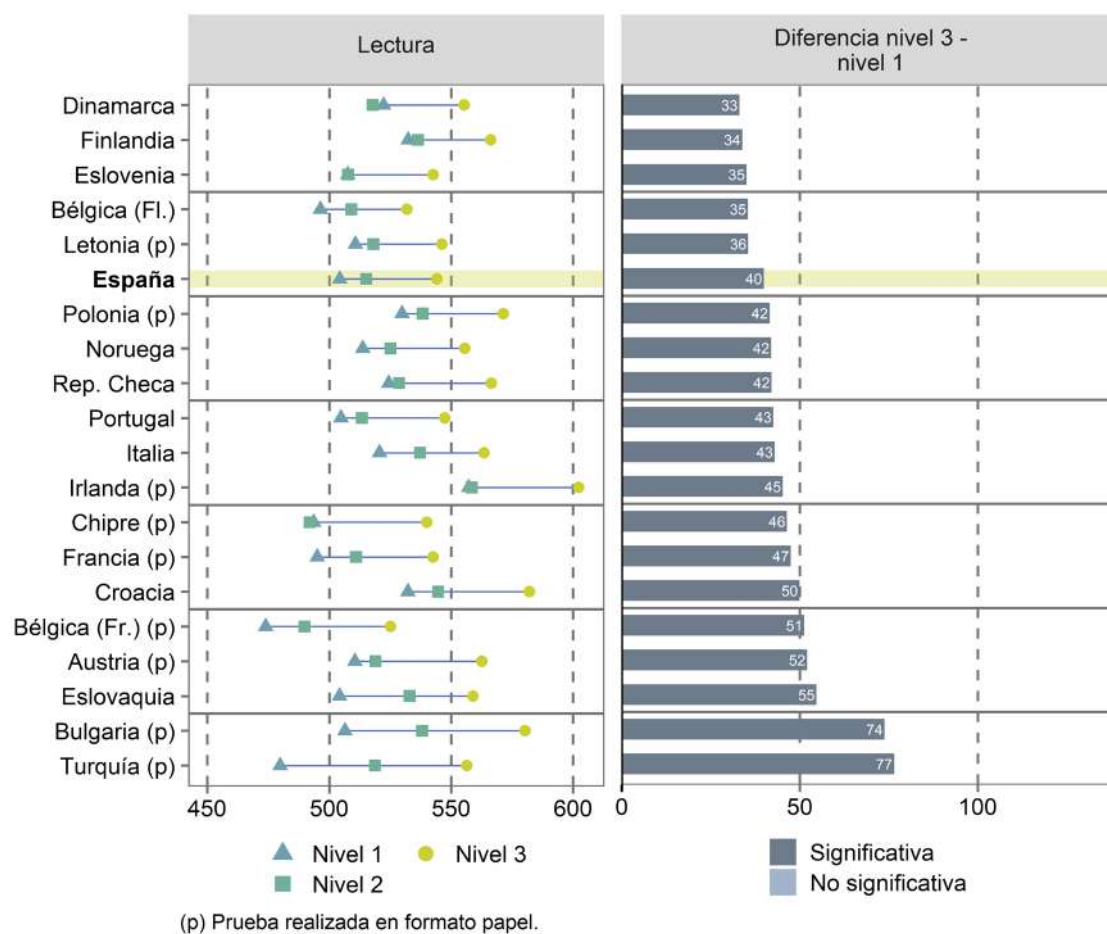


En todos los países, el alumnado con al menos un padre empleado como **trabajador cualificado** (nivel 3) obtiene un rendimiento medio en comprensión lectora significativamente más alto que el del alumnado con ambos padres **sin empleo o en puestos de trabajador no cualificado o semicualificado manual** (nivel 1) (Figura 3.4a).

Las mayores diferencias de puntuación media observada entre estas dos categorías se dan en Turquía (74 puntos) y Bulgaria (74 puntos). Dinamarca (33 puntos), Finlandia (34 puntos), Eslovenia (35 puntos), Bélgica (Fl.) (35 puntos) y Letonia (36 puntos) presentan las menores diferencias entre las puntuaciones medias de ambas categorías. La diferencia en España (40 puntos) está entre las más bajas de los países seleccionados.

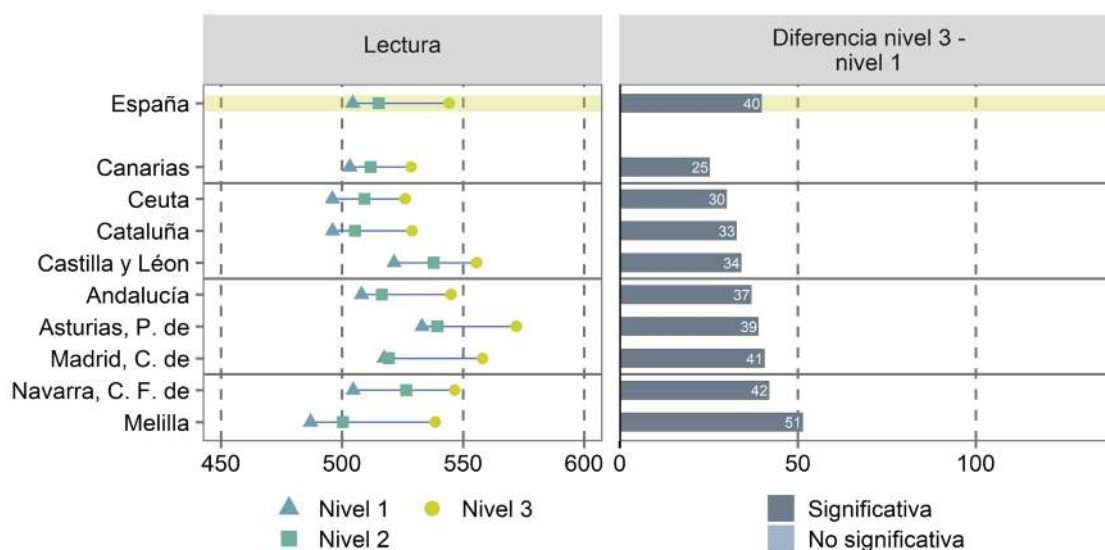
3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.4a. Rendimiento medio en comprensión lectora según nivel de ocupación más alto de los padres de los estudiantes. Diferencia entre el nivel más alto y el más bajo. Países seleccionados



Con respecto a las comunidades y ciudades autónomas con muestra ampliada, las mayores diferencias entre los resultados de los estudiantes en el nivel ocupacional 1 (sin empleo, no cualificados o semicualificados manuales) y aquellos con al menos un progenitor en el nivel 3 (cualificados) se producen en Melilla (51 puntos), estando también Madrid y Navarra por encima de los 40 puntos. Las menores diferencias se observan en Canarias (25 puntos) y Ceuta (30 puntos) (Figura 3.4b).

Figura 3.4b. Rendimiento medio en comprensión lectora según nivel de ocupación más alto de los padres de los estudiantes. Diferencia entre el nivel más alto y el más bajo. Comunidades autónomas participantes



Número de libros en el hogar

La cantidad de libros en el hogar se recoge a partir de la pregunta del cuestionario de familias que se muestra en el Cuadro 3.3.

Cuadro 3.3. Preguntas del cuestionario de familias sobre la cantidad de libros disponibles en el hogar

12

¿Cuántos libros hay en su casa aproximadamente?
(Sin contar libros electrónicos, revistas, periódicos ni literatura infantil).

Marque solo **un** círculo.

0-10 — ☐

11-25 — ☐

26-100 — ☐

101-200 — ☐

Más de 200 — ☐

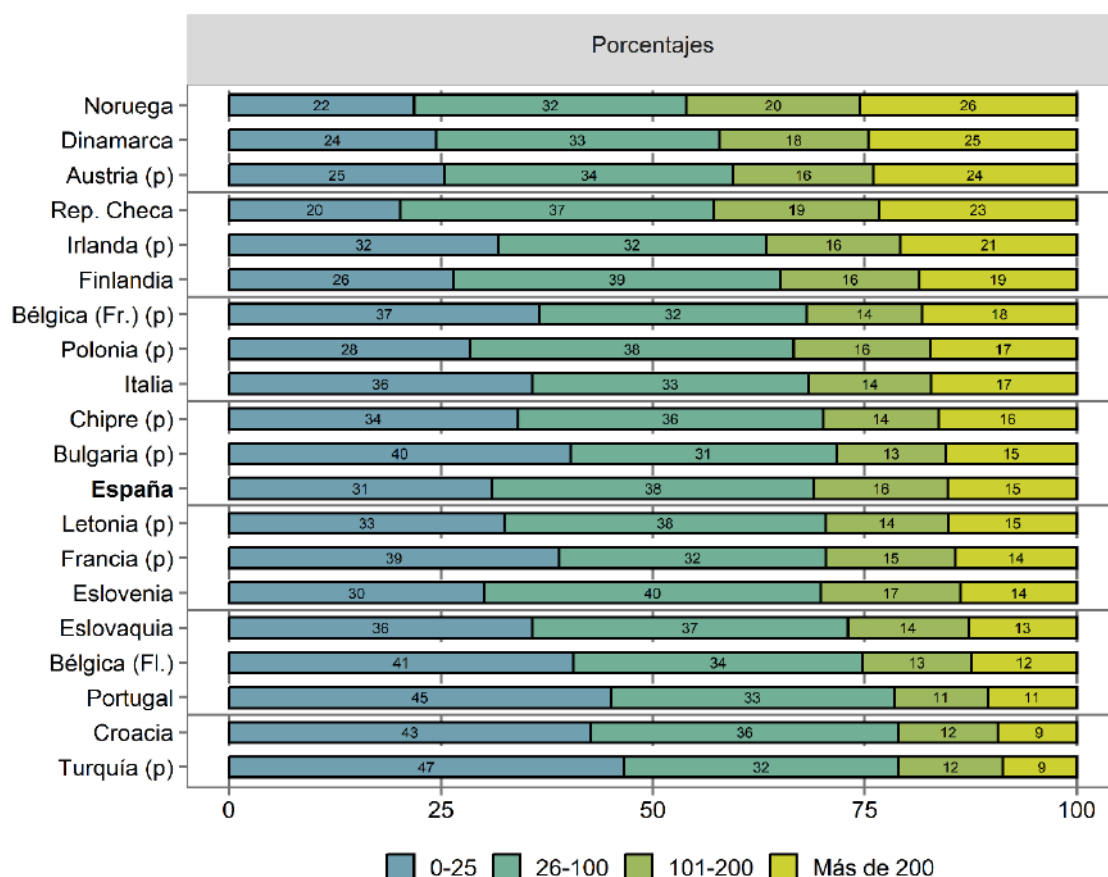
Para analizar la influencia que la cantidad de libros disponibles en el hogar tiene en los resultados, las opciones de respuestas se han agrupado en cuatro categorías, colapsando las dos primeras en una de 0 a 25 libros y manteniendo las otras tres.

Como se puede observar en la Figuras 3.5a, casi uno de cada tres estudiantes de España (31 %) vive en hogares en lo que se dispone de **un máximo de 25 libros**, 10 puntos porcentuales más que la República Checa o Noruega, países con la menor proporción de estudiantes en esta categoría, entre los seleccionados. Este porcentaje es igual o superior al 40 % en Bulgaria, Bélgica (Fl.), Croacia, Portugal y Turquía.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

En el otro extremo, en España el 15 % de los estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria vive en hogares en los que se **dispone de más de 200 libros**, porcentaje aproximadamente igual al de Francia, Letonia, Bulgaria o Chipre, y 6-7 puntos porcentuales por encima de Turquía y Croacia, que son los países con la menor tasa de estudiantes en esta categoría. Alrededor de 1 de cada 4 estudiantes están en esta categoría en Dinamarca, Noruega, Austria y República Checa (Figura 3.5a).

Figura 3.5a. Porcentaje de estudiantes según el número de libros disponibles en el hogar.
Países seleccionados

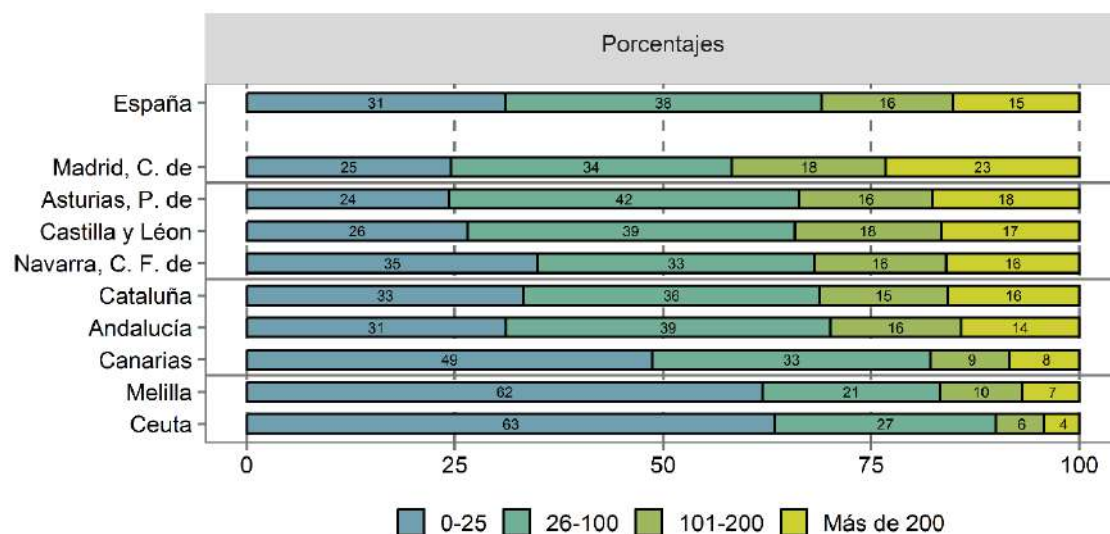


(p) Prueba realizada en formato papel.

En cuanto a las comunidades y ciudades autónomas participantes en esta edición de PIRLS, Asturias (24 %), Madrid (25 %), Castilla y León (26 %) y Andalucía (31 %) presentan un porcentaje de estudiantes que viven en hogares en los que se dispone de **un máximo de 25 libros** (Figura 3.5b). Cerca de uno de cada dos estudiantes de Canarias (49 %) dispone en casa de un máximo de 25 libros y ese porcentaje es superior al 60 % en Melilla (62 %) y Ceuta (63 %).

En la categoría de más de 200 libros en el hogar, solo Madrid (23 %) supera la proporción de 1 de cada 5 estudiantes que disponen en casa de al menos 200 libros. Y, en el extremo opuesto, Canarias, Ceuta y Melilla, no llegan a 1 de cada 10 estudiantes en esta situación (Figura 3.5b).

Figura 3.5b. Porcentaje de estudiantes según el número de libros disponibles en el hogar. Comunidades autónomas participantes

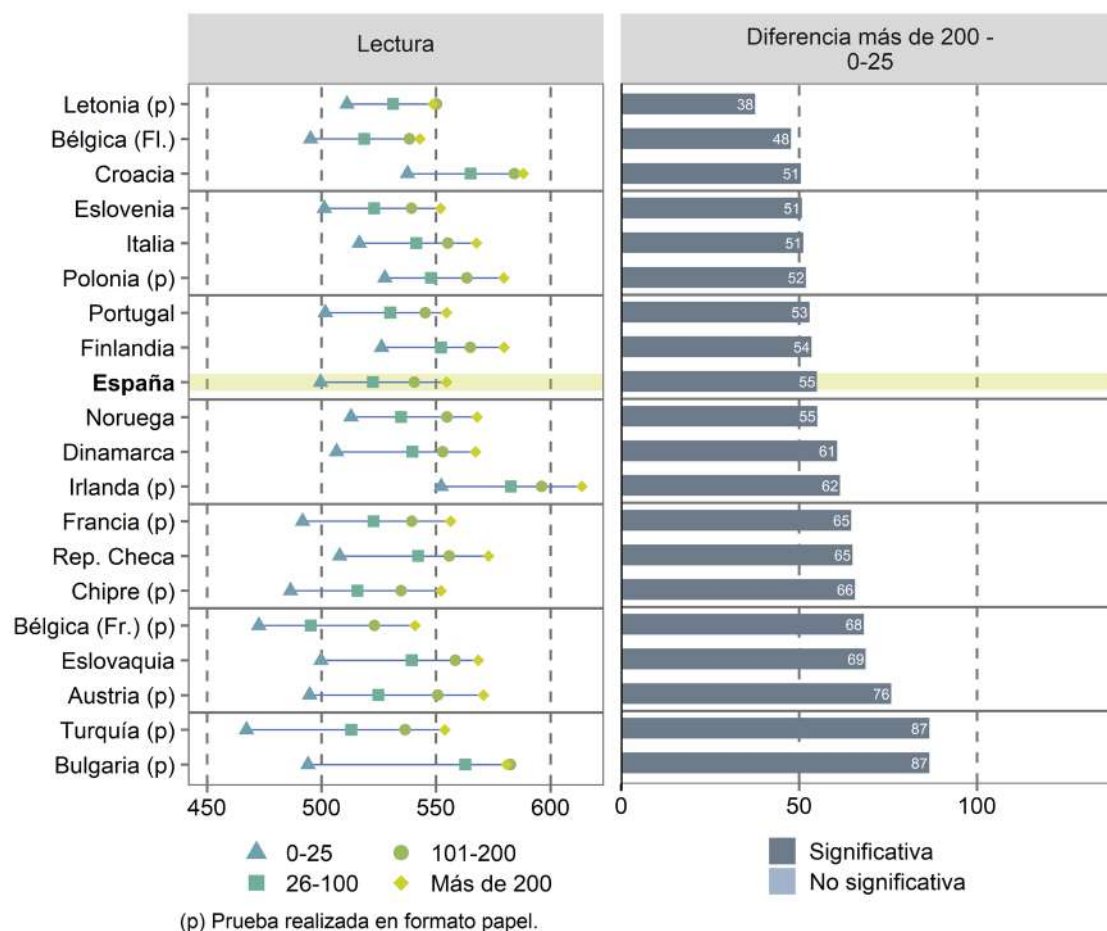


La diferencia entre el rendimiento medio en comprensión lectora (Figura 3.6a) de los estudiantes en cuyo hogar disponen de más de 200 libros y el rendimiento medio de los que disponen de, como máximo, 25 libros es significativa en todos los países seleccionados.

En todo caso, las diferencias entre los rendimientos medios de los estudiantes en dichas categorías varían notablemente de unos países a otros: desde los más de 75 puntos de diferencia en Bulgaria (87 puntos), Turquía (87 puntos) y Austria (76 puntos), a los menos de 50 puntos de diferencia en Letonia (38 puntos) y Bélgica (Fl.) (48 puntos). En España, esta diferencia alcanza los 55 puntos del mismo orden que Noruega, Finlandia o Portugal, entre otros (Figura 3.6a).

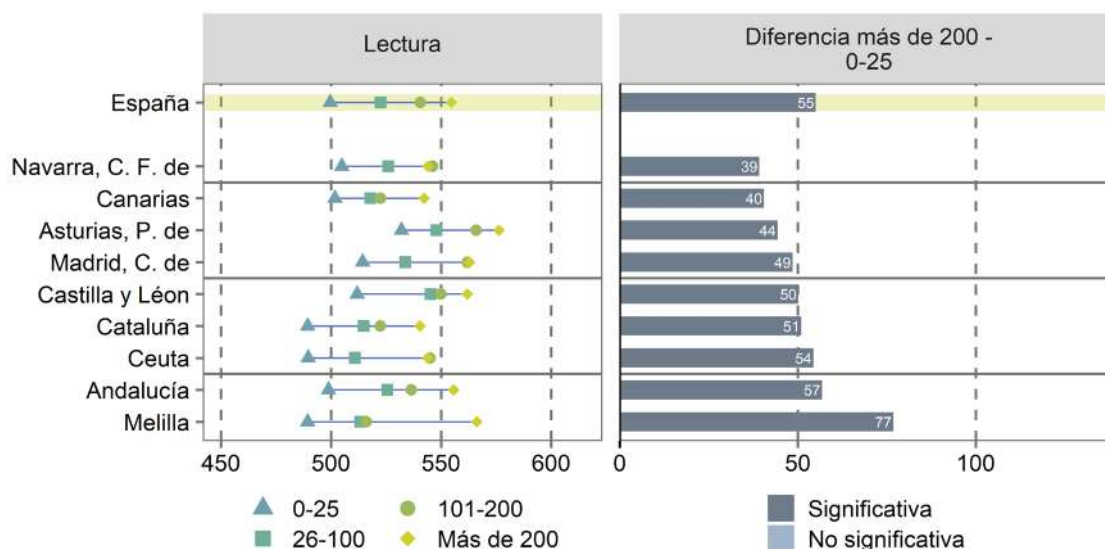
3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.6a. Rendimiento medio en comprensión lectora en función del número de libros disponibles en el hogar. Diferencia entre las categorías más alta y más baja. Países seleccionados



Entre las comunidades autónomas participantes las menores diferencias se observan en Navarra (39 puntos), Canarias (40 puntos) y Asturias (44 puntos). Melilla (77 puntos) y Andalucía (57 puntos) presentan las diferencias más altas entre los rendimientos medios de los estudiantes que disponen en casa de más de 200 libros y los que tienen 25 libros como máximo (Figura 3.6b).

Figura 3.6b. Rendimiento medio en comprensión lectora en función del número de libros disponibles en el hogar. Diferencia entre las categorías más alta y más baja. Comunidades autónomas participantes



3.2.2 Índice social, económico y cultural (ISEC). Relación con el rendimiento

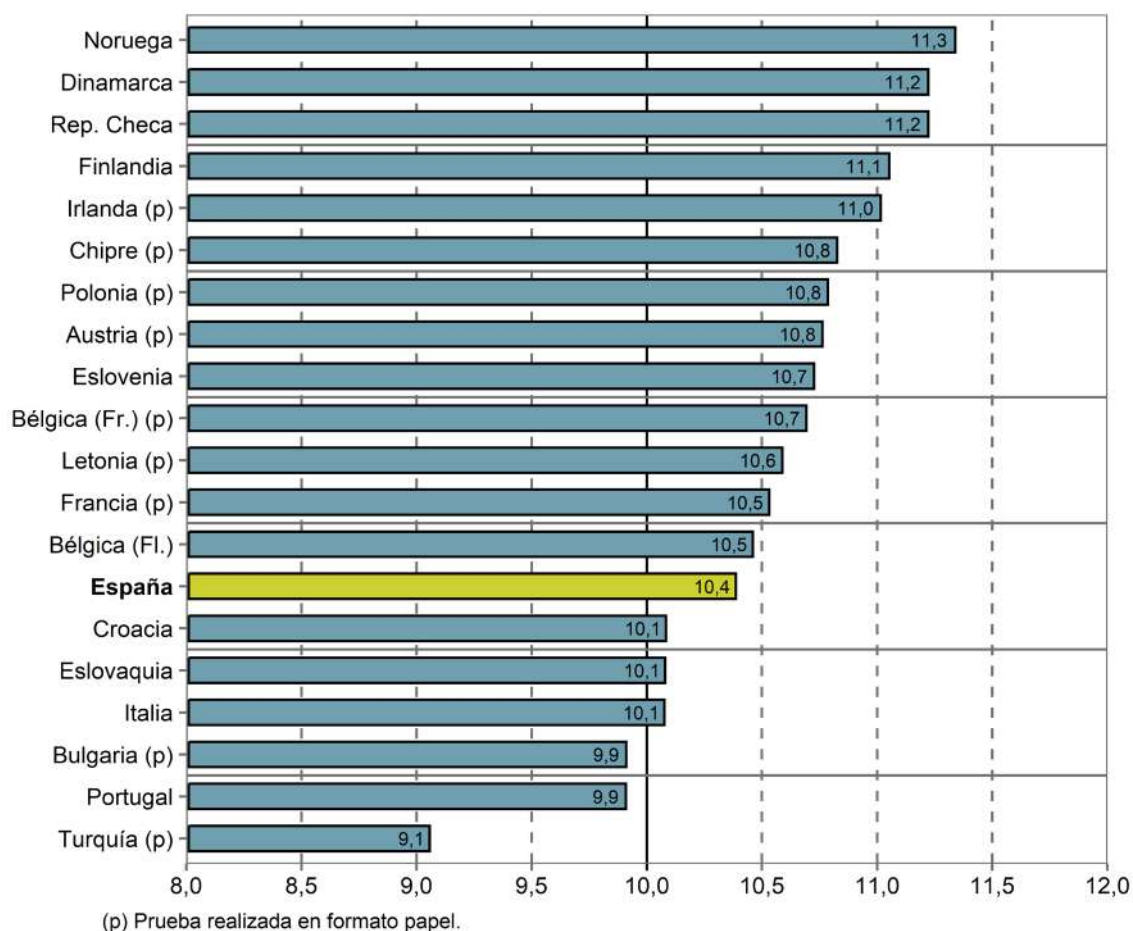
El ISEC resume la información proporcionada por las componentes analizadas previamente por separado. El índice se presenta estandarizado a media 10 y desviación típica 2 para el conjunto de todos los estudiantes participantes en la edición 2021, independientemente de los estudiantes de los países incluidos en este informe.

Un valor del ISEC inferior a 10, indica que el contexto social, económico y cultural del estudiante es desfavorable, tanto más cuanto mayor sea, por abajo, la distancia a 10. Mientras que cuanto más esté por encima de 10, más favorable será dicho contexto.

El ISEC relativo a cada país se ha obtenido realizando la media ponderada de sus estudiantes, de manera que si el indicador de un país está por debajo de 10 es que su entorno social, económico y cultural es inferior a la media y, por tanto, puede calificarse de desfavorable, y favorable si queda por encima de 10.

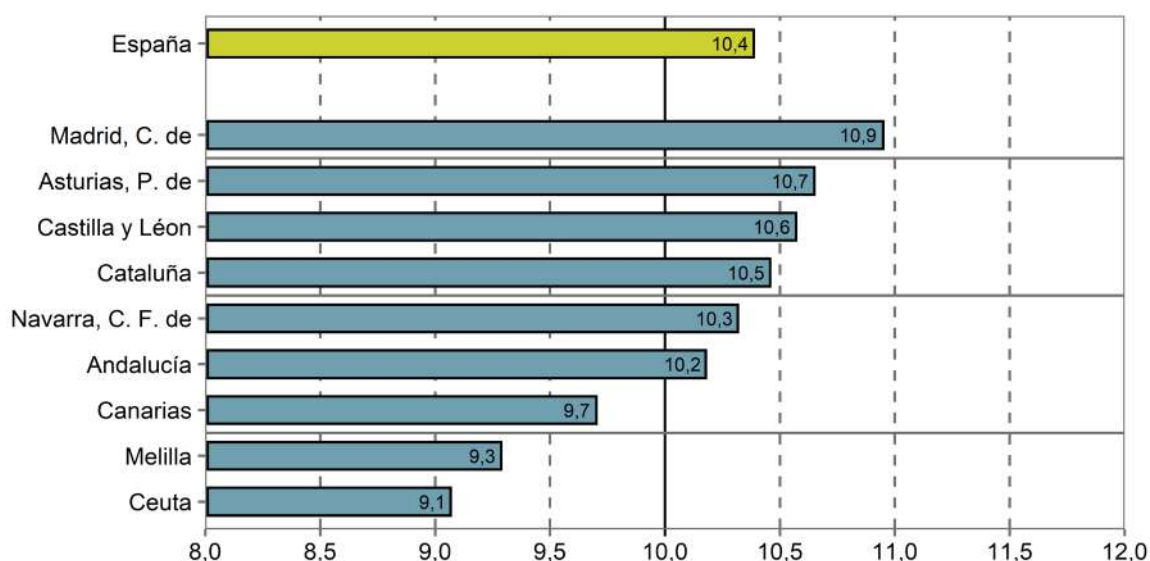
Las Figuras 3.7a y 3.7b muestran, respectivamente, para los países seleccionados y las comunidades autónomas participantes, los valores medios del ISEC. El valor del Índice Social, Económico y Cultural varía entre los países seleccionados entre el 9,1 de Turquía y el 11,3 de Noruega. El valor del ISEC para España (10,4) está aproximadamente al mismo nivel que Francia y Bélgica (Fl.), pero por debajo de la media de los países seleccionados (10,5).

Figura 3.7a. Valor medio del ISEC. Países seleccionados



Entre las ciudades y comunidades autónomas, el valor de índice en Madrid (10,9) es significativamente más alto que el de las demás comunidades y ciudades autónomas participantes y, junto con Cataluña, Castilla y León y Asturias, presenta un índice más alto que el promedio de España (10,4). En valores inferiores a 10, valor medio estandarizado, están Ceuta (9,1), Melilla (9,3) y Canarias (9,7).

Figura 3.7b. Valor medio del ISEC. Comunidades autónomas participantes



El ISEC y el rendimiento en comprensión lectora

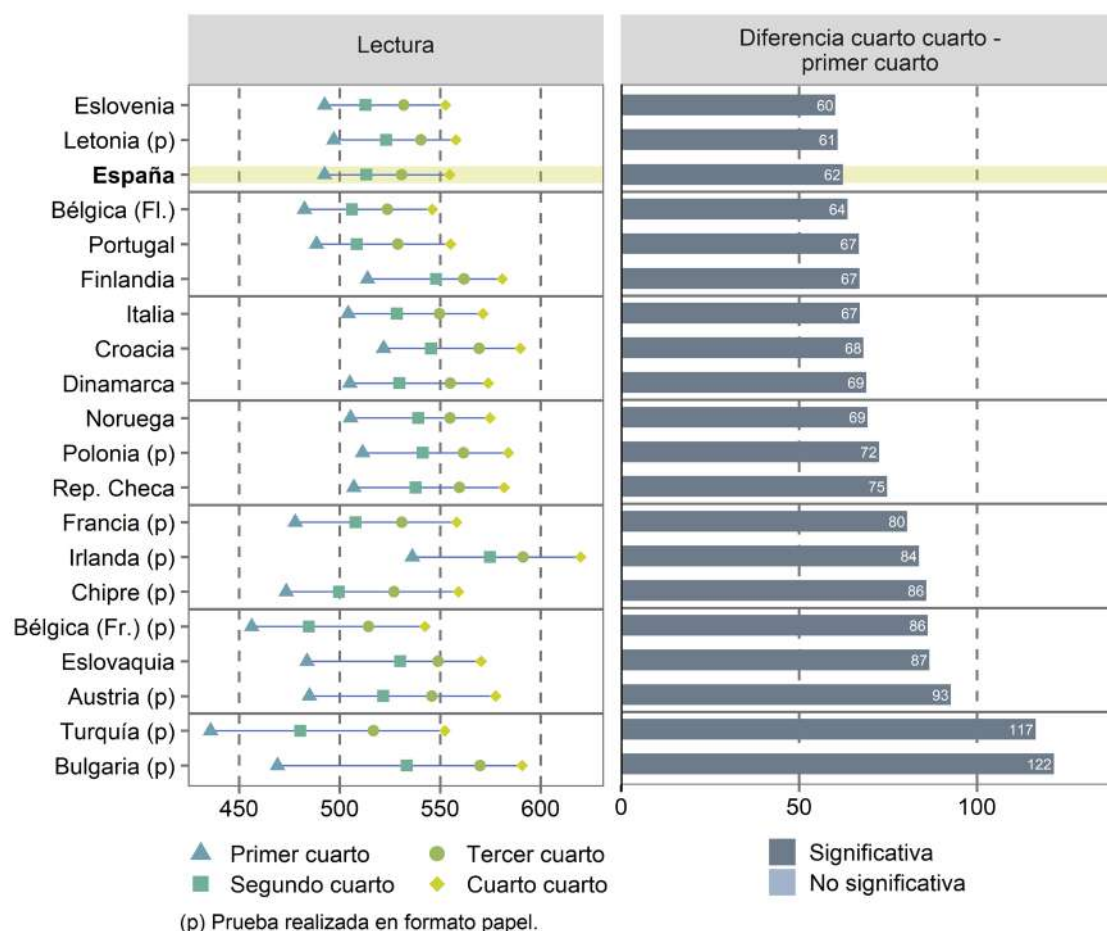
Las puntuaciones medias en comprensión lectora en cada uno de los cuartos del ISEC, junto con la diferencia observada de las medias entre el primer y el último cuarto, se pueden ver en la Figura 3.8a para los países seleccionados y en la Figura 3.8b para las comunidades autónomas participantes.

A mayor nivel socioeconómico mejores puntuaciones medias en comprensión lectora en todos los países seleccionados, dependiendo de cada país la magnitud de las diferencias observadas. Entre los países, más de 100 puntos de diferencia entre el rendimiento medio de los estudiantes del 4.º cuarto de ISEC y los del 1.º cuarto, se observan en Bulgaria (122) y Turquía (117), aproximadamente el doble que los países con menor diferencia: Eslovenia (60 puntos), Letonia (61 puntos) y España (62 puntos).

Estos resultados ponen de manifiesto que, aunque con claras diferencias de unos países a otros, los sistemas educativos no son capaces de compensar las diferencias sociales, económicas y culturas entre los estudiantes en el rendimiento en comprensión lectora.

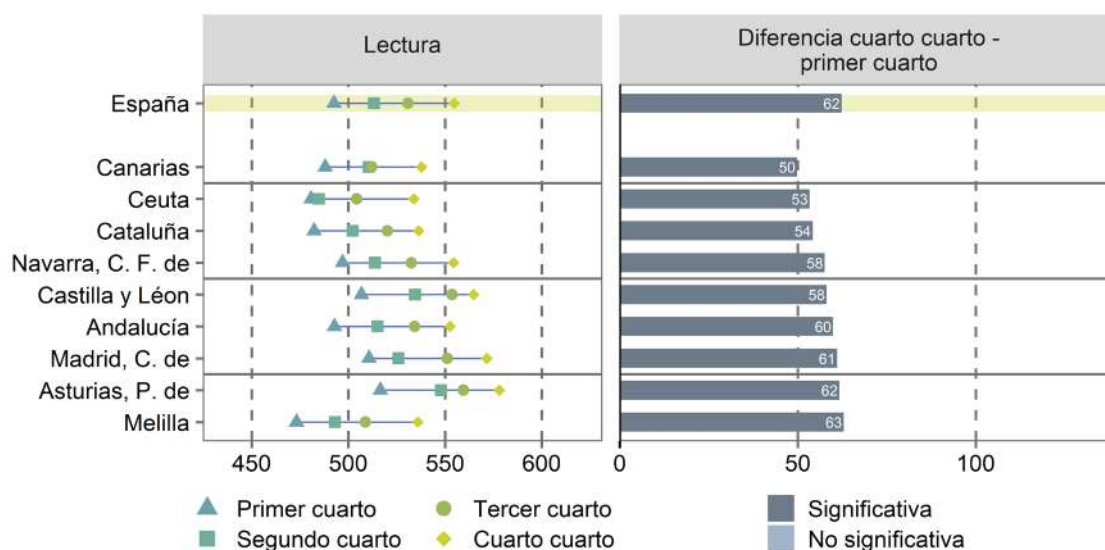
3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.8a. Puntuación media en lectura en cada uno de los cuartos del ISEC y diferencia de puntuaciones entre el último y el primer cuarto. Países seleccionados



Las comunidades autónomas participantes en el estudio y las dos ciudades autónomas presentan el mismo patrón observado antes en los países seleccionados: a mayor nivel socioeconómico, mejores puntuaciones medias en comprensión lectora (Figura 3.8b). En todos los casos las diferencias entre los rendimientos medios de los estudiantes del 4.º cuarto del ISEC y los del 1.º cuatrto son significativas, variando entre los 50 puntos de Canarias y los más de 60 puntos de Madrid (61 puntos), Asturias (62 puntos) y Melilla (63 puntos).

Figura 3.8b. Puntuación media en lectura en cada uno de los cuartos del ISEC y diferencia de puntuaciones entre el último y el primer cuarto. Comunidades autónomas participantes



La relación entre el valor medio del ISEC en cada país y en las comunidades y ciudades autónomas participantes y el rendimiento medio en comprensión lectora se puede ver en la Figura 3.9. Se ha representado también la recta de regresión ajustada del rendimiento en función del ISEC.

El gráfico y el valor del coeficiente de determinación (R^2) permiten, respectivamente, visualizar y cuantificar la influencia del ISEC en los resultados por entidades (países y comunidades y ciudades autónomas participantes). Cuanto mayor sea el valor del coeficiente de determinación, mayor será la influencia del índice. También puede observarse si los resultados de un país son superiores, inferiores o dentro de lo esperado para su nivel de ISEC. En este último caso se encuentran los países incluidos dentro de la banda de confianza al 95 %.

En la Figura 3.9 se puede ver que el 14,4 % de la variabilidad en el rendimiento entre los países seleccionados y las comunidades y ciudades autónomas participantes ($R^2=0,144$) es explicada por el índice social económico y cultural. Por tanto, además del ISEC, otros factores influyen en la variabilidad del rendimiento medio de las entidades seleccionadas o participantes en este análisis.

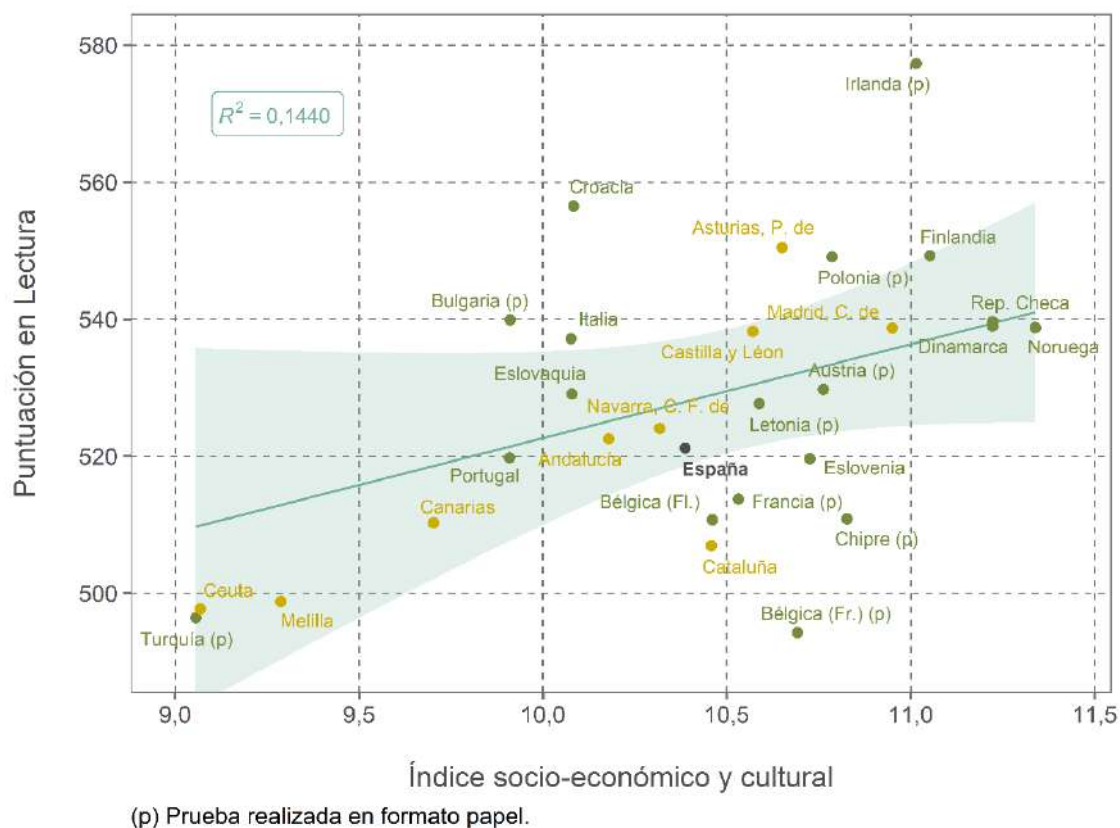
Entre los países con puntuaciones medias estimadas más altas, el rendimiento medio de los estudiantes de Irlanda, Croacia, Polonia, Bulgaria e Italia es significativamente más alto que el esperado para su nivel de ISEC. En sentido contrario, los estudiantes de Bélgica (Fr.), Chipre, Bélgica (Fl.), Francia y Eslovenia muestran un rendimiento en comprensión lectora significativamente por debajo de lo esperado para su nivel de ISEC. El resto de países incluidos muestran un rendimiento medio dentro de lo esperado por su nivel de estatus social económico y cultural.

Entre las comunidades y ciudades autónomas participantes en el estudio, todas presentan un rendimiento medio dentro de lo esperado por un nivel socioeconómico, excepto Asturias,

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

que queda significativamente por encima del esperado para su nivel de ISEC y Cataluña, que muestra un rendimiento significativamente inferior al esperado.

Figura 3.9. Relación entre el rendimiento en comprensión lectora y el ISEC. Países seleccionados y comunidades autónomas participantes



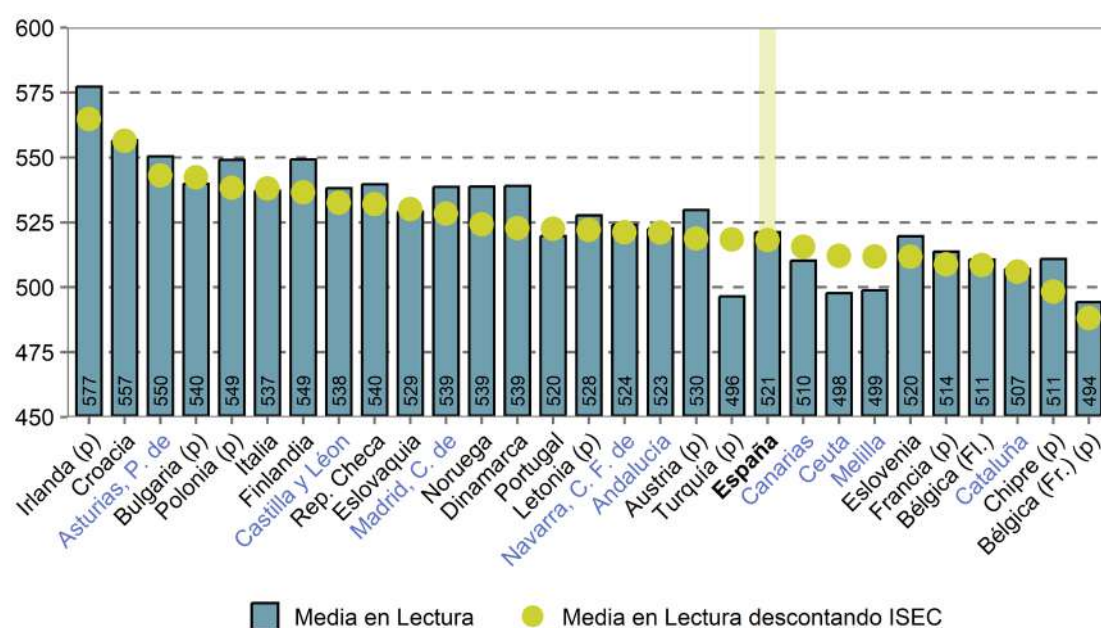
Descontar la influencia del ISEC permite comparar los rendimientos medios de los países seleccionados y de las comunidades y ciudades autónomas participantes en una situación en la que las condiciones sociales, económicas y culturales fueran las mismas para todos los estudiantes.

Para llevar a cabo este análisis, se ha estandarizado el ISEC a media 0 y desviación típica 1. En la Figura 3.10 se puede ver que, descontado el efecto del ISEC, siguen observándose diferencias notables en comprensión lectora entre los rendimientos medios de los países. Es decir, vuelve a detectarse que, además del nivel socioeconómico de los estudiantes, otros factores influyen en los resultados.

Dinamarca, Noruega, Finlandia, Chipre e Irlanda ven rebajado su rendimiento en más de 13 puntos, una vez descontado el efecto del ISEC, mientras que Turquía incrementa el suyo en 22. La influencia en España del ISEC en el rendimiento medio en comprensión lectora es muy pequeña: apenas 3 puntos se reduce la puntuación media al descontar su efecto en la puntuación media estimada, una diferencia que no es estadísticamente significativa.

En el caso de las comunidades y ciudades autónomas participantes en el estudio, Ceuta y Melilla aumentan, respectivamente, en 14 y 13 puntos su puntuación media y también se observa incremento en Canarias (5 puntos), mientras que Madrid (-10 puntos), Asturias (-7 puntos) y Castilla y León (-6 puntos) son las que más reducen su puntuación al descontar el efecto del ISEC (Figura 3.10).

Figura 3.10. Rendimiento medio en comprensión lectora descontando el ISEC. Países seleccionados y comunidades autónomas participantes



(p) Prueba realizada en formato papel.

El ISEC y la variación en el rendimiento en comprensión lectora

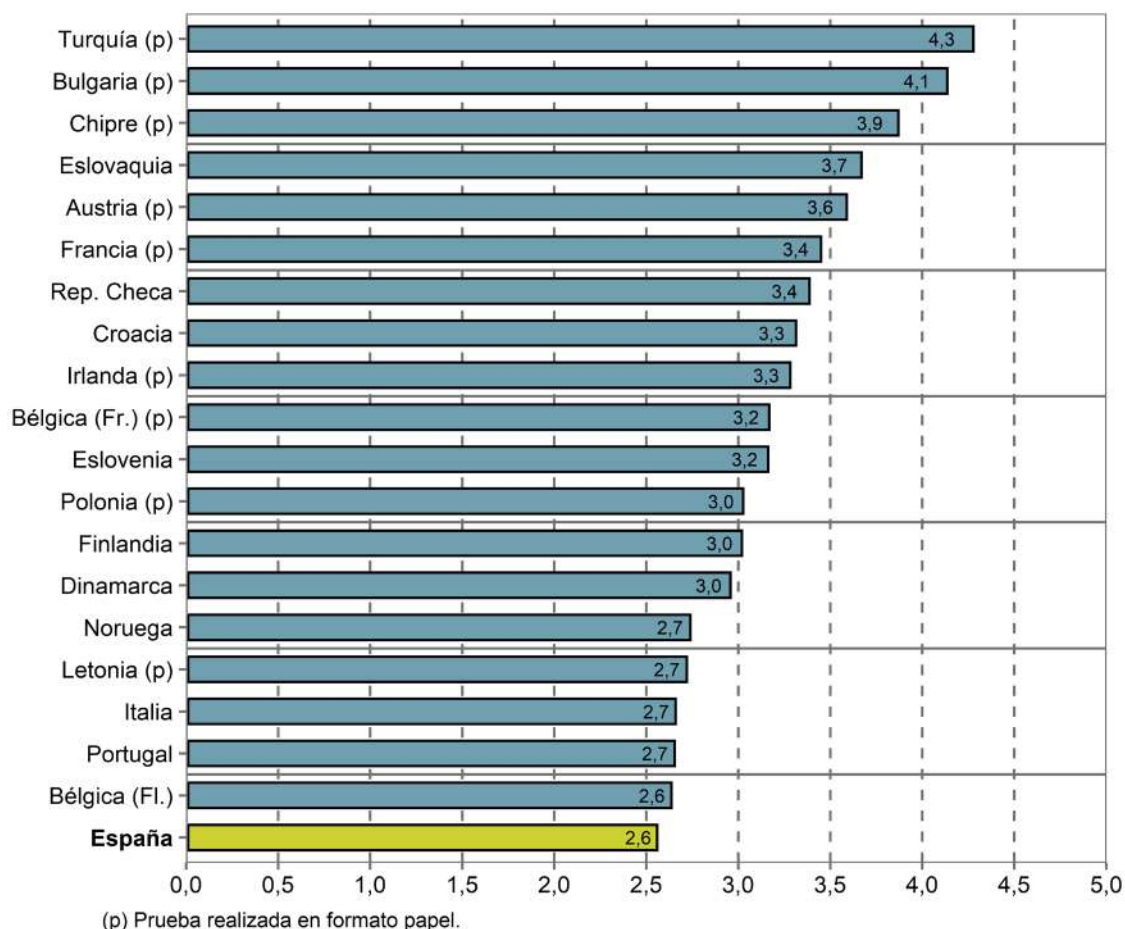
La influencia del estatus socioeconómico y cultural en el rendimiento en comprensión lectora se puede analizar, también, mediante la variación que tendría la puntuación media si el ISEC se incrementa en una décima, una vez estandarizado este a media 0 y desviación típica 1. Esta influencia se puede estimar por medio del valor de la pendiente de la recta de regresión de las puntuaciones medias sobre el valor del ISEC.

En las Figuras 3.11a y 3.11b se muestra la estimación del aumento en la puntuación media de cada país y región participante por cada décima de incremento en el índice de estatus social, económico y cultural. De esta manera, se puede visualizar la medida en que factores sociales, económicos y culturales afectan, en cada país o región, al rendimiento académico de los estudiantes.

Como se puede ver en las figuras, la influencia del ISEC en el rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora varía notablemente de unos países a otros, desde el aumento en más de 4 puntos por cada décima de incremento del ISEC en Turquía (4,3 puntos) y Bulgaria (4,1 puntos), países donde mayor influencia tiene en los resultados, entre los seleccionados con datos disponibles, hasta donde menor es la influencia (2,6 puntos) de Bélgica (Fl.) y España.

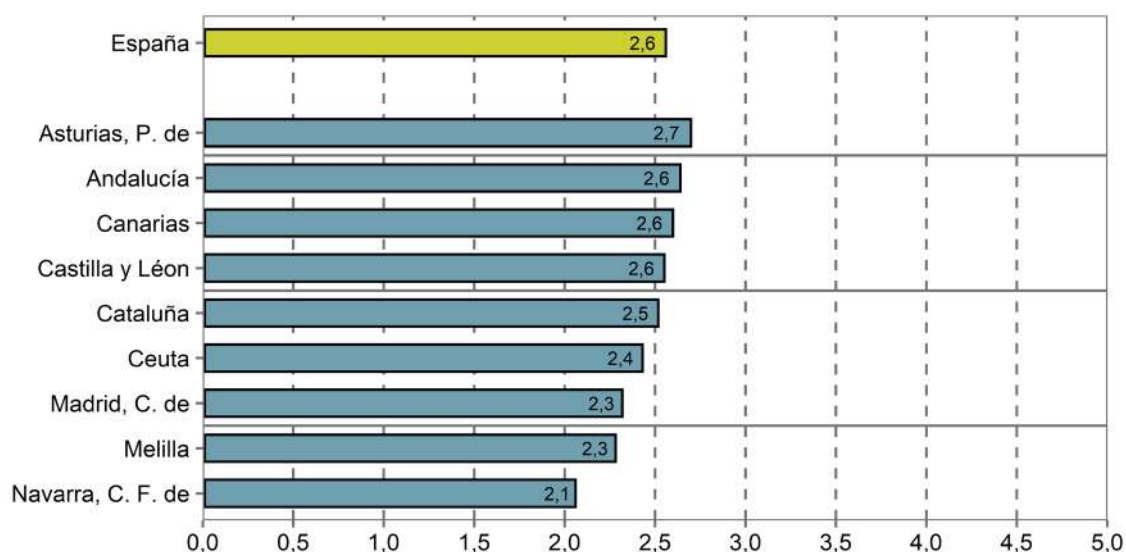
3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.11a. Variación del rendimiento en comprensión lectora por décima de incremento del ISEC. Países seleccionados



En España, por tanto, el impacto del ISEC en los resultados en comprensión lectora es uno de los más bajos, entre los países seleccionados, y en consecuencia se puede afirmar que es uno de los países con mayor nivel de equidad en su sistema educativo. La misma conclusión se puede extraer tras observar la Figura 3.11b respecto a las comunidades y ciudades autónomas participantes en el estudio. El impacto en el rendimiento de cada décima de incremento del ISEC varía desde los 2,1 puntos de Navarra hasta los 2,7 puntos de Asturias.

Figura 3.11b. Variación del rendimiento en comprensión lectora por cada décima de incremento del ISEC. Comunidades autónomas participantes



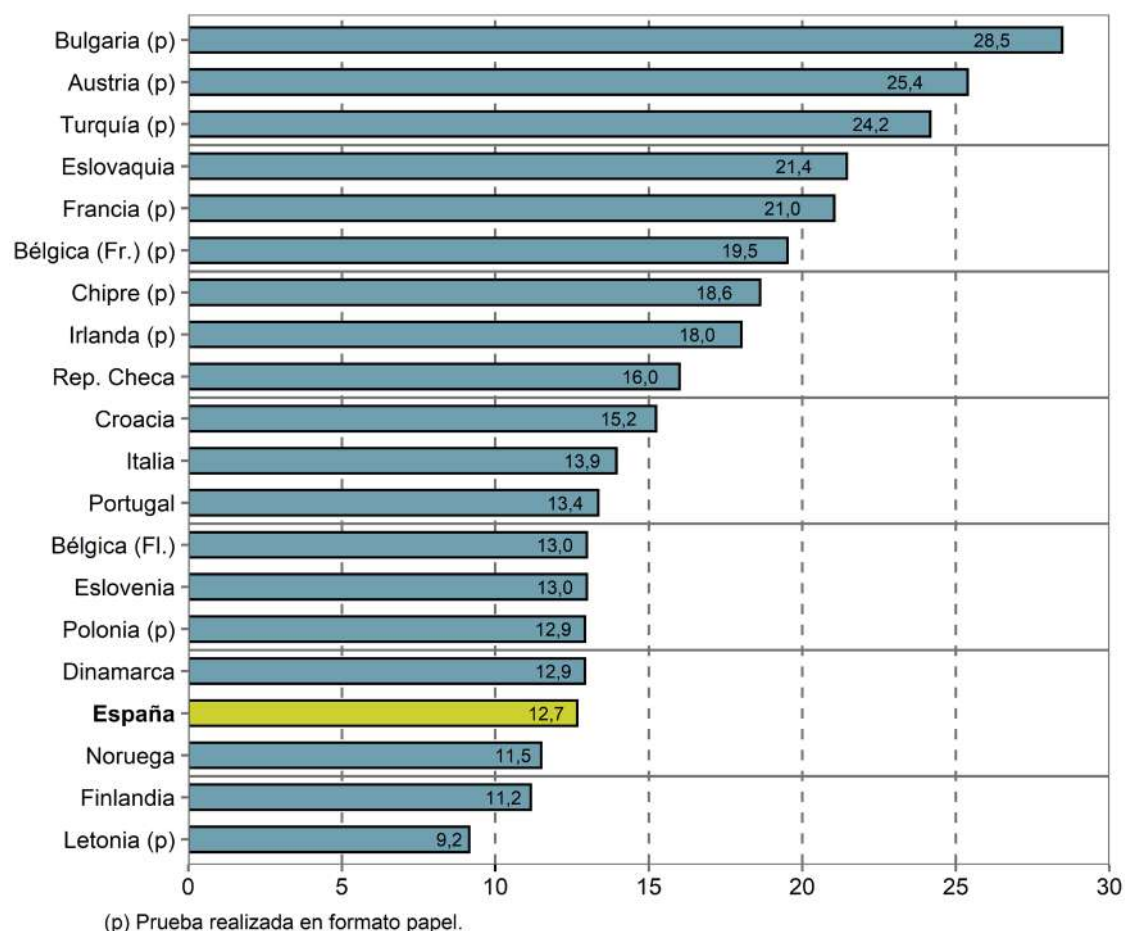
Como ya se ha podido ver, el ISEC no influye por igual en todos los países o regiones que se han incluido en este informe. Un dato interesante, que aporta información relevante sobre la equidad de los sistemas educativos de los países, es la proporción de variabilidad en los resultados que es atribuible a las diferencias sociales, económicas y culturales, información que proporciona el coeficiente de determinación de la regresión lineal del rendimiento en cada país sobre el estatus social económico y cultural. Cuanto más alto es el coeficiente de determinación, es decir, cuanto mayor sea el porcentaje de variabilidad explicado por el ISEC en los resultados, menor es el nivel de equidad del sistema educativo.

La Figura 3.12a muestra los países seleccionados para este informe ordenados de menor a mayor porcentaje de variabilidad del rendimiento en comprensión lectora explicada por el ISEC. Los países, entre los seleccionados, con la proporción más alta, superior al 25 % de variabilidad explicada por el ISEC son Austria y Bulgaria, mientras que solo Letonia (9,2 %) presenta porcentaje inferior al 10 % de variabilidad explicada por el ISEC.

En España, el 12,7 % de la variabilidad en los resultados de los estudiantes en comprensión lectora se puede atribuir al estatus social, económico y cultural, porcentaje de los más bajos entre los países seleccionados, lo que puede considerarse un dato positivo en lo que respecta al nivel de equidad de su sistema educativo.

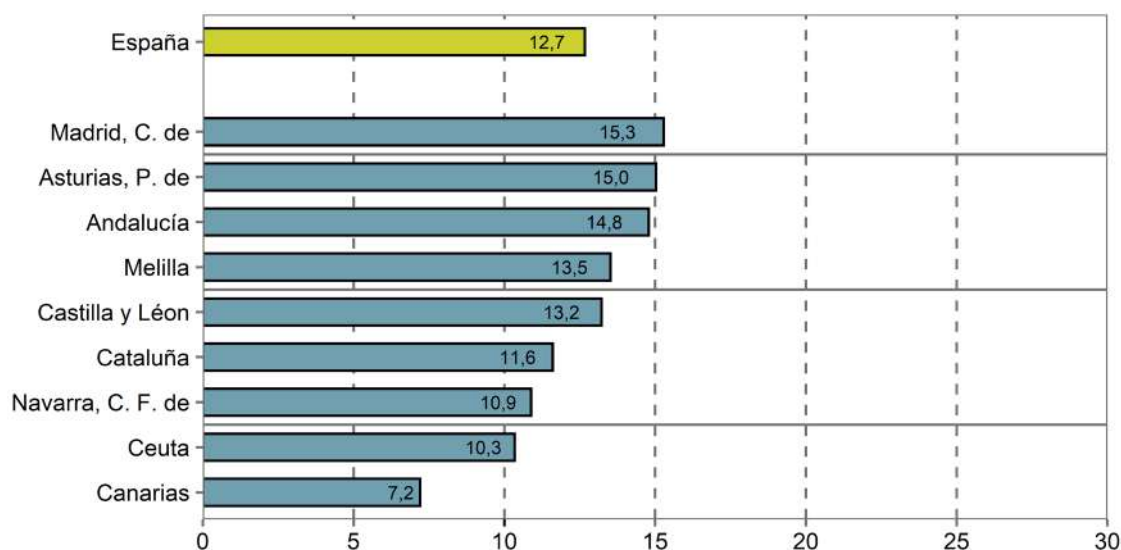
3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.12a. Porcentaje de variación del rendimiento en comprensión lectora explicado por el ISEC. Países seleccionados



En las comunidades y ciudades autónomas españolas, la proporción de variabilidad de los resultados en comprensión lectora explicada por el ISEC varía entre el 7,2 % en Canarias y el 15,3 % de Madrid. Canarias, Ceuta, Navarra y Cataluña presentan porcentajes inferiores al de España (12,7 %) y, por tanto, mayor nivel de equidad en sus sistemas educativos que la media de España. Melilla y las demás comunidades autónomas participantes muestran porcentajes superiores a la media de España (Figura 3.12b).

Figura 3.12b. Porcentaje de variación del rendimiento en comprensión lectora explicado por el ISEC. Comunidades autónomas participantes



3.2.3 El ISEC y la titularidad de los centros educativos españoles

A cada centro educativo se le ha asignado el valor medio del ISEC de sus estudiantes. Este índice es un valor que puede servir de referencia para describir el entorno social, económico y cultural del conjunto de familias del centro escolar. Con el fin de analizar la distribución de los centros educativos de España, en función de su nivel socioeconómico, se ha dividido el ISEC en tres niveles: en el primer nivel (nivel bajo) se incluye el 25 % de los centros con ISEC promedio más bajo, en un tercer nivel se incluye el 25 % de los centros con ISEC medio más alto y el 50 % de los centros restantes se incluyen en un nivel intermedio (nivel medio). Los puntos de corte del ISEC para cada uno de estos niveles son:

- Nivel bajo: centros con ISEC promedio inferior a -0,299.
- Nivel medio: centros con ISEC promedio igual o superior a -0,299 e inferior a 0,526.
- Nivel alto: centros con ISEC promedio igual o superior a 0,526.

La Tabla 3.1 muestra la distribución de centros en los distintos niveles de ISEC, en función de la titularidad. Se puede observar que del 25 % de centros de nivel de bajo, 23,01 puntos porcentuales corresponden a centros de titularidad pública, mientras que del 25 % de centros con ISEC promedio alto, 15,5 puntos porcentuales corresponden a centros de titularidad privada y 9,5 a centros de titularidad pública.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Tabla 3.1. Número y porcentaje de centros participantes en el estudio, por titularidad

Titularidad	Pública		Privada		Total	
NIVEL ISEC	N	%	n	%	n	%
BAJO	104	23,01	9	1,99	113	25
MEDIO	165	36,50	61	13,50	226	50
ALTO	43	9,51	70	15,49	113	25
TOTAL	312	69,03	140	30,97	452	100

Con el fin de analizar la distribución de los estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria de España, en función de su nivel socioeconómico y cultural, se ha dividido el ISEC de los estudiantes en tres niveles: en el primer nivel (nivel bajo) se incluye el 25 % de estudiantes con ISEC más bajo, en un tercer nivel se incluye el 25 % de estudiantes con ISEC más alto y el 50 % de los estudiantes restantes se incluyen en un nivel intermedio (nivel medio). Los puntos de corte del ISEC para cada uno de estos niveles son:

- Nivel bajo: estudiantes con ISEC inferior a -0,4198.
- Nivel medio: estudiantes con ISEC igual o superior a -0,4198 e inferior a 0,8400.
- Nivel alto: estudiantes con ISEC igual o superior a 0,8400.

La Tabla 3.2 muestra, en porcentaje, la distribución de los estudiantes en los distintos niveles de ISEC, en función de su escolarización en centros de titularidad privada o pública. Alrededor de 2 de cada 3 estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria (65,2 %) están escolarizados en centros de titularidad pública y el 34,8 % en centros de titularidad privada. Entre otros aspectos, se puede observar que la tasa de escolarización de estudiantes con nivel bajo de ISEC en centros de titularidad pública (20,9 %) es casi 5 veces más alta que en centros de titularidad privada (4,1 %).

Tabla 3.2. Porcentaje de estudiantes por nivel de ISEC y titularidad

Porcentaje de alumnos	Pública	Privada	Total
NIVEL BAJO	21,0	4,1	25,1
NIVEL MEDIO	31,5	17,4	48,9
NIVEL ALTO	12,7	13,3	26,0
TOTAL	65,2	34,8	100,0

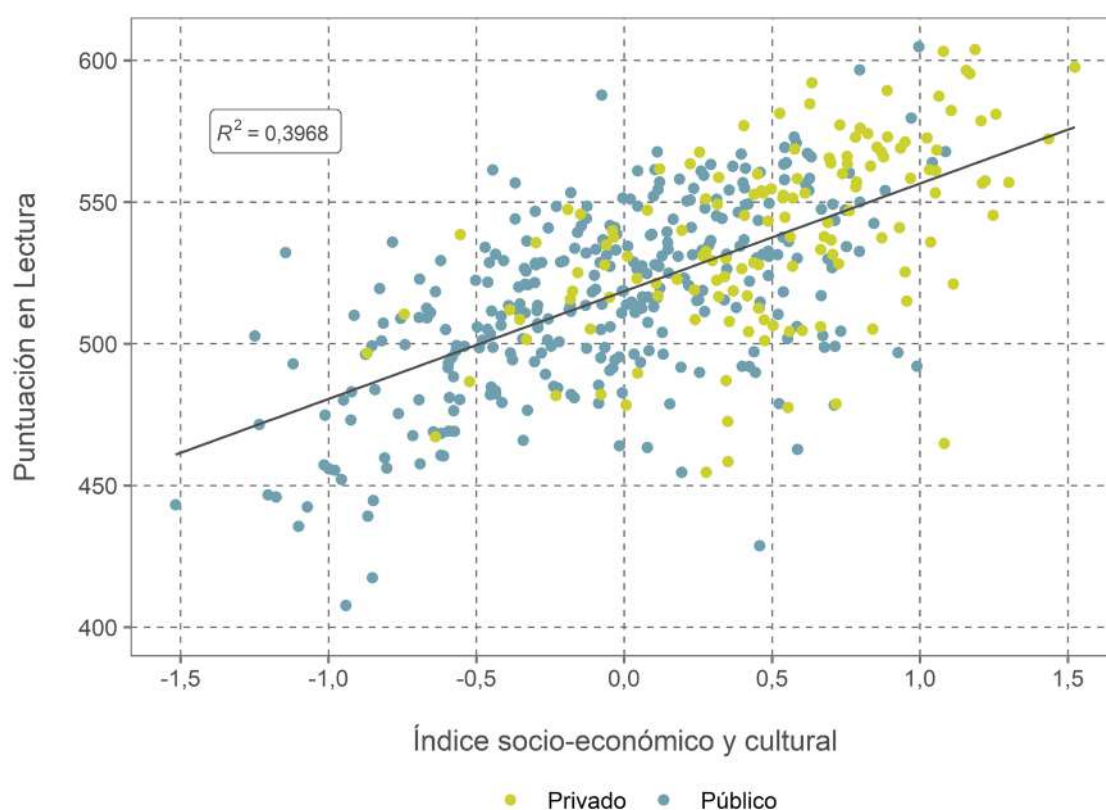
La Figura 3.13 muestra la relación entre el rendimiento y el ISEC de los centros seleccionados para la muestra en España. En la gráfica se distinguen los centros de titularidad pública de los de titularidad privada. En total, la muestra consta de 452 centros educativos, de los cuales 312 son de titularidad pública y 140 de titularidad privada.

En general, se observa que, a mayor nivel socioeconómico y cultural del centro, mayor es el rendimiento medio estimado en comprensión lectora por sus estudiantes. Sin embargo, debe observarse también que centros educativos con valores similares de ISEC presentan

diferencias importantes en la puntuación media estimada en comprensión lectora, tanto entre centros públicos como privados. Estas diferencias en los resultados de centros con niveles socioeconómicos y culturales similares deben ser explicadas por la influencia de otras variables: organización y gestión del centro, autonomía, metodología docente utilizada, clima de trabajo, implicación de las familias, etc., que hacen que se superen los condicionantes sociales, económicos y culturales de su alumnado y de su entorno.

El valor estimado del coeficiente de determinación R^2 (0,3968) indica que el 39,7 % de la variabilidad total de las puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora de los centros educativos viene explicada por el índice social, económico y cultural de los mismos.

Figura 3.13. Relación entre el rendimiento en comprensión lectora y el ISEC de los centros educativos españoles, distinguiendo por titularidad



3.3 Recursos domésticos para ayuda al estudio

Los recursos domésticos a disposición de los estudiantes para su potencial uso en la ayuda al estudio suelen ser un indicador de la capacidad sociocultural y económica de las familias. En el cuestionario de los estudiantes se pregunta por la disponibilidad de determinados recursos que pudieran ser de ayuda para el estudio (Cuadro 3.4).

Cuadro 3.4. Pregunta del cuestionario de estudiantes sobre la disponibilidad, para el estudio, de determinados recursos en el hogar

G5

¿Tienes alguna de estas cosas en casa?

Marca un círculo en cada línea.

	Si	No
a) Ordenador o tableta compartida que puedas usar.	☐	☐
b) Escritorio o mesa para tu uso personal.	☐	☐
c) Tu propia habitación.	☐	☐
d) Conexión a internet.	☐	☐
e) Teléfono móvil compartido que puedas usar.	☐	☐
f) Tu propio ordenador o tableta.	☐	☐
g) Tu propio teléfono móvil.	☐	☐

Con el fin de analizar la influencia de la disponibilidad de recursos domésticos, se han establecido tres categorías o niveles en función de la cantidad de recursos, de los contemplados en la pregunta, que los estudiantes declaran tener a su disposición en casa:

- Nivel 1. Estudiantes que declaran disponer en casa de 0 a 3 recursos.
- Nivel 2: Estudiantes que declaran disponer en casa de 4 o 5 artículos.
- Nivel 3: Estudiantes que declaran disponer en casa de 6 o 7 artículos.

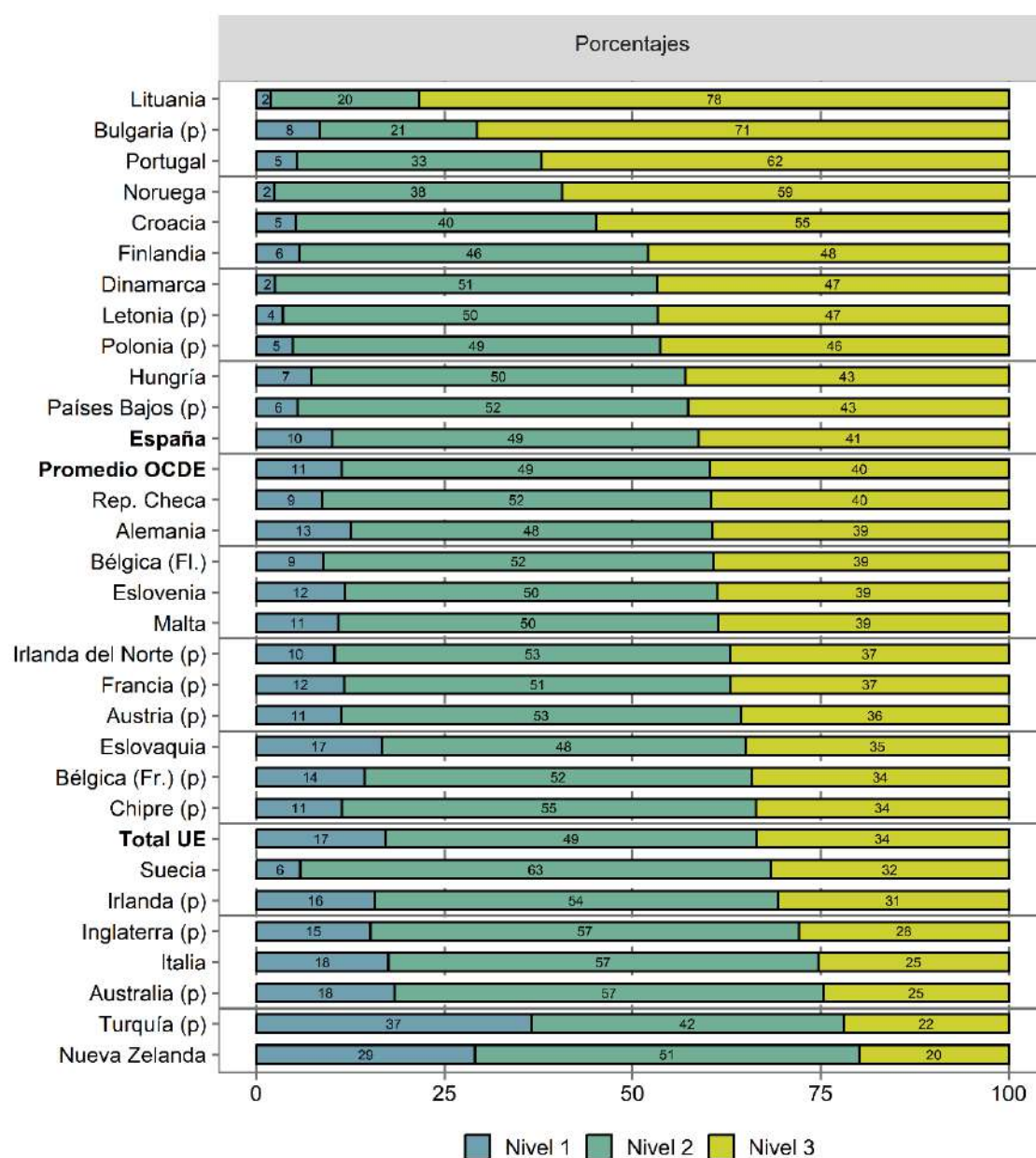
En la Figura 3.14a se muestra, para los países seleccionados, la proporción de estudiantes en cada una de las 3 categorías o niveles antes definidas, ordenados en forma descendente en función del porcentaje en el nivel 3.

Cerca del 9 de cada 10 estudiantes en el Promedio OCDE-28 (89 %) y alrededor de 8 de cada 10 en el Total UE (83 %) afirman disponer en el hogar de al menos 4 de los 7 recursos presentados en la lista de la pregunta del cuestionario. En 16 de los países seleccionados, el 90 % o más de sus estudiantes se encuentra en esa misma situación: declara disponer en casa de al menos 4 recursos entre los 7 presentados. Entre estos países está España (90 %). Únicamente Nueva Zelanda y Turquía presentan porcentajes inferiores al 80 % de estudiantes que declaran disponer de al menos 4 de los recursos.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

En el Promedio OCDE-28 (49 %) y en el Total UE (49 %), casi la mitad de los estudiantes declara disponer de 4 o 5 de los recursos mencionados. Como en esas entidades, en la mayoría de los países seleccionados, la proporción más alta de estudiantes se localiza en el nivel 2, con las excepciones de Croacia, Noruega, Portugal, Bulgaria y Lituania, países en los que más de la mitad del alumnado afirma disponer en casa de 6 o 7 de los recursos presentados (Nivel 3). Destacan Bulgaria y Lituania en los que más del 70 % de los estudiantes declara disponer, al menos, de 6 de los recursos presentados. España (49 %) es uno de los países en que la proporción de estudiantes que dice disponer de 4 o 5 recursos es cercana al 50 %.

Figura 3.14a. Porcentaje de estudiantes en función del número de recursos educativos disponibles en el hogar. Países seleccionados

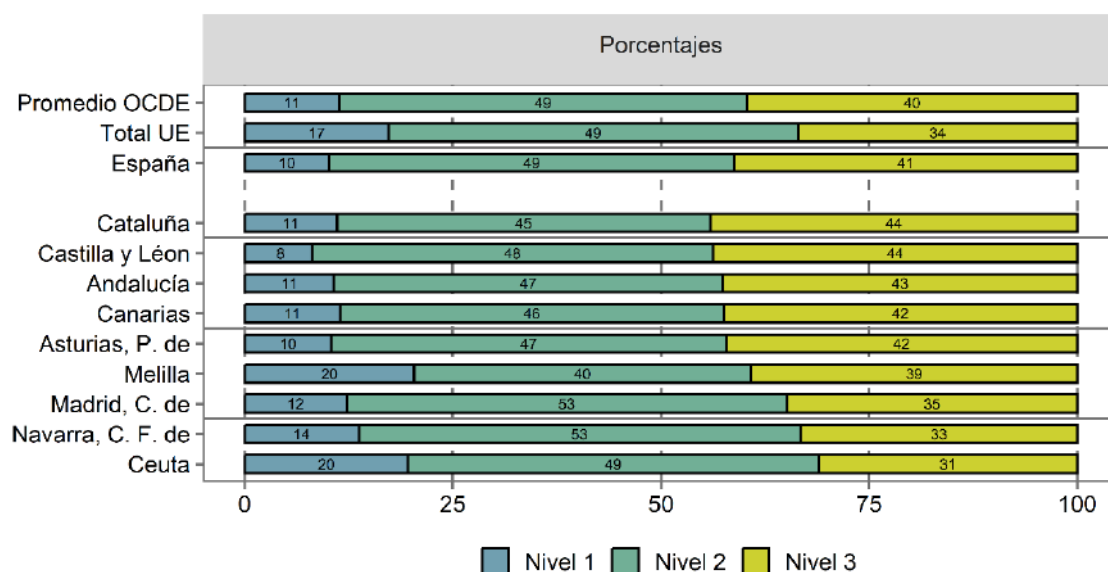


(p) Prueba realizada en formato papel.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

En las ciudades y comunidades autónomas participantes, la proporción de estudiantes que afirma disponer, en casa, de al menos 4 de los recursos presentados es bastante homogénea, variando entre el 80 % de Melilla y el 92 % de Castilla y León. Asimismo, la proporción de estudiantes más alta está en el nivel 2 (4 o 5 recursos), siendo Navarra, Madrid y Ceuta las que presentan mayor diferencia con respecto al nivel 3 (6 o 7 recursos), como se puede ver en la Figura 3.14b.

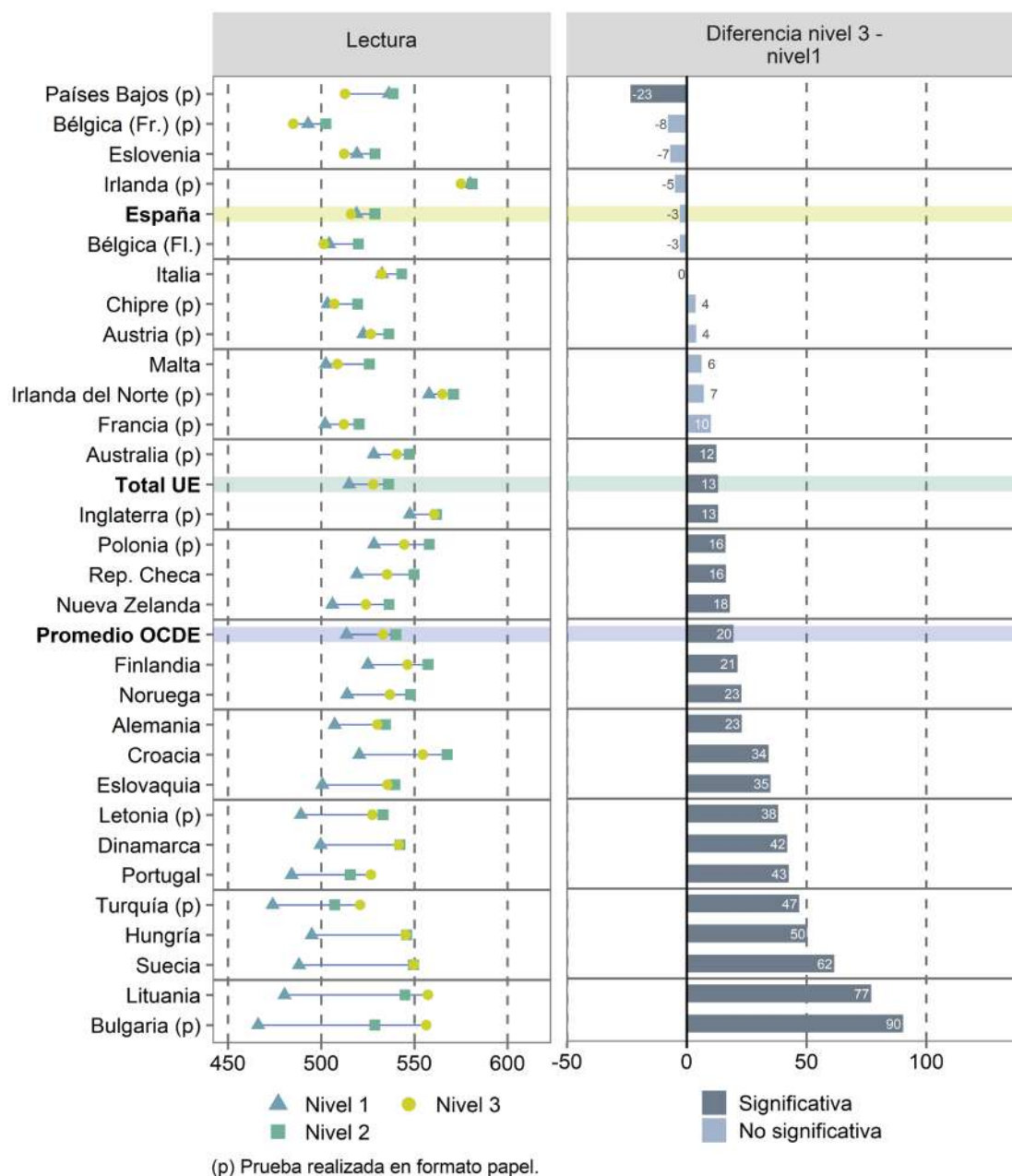
Figura 3.14b. Porcentaje de estudiantes en función del número de recursos educativos disponibles en el hogar. Comunidades autónomas participantes



La relación entre el número de recursos domésticos disponibles y las puntuaciones medias obtenidas en comprensión lectora se puede visualizar en la Figura 3.15a para los países seleccionados, junto con el Promedio OCDE-28 y el Total UE. En 18 países, los estudiantes en el **nivel 3 (6 o 7 recursos)** tienen una puntuación media significativamente más alta que los de **nivel 1 (0 a 3 recursos)**. En 11 países, entre los que está España, la diferencia entre estas puntuaciones medias no es estadísticamente significativa y se puede ver, también, que solo en Países Bajos los estudiantes en el nivel 1 tienen mejor puntuación que los del nivel 3. El Promedio OCDE-28 y el Total UE son más altos en los estudiantes del nivel 3 que en los del nivel 1 (Figura 3.15a).

La mayor disponibilidad de recursos no supone una mejor puntuación en todos los países seleccionados. De hecho, puede verse en la Figura 3.15a que solo en Bulgaria, Turquía, Lituania y Portugal los estudiantes que disponen de **al menos 6 recursos (nivel 3)** tienen puntuación media significativamente más alta que los que disponen de **4 o 5 recursos (nivel 2)**. Además, en 10 países, el rendimiento medio en comprensión lectora no es significativamente distinto entre los estudiantes de los niveles 2 y 3. En 16 países, entre los que está España, el rendimiento medio es significativamente más alto entre los estudiantes que declaran disponer de 4 o 5 recursos que entre los que dicen disponer del máximo de recursos.

Figura 3.15a. Rendimiento medio en comprensión lectora en función de los recursos educativos disponibles en el hogar. Diferencia entre los niveles 1 y 3. Países seleccionados



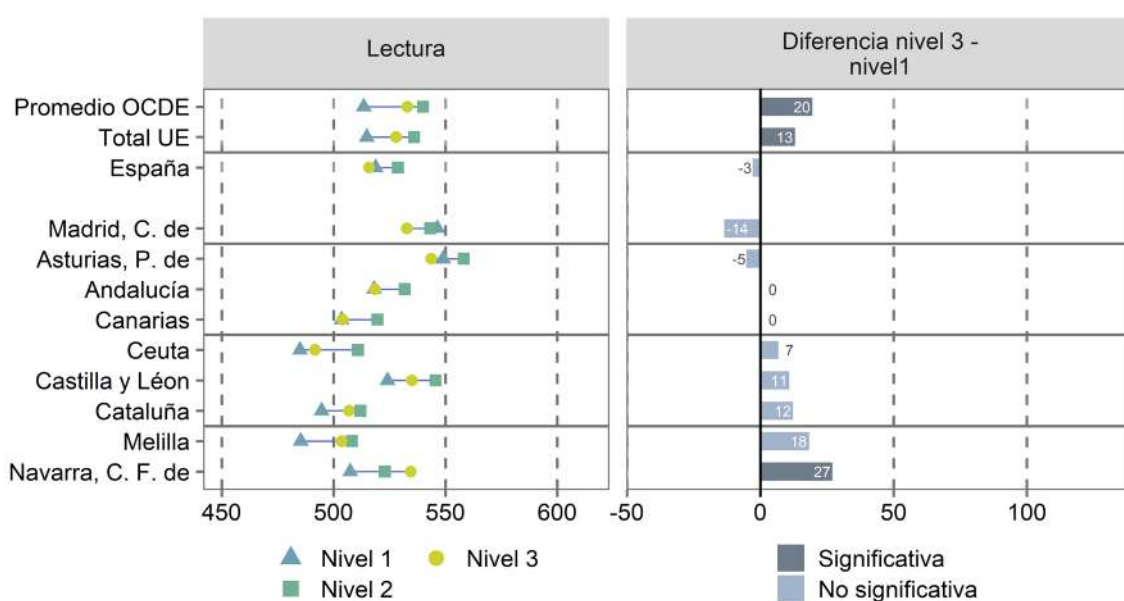
En la Figura 3.15b se muestra la relación entre el número de recursos domésticos disponibles y las puntuaciones medias obtenidas en comprensión lectora en las comunidades y ciudades autónomas participantes en PIRLS 2021, junto con España, el Promedio OCDE-28 y el Total UE. Solo en Navarra, los estudiantes en el **nivel 3** (6 o 7 recursos) tienen una puntuación media significativamente más alta que los de **nivel 1** (0 a 3 recursos). En Ceuta y en las demás comunidades autónomas participantes, la diferencia entre estas puntuaciones medias no es estadísticamente significativa (Figura 3.15b).

La mayor disponibilidad de recursos no supone una mejor puntuación en todos los casos. Únicamente en Navarra los estudiantes que disponen de **al menos 6 recursos** (nivel 3)

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

tienen puntuación media significativamente más alta que los que disponen de **4 o 5 recursos** (nivel 2) (Tabla 3.15). En Cataluña y Melilla el rendimiento medio en comprensión lectora no es significativamente distinto entre los estudiantes de los niveles 2 y 3. En Ceuta y el resto de comunidades autónomas, igual que en España, el rendimiento medio en comprensión lectora es significativamente más alto entre los estudiantes que declaran disponer de **4 o 5 recursos** que entre los que dicen disponer del máximo de recursos (Tabla 3.15).

Figura 3.15b. Rendimiento medio en comprensión lectora en función de los recursos educativos disponibles en el hogar. Diferencia entre el nivel más alto y el más bajo. Comunidades autónomas participantes



3.4 Resultados en función del género

Numerosos estudios de evaluación educativa, tanto a nivel nacional como internacional, hacen hincapié en la brecha de género que existe en cuanto al rendimiento en las distintas áreas evaluadas. En términos generales es conocido que el rendimiento medio en comprensión lectora de las chicas es significativamente más alto que el de los chicos. En cambio, en matemáticas es el rendimiento medio de los chicos significativamente más alto que el de las chicas, en términos generales.

Analizar estas diferencias de género en el rendimiento de los estudiantes es importante, puesto que permite evaluar el efecto de las políticas que, en materia de igualdad, deben promover el máximo nivel de desarrollo educativo del alumnado, independientemente del género, entre otros aspectos.

La distribución de chicas y chicos por niveles de rendimiento se puede ver en la Figura 3.16a para los países seleccionados y en la Figura 3.16b para las comunidades y ciudades autónomas.

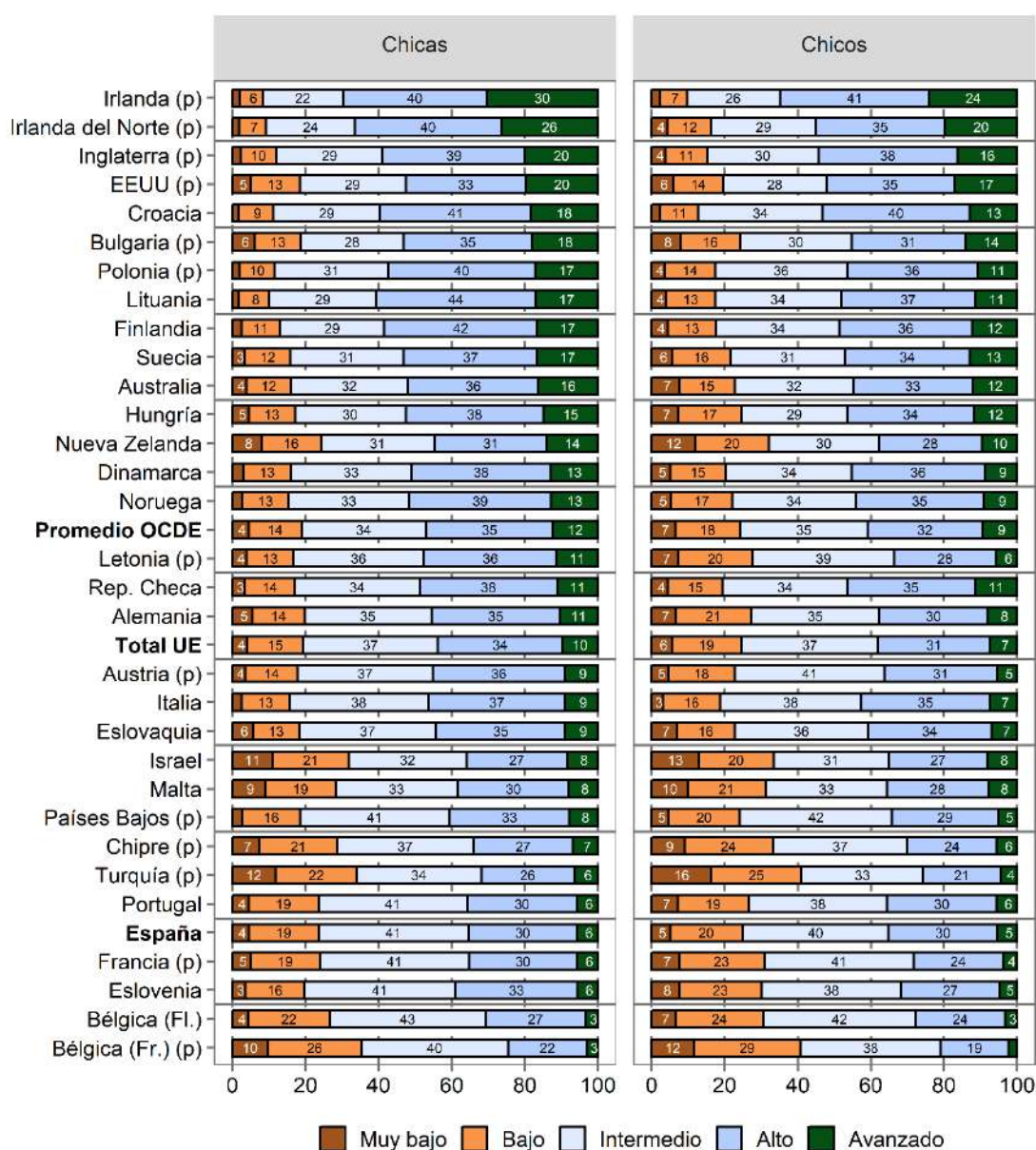
El porcentaje de chicas en los niveles más altos (alto y avanzado) de comprensión lectora es, en general, mayor que el de los chicos. Así es en el Promedio OCDE-28 (47 % chicas; 41 %

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

chicos) y en el Total UE (44 % chicas, 38 % chicos). Las mayores diferencias, a favor de las chicas, de más de 10 puntos porcentuales, se dan en Letonia (13 puntos porcentuales), Lituania (13 puntos porcentuales), Irlanda del Norte (11 puntos porcentuales) y Polonia (10 puntos porcentuales). En otros países esas diferencias en los niveles más altos no llegan al punto porcentual, como es el caso de Estados Unidos, Israel, Portugal y España (Figura 3.16a).

En España, por tanto, los porcentajes de chicas y chicos que han alcanzado al menos el nivel alto de comprensión lectora son prácticamente iguales (36 % chicas, 35 % chicos), aunque estas cifras son significativamente inferiores tanto a las del Promedio OCDE-28 como a las del Total UE (Figura 3.16a).

Figura 3.16a. Distribución de chicas y chicos por niveles de rendimiento en comprensión lectora. Países seleccionados

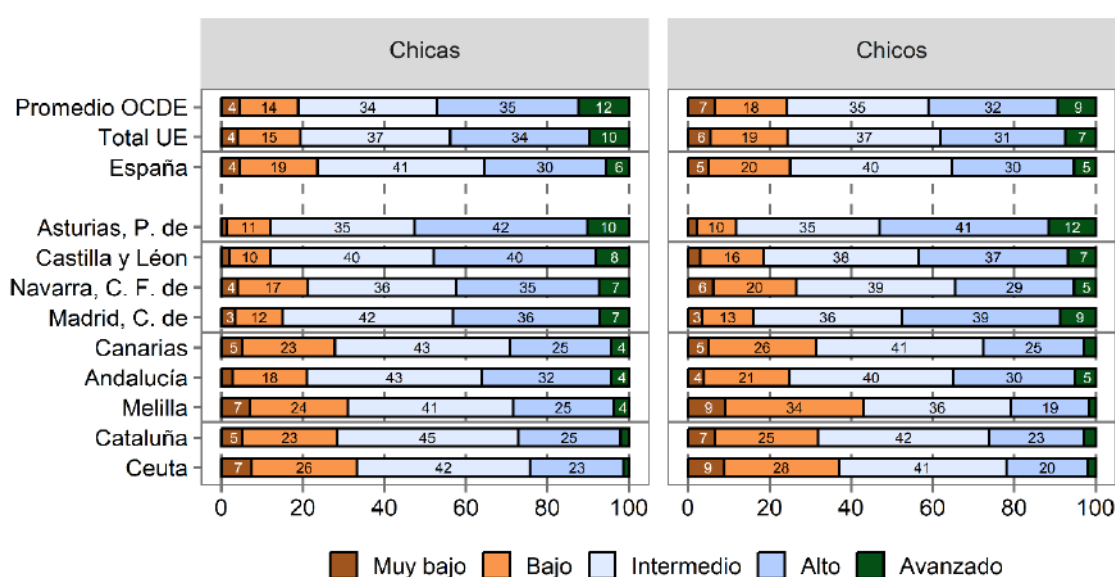


(p) Prueba realizada en formato papel.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

En cuanto a las ciudades y comunidades autónomas, Ceuta, Melilla, Cataluña y Canarias presentan porcentajes inferiores al 30 %, tanto en chicas como en chicos, en los **niveles altos** (alto y avanzado) de comprensión lectora y, además, en Melilla el porcentaje de chicas en estos niveles es 8 puntos porcentuales más alto que el de los chicos (Figura 3.16b). Por otra parte, en Asturias (52 % chicas, 53 % chicos) más de la mitad de las chicas y de los chicos alcanzan al menos el **nivel alto** de comprensión lectora. En Castilla y León (48 % chicas, 44 % chicos) y en Madrid (43 % chicas, 48 % chicos) hay 4 y 5 puntos porcentuales de diferencia entre los porcentajes de chicas y chicos, en el primer caso a favor de las chicas y en el segundo a favor de los chicos.

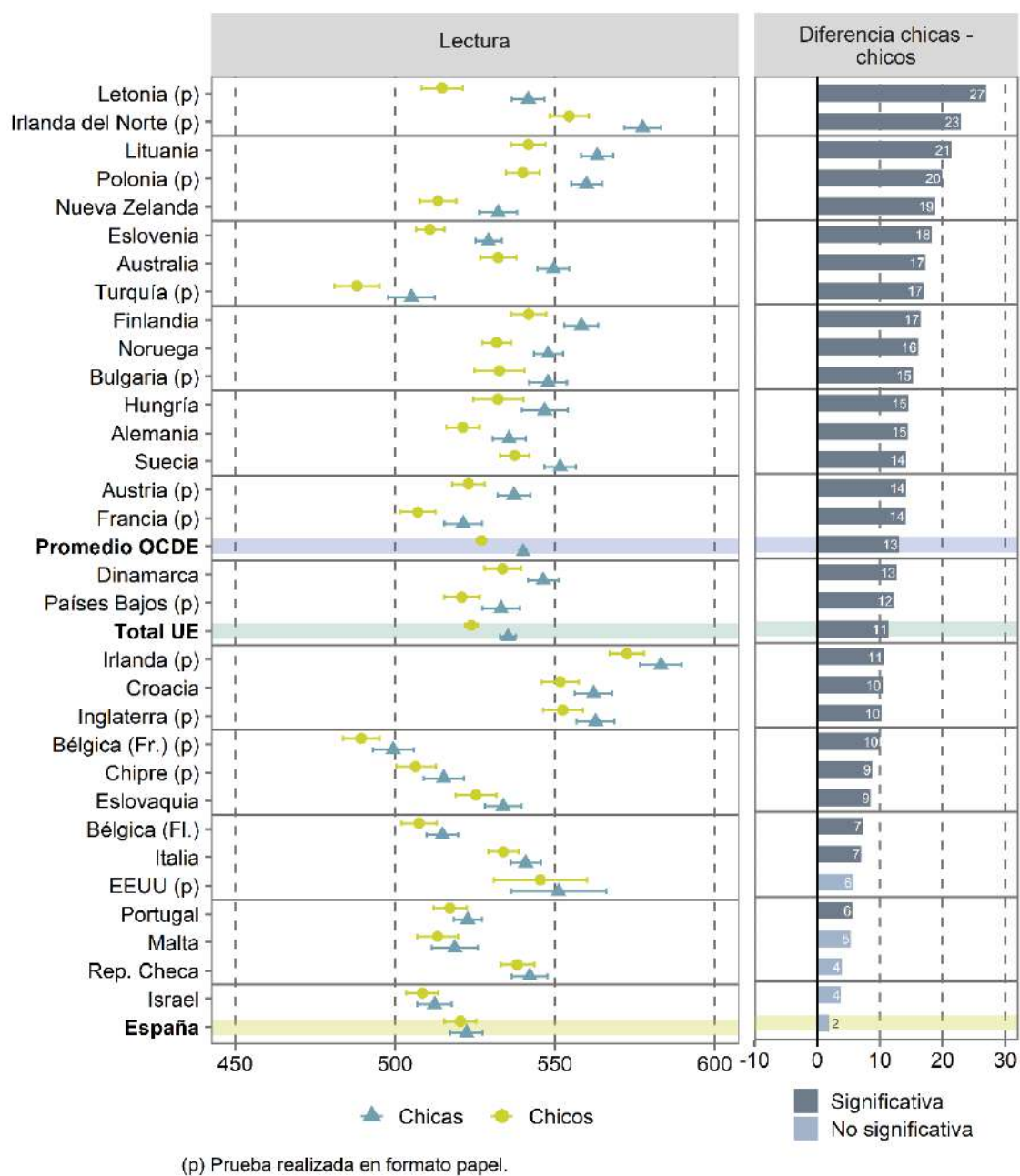
Figura 3.16b. Distribución de chicas y chicos por niveles de rendimiento en comprensión lectora. Ciudades y comunidades autónomas participantes



En la Figura 3.17a se muestran, en cada país seleccionado, las puntuaciones medias en comprensión lectora de chicos y chicas, junto con su intervalo de confianza al 95 %. Además, se presenta la diferencia entre ambas puntuaciones y si esta es significativa o no. Como puede verse, de los 32 países seleccionados, solo en España, Israel, República Checa, Malta y Estados Unidos, la diferencia estimada entre los resultados de chicos y chicas no es significativa. En los demás países las chicas tienen rendimientos medios significativamente más altos que los chicos.

Las puntuaciones medias en comprensión lectora de las chicas son significativamente más altas en las de los chicos tanto en el Promedio OCDE-28 (13 puntos) como en el Total UE (11 puntos). Entre los países con diferencias significativas, la brecha varía desde los 6 puntos en Portugal o los 7 puntos de Italia y Bélgica (Fl.) a los más de 20 puntos en Lituania (21 puntos), Irlanda del Norte (23 puntos) y Letonia (27 puntos).

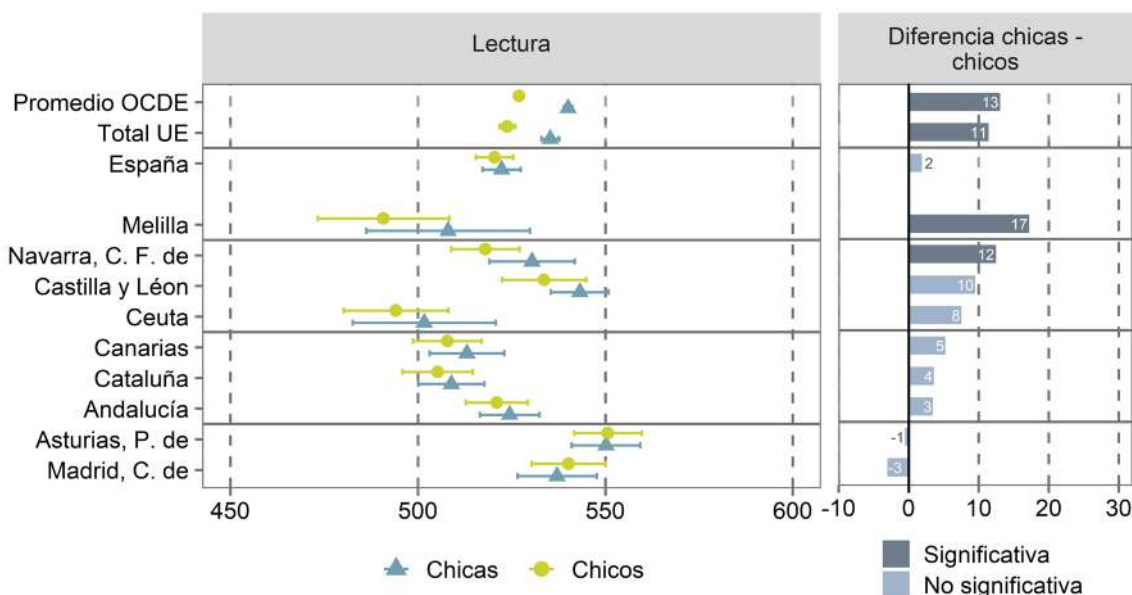
Figura 3.17a. Rendimiento medio de alumnas y alumnos en comprensión lectora. Intervalos de confianza al 95 %. Diferencias. Países seleccionados



En lo que respecta a las comunidades y ciudades autónomas participantes, las diferencias estimadas, a favor de las chicas, solo son estadísticamente significativas en Navarra (12 puntos) y Melilla (17 puntos) (Figura 3.17b).

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.17b. Rendimiento medio de alumnas y alumnos en comprensión lectora. Intervalos de confianza al 95 %. Diferencias. Comunidades autónomas participantes



3.5 Resultados en función de la idoneidad por curso

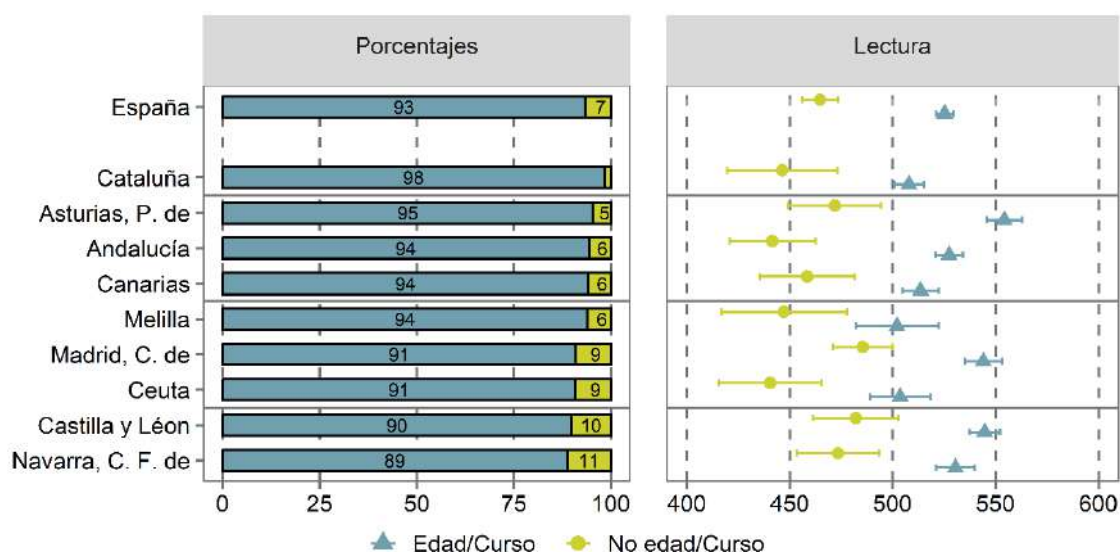
Bajo la hipótesis, ampliamente admitida, de que la adquisición de conocimientos y destrezas del alumnado evoluciona con la edad, en el cuestionario de contexto de PIRLS se recoge información sobre el año y el mes de nacimiento de cada estudiante. Con esta información se ha clasificado en dos categorías a los estudiantes: nacidos en 2012 y, por tanto, están en el curso que por edad les corresponde, y los nacidos en 2011 o en años anteriores.

La Figura 3.18 muestra, para España y las comunidades autónomas participantes, los porcentajes y las puntuaciones medias estimadas que han obtenido los estudiantes que están en el curso que por edad les corresponde (edad/curso) frente a los que no lo están (no edad/curso).

En España, el 7 % del alumnado que cursa 4.º curso de Educación Primaria, debería estar, por edad, en cursos superiores. Esa proporción es significativamente más alta en Madrid (9 %), Ceuta (9 %), Castilla y León (10 %) y Navarra (11 %). Cataluña (98 %) y Asturias (95 %) presentan los porcentajes más altos de estudiantes que están en el curso que por edad les correspondería.

En la Figura 3.18 se puede observar, también, la diferencia en los resultados obtenidos en comprensión lectora por los estudiantes que están en el curso que por edad les corresponde y los que no lo están. En todos los casos, se puede ver que los primeros obtienen puntuaciones medias significativamente mejores que los segundos. Las diferencias más altas, de más de 80 puntos, se observan en Asturias (82 puntos) y Andalucía (86 puntos) y las más bajas en Melilla y Canarias (55 puntos). En España la diferencia alcanza los 60 puntos. No parece, por tanto, que los estudiantes que han quedado rezagados del curso que, por edad, les correspondería, estén al mismo nivel en comprensión lectora que sus compañeros actuales.

Figura 3.18. Porcentaje de estudiantes y resultados en función de la idoneidad por curso con IC. Comunidades y ciudades autónomas



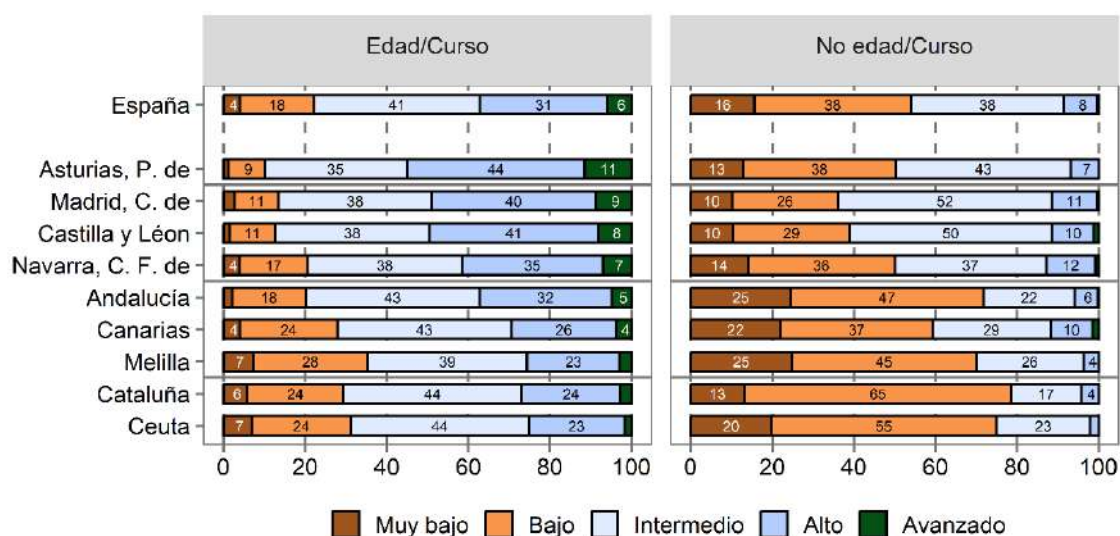
La distribución por niveles de rendimiento de los estudiantes de ambas categorías se puede ver en la Figura 3.19. Es evidente que la distribución por niveles de ambos grupos de estudiantes es muy diferente.

El 37 % de los estudiantes, en España, que están en el curso que les corresponde por edad, alcanzan los niveles más altos de rendimiento en comprensión lectora (niveles alto y avanzado). Estas proporciones están en torno a la mitad o más de los estudiantes en Asturias (55 %), Castilla y León (49 %) y Madrid (49 %). Sin embargo, ese porcentaje en España es solo de poco más de 8 puntos porcentuales entre los estudiantes que deberían, por edad, estar en un curso superior. Estas cifras superan el 10 % en Canarias, Castilla y León, Madrid y Navarra.

En España, el 22 % de los estudiantes que están en el curso que les corresponde por edad no alcanza el nivel intermedio (niveles bajo o muy bajo), mientras que en Ceuta y Melilla dicha cifra supera el 30 %. De otra parte, en España, el 54 % de los estudiantes que, por edad, deberían estar en cursos más avanzados, no alcanza el nivel intermedio de rendimiento en comprensión lectora. Esta cifra es ampliamente superada por Andalucía (72 %), Cataluña (78 %) Melilla (70 %), frente al 36 % de Madrid.

Teniendo en cuenta que, en este último caso, se trata de estudiantes que, en su mayoría, han tenido que repetir curso, se puede concluir que los objetivos que se persiguen en el proceso de repetición de curso no parecen tener la efectividad que se espera. En consecuencia, es necesario reflexionar acerca de la idoneidad de la repetición de curso y evaluar esta medida como procedimiento para mejorar la formación de los estudiantes, ya que no parece corregir como debiera las deficiencias de rendimiento de estos.

Figura 3.19. Niveles de rendimiento en función de la idoneidad. CCAA



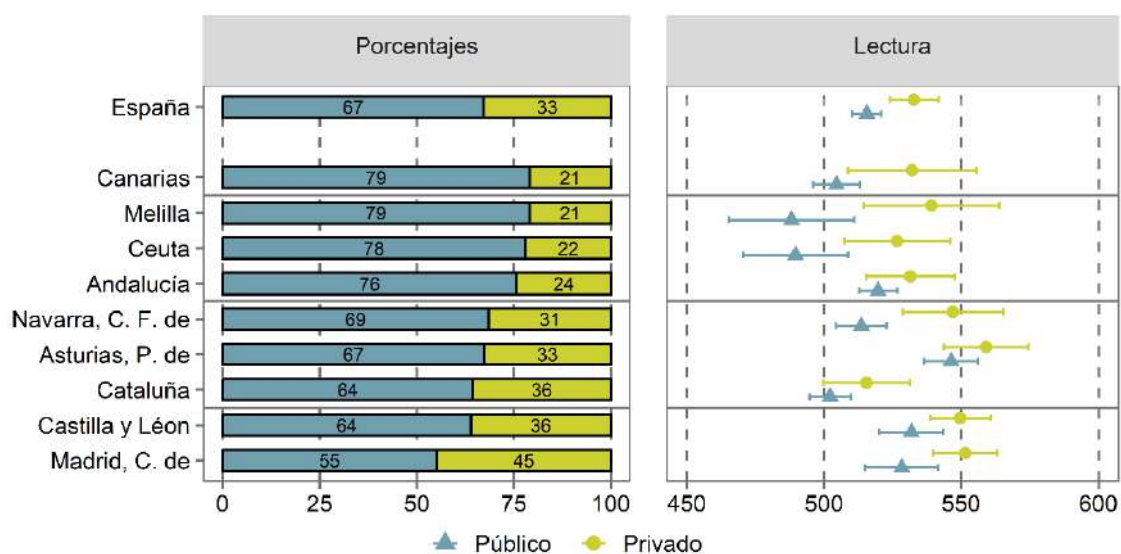
3.6 Resultados en función de la titularidad de los centros educativos. CCAA

Los centros educativos, como ya se describió en el apartado 3.2.3, se distinguen en función de su titularidad en públicos y privados, estando la mayoría de estos últimos sostenidos con fondos públicos. La Figura 3.20a muestra la proporción de estudiantes escolarizados en los dos tipos de centro en España y en las comunidades y ciudades autónomas participantes en PIRLS 2021. Además, se pueden ver las puntuaciones medias estimadas por titularidad de centro junto con el intervalo de confianza al 95 % para la puntuación media.

Aproximadamente, en España, uno de cada tres estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria se escolariza en centros de titularidad privada (33 %) y dos de cada tres en centros de titularidad pública (67 %). La puntuación media estimada en comprensión lectora obtenida por los estudiantes escolarizados en centros de titularidad privada (533 puntos) es significativamente más alta que la obtenida por los estudiantes escolarizados en centros públicos (516 puntos) (Figura 3.20a).

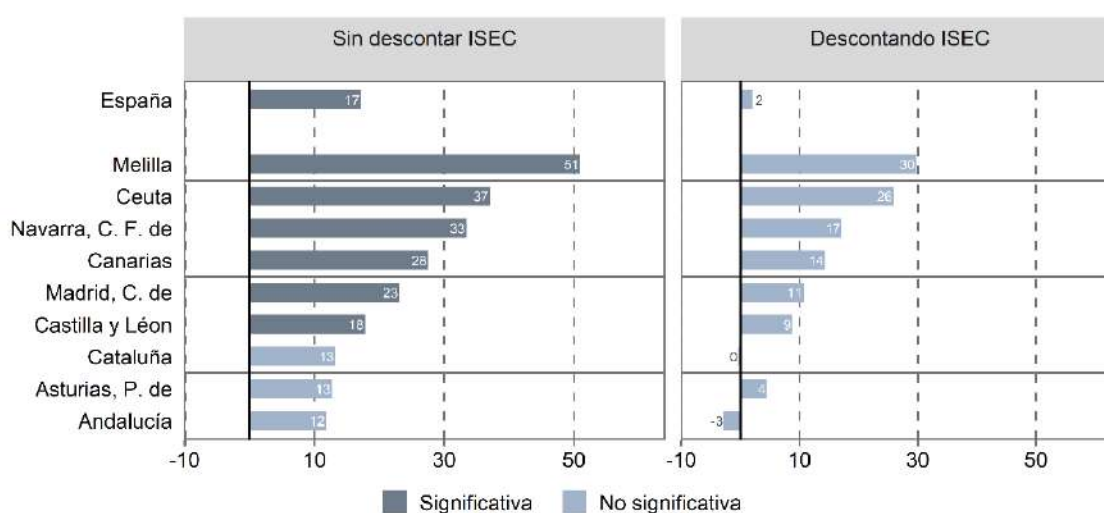
Madrid es la comunidad autónoma con mayor porcentaje de estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria escolarizados en centros privados (45 %), frente a menos del 25 % en Andalucía, Canarias, Ceuta y Melilla (Figura 3.20a). La diferencia entre las puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora de los centros de titularidad pública y privada son significativas, al 95 %, en Melilla (51 puntos), Ceuta (37 puntos), Navarra (33 puntos), Canarias (28 puntos), Madrid (23 puntos) y Castilla y León (18 puntos).

Figura 3.20a. Resultados según titularidad del centro educativo. Porcentajes y puntuaciones medias con IC al 95 %. Comunidades y ciudades autónomas



Una vez descontado el efecto del ISEC, la diferencia entre las puntuaciones medias en comprensión lectora de los estudiantes de centros de titularidad pública y privada se ve claramente reducida y no es significativa en ningún caso, aunque en Ceuta y Melilla la significatividad no se ha podido establecer debido a la magnitud de los errores en las estimaciones (Figura 3.20b).

Figura 3.20b. Diferencias en las puntuaciones medias, según titularidad, antes y después de descontar por el ISEC. Comunidades y ciudades autónomas



3.7 Antecedentes de inmigración y rendimiento

Los estudiantes con antecedentes de inmigración manifiestan, en general, niveles altos de interés académico y motivación comparados con sus compañeros nativos. Por otra parte, los estudiantes inmigrantes reciben menos apoyo emocional de sus padres, aunque estos

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

últimos tienen expectativas significativamente más altas para el rendimiento de sus hijos en comprensión lectora (Villiger, Wandeler and Niggli, 2014).

Las brechas en el rendimiento entre el alumnado inmigrante y el nativo se explican, en gran medida, por las diferencias en el entorno socioeconómico, el capital cultural y las habilidades lingüísticas de los padres migrantes. La política educativa debe centrarse en la enseñanza de idiomas, la participación de los padres, la capacitación en diversidad y la interacción social beneficiosa entre las poblaciones inmigrantes y nativas (Entorf, 2015).

En el cuestionario de familias de PIRLS 2021 se preguntó a los padres si su hijo o hija ha nacido en el país en el que se están llevando a cabo las pruebas. La pregunta se muestra en el Cuadro 3.5.

Cuadro 3.5. Pregunta del cuestionario de familias sobre el país de nacimiento de su hijo o hija.

2

A. ¿Su hijo/a nació en nuestro país?

*Marque solo **un** círculo.*

Sí--- ☐ (Si la respuesta es **Sí**, continúe en la pregunta n.º 3)

No--- ☐

Con la información disponible, únicamente a través de esta cuestión, se ha clasificado al alumnado en dos categorías:

- Nativo: ha nacido en el país en el que se hace la prueba.
- No nativo: ha nacido en un país distinto al de la prueba.

En la Figura 3.21a se muestra, para los países seleccionados, el porcentaje de alumnado no nativo (entre paréntesis) en 4.º curso de Educación Primaria, sus resultados y la diferencia de puntuaciones medias estimadas entre estudiantes nativos y no nativos, con indicación de su significatividad al 95 %.

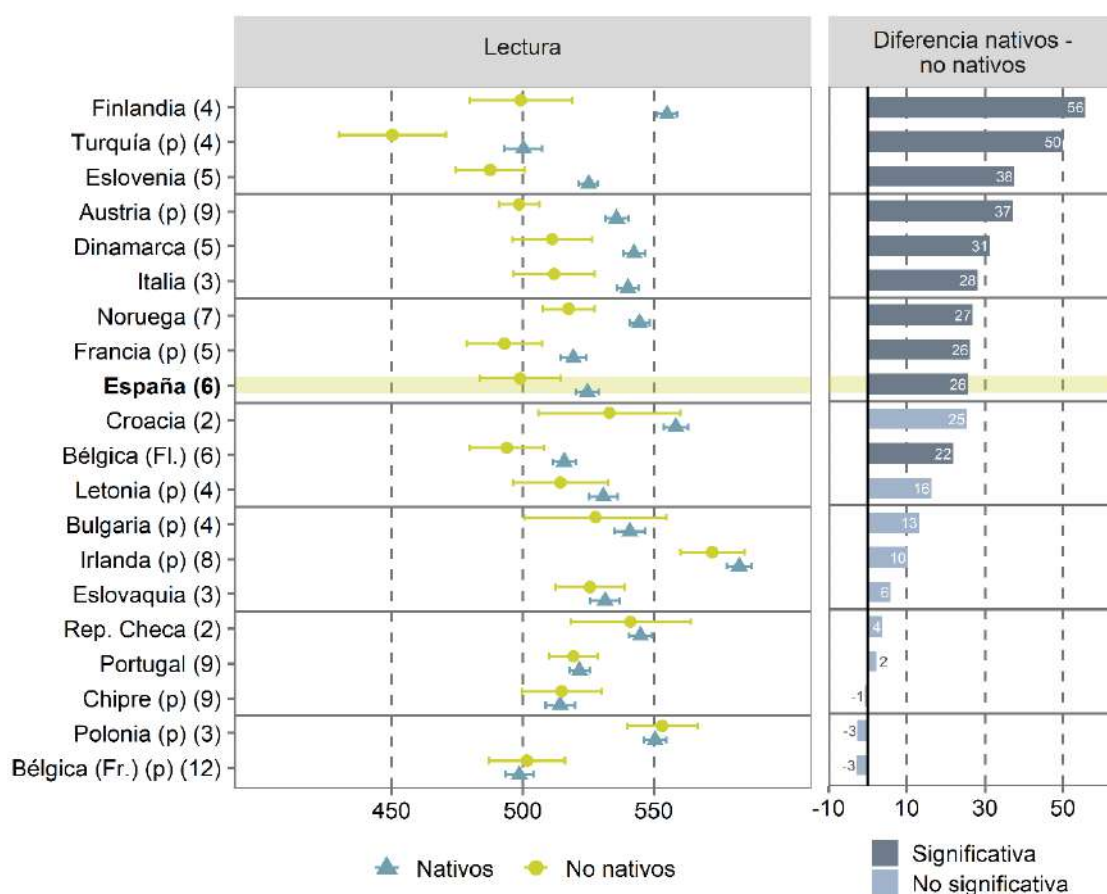
Debe observarse (Tabla 3.21) que la baja proporción de alumnado no nativo en algunos países hace que los errores de estimación de las puntuaciones medias de estos estudiantes sean muy altos, impidiendo, en esos casos, valorar con precisión la diferencia estimada entre las puntuaciones de ambos grupos.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

En Bélgica (Fr.) (3 puntos), Polonia (3 puntos) y Chipre (1 punto), la diferencia en el rendimiento en comprensión lectora favorece al alumnado no nativo, si bien se trata de diferencias no significativas. Tampoco se aprecian diferencias significativas en Portugal, República Checa, Eslovaquia, Irlanda, Bulgaria, Letonia y Croacia, en algunos casos debido a los errores en las estimaciones (Tabla 3.21).

En 10 de los países seleccionados, entre ellos España, los estudiantes nativos tienen una puntuación media en comprensión lectora significativamente más alta que la de los no nativos, destacando Turquía (50 puntos) y Finlandia (56 puntos) (Figura 3.21). En España, la diferencia alcanza los 26 puntos, significativamente más alta a favor del alumnado nativo, aproximadamente del mismo orden que en Francia y Noruega, entre otros países.

Figura 3.21a. Puntuaciones medias en comprensión lectora de alumnado no nativo (porcentaje entre paréntesis) y diferencia con las del alumnado nativo. Países seleccionados

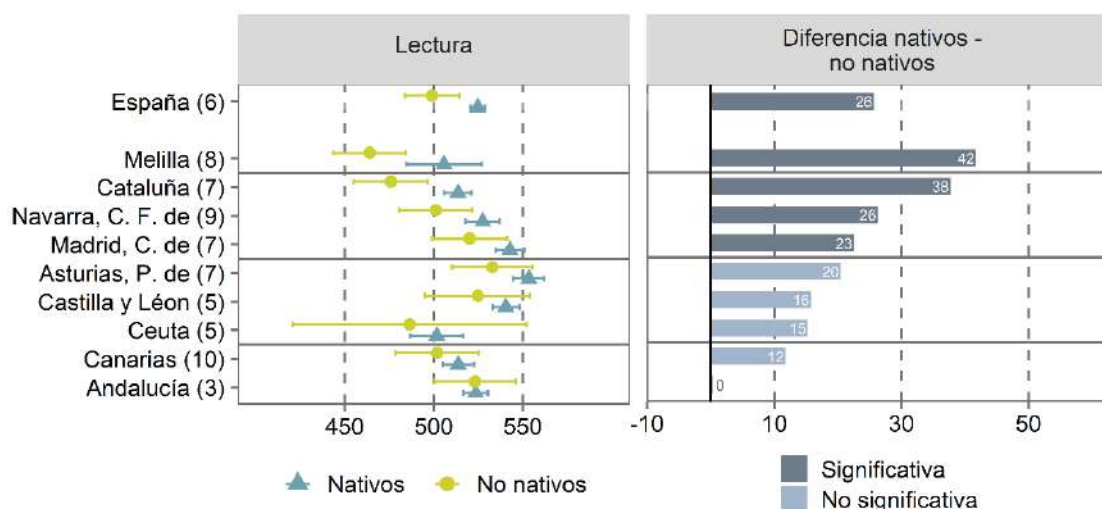


(p) Prueba realizada en formato papel.

En las ciudades y comunidades autónomas participantes, los estudiantes nativos obtienen puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros no nacidos en España, en Melilla, Cataluña, Navarra y Madrid, con diferencias que van desde los 42 puntos en Melilla a los 23 puntos de Madrid. En las demás regiones y Ceuta, las diferencias estimadas no son estadísticamente significativas (Figura 3.21b).

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.21b. Puntuaciones medias en comprensión lectora de alumnado no nativo (porcentaje entre paréntesis) y diferencia con las del alumnado nativo. Ciudades y comunidades autónomas participantes



3.8 Resultados en función del área de localización del centro educativo

Aunque diferentes estudios muestran que los estudiantes de centros ubicados en entornos rurales muestran resultados inferiores a los de estudiantes en centros urbanos (Alordiah *et al.*, 2015, Abamba, 2021), estos dependen de las políticas educativas de los países, como se puede ver en los resultados de esta sección.

En el cuestionario que debe completar la dirección acerca de las características del centro educativo, se recoge información del tamaño de la población en la que se localiza el centro. Para el análisis, se han agrupado las categorías iniciales de la pregunta en tres categorías:

- Poblaciones de menos de 15 000 habitantes.
- De 15 000 a 100 000 habitantes.
- Más de 100 000 habitantes.

En las Figuras 3.22a y 3.22b se muestra la proporción de estudiantes en cada una de estas tres categorías, relativas al tamaño de la población en la que se ubica el centro, junto con las puntuaciones medias en comprensión lectora estimadas para cada una de las categorías. En las gráficas, se han ordenado los países de mayor a menor proporción de estudiantes en la categoría de poblaciones de más de 100 000 habitantes.

En España, prácticamente 1 de cada 3 estudiantes de 4.º de Educación Primaria asiste a centros localizados en poblaciones de menos de 15 000 habitantes (33 %), otro tercio en centros de poblaciones entre 15 000 y 100 000 habitantes y el tercio restante en poblaciones

de más de 100 000 habitantes. Este porcentaje es similar al del Promedio OCDE-28 y el Total UE en poblaciones intermedias (33,3 % y 33 % respectivamente), y significativamente más alto que el de estas dos entidades en las poblaciones más grandes: 27 % en el Promedio OCDE-28 y 23 % en el Total UE.

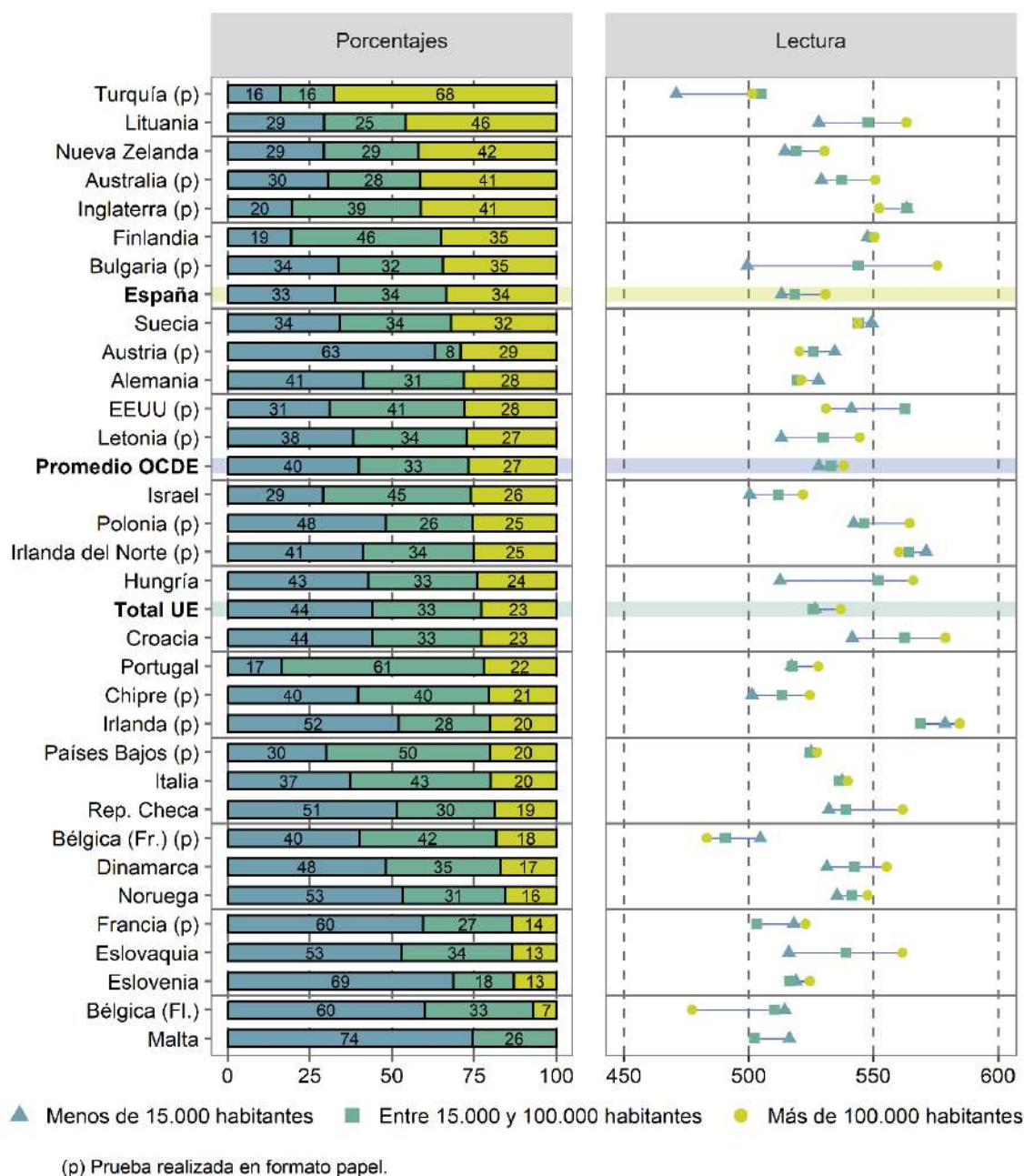
En cuanto a las diferencias de rendimiento en comprensión lectora relacionadas con el tamaño de la localidad del centro, no se observa un patrón general. En el Promedio OCDE-28, los estudiantes de las poblaciones intermedias obtienen 5 puntos más que los de poblaciones de pequeño tamaño, mientras que en Total UE hay solo 1 punto de diferencia (no significativa) a favor de los estudiantes de poblaciones pequeñas. Entre las puntuaciones medias estimadas de los estudiantes en centros de poblaciones muy grandes (más de 100 000 habitantes) y los de las poblaciones más pequeñas (menos de 15 000 habitantes) hay 10 puntos de diferencia en el Promedio OCDE-28 y en el Total UE.

Sin embargo, este patrón no es común a todos los países. Por ejemplo, en Bélgica (Fl.) el alumnado de centros ubicados en poblaciones pequeñas obtiene 37 puntos más que sus compañeros de poblaciones de más de 100 000 habitantes, y tan solo 4 puntos más (diferencia no significativa) que los de poblaciones medianas.

En España, los estudiantes de localidades de más de 100 000 habitantes (531 puntos) tienen un rendimiento medio en comprensión lectora significativamente más alto que los de poblaciones de tamaño intermedio (519 puntos) y que los de poblaciones pequeñas (513 puntos) no apreciándose diferencias significativas entre las puntuaciones medias en estas dos últimas categorías.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

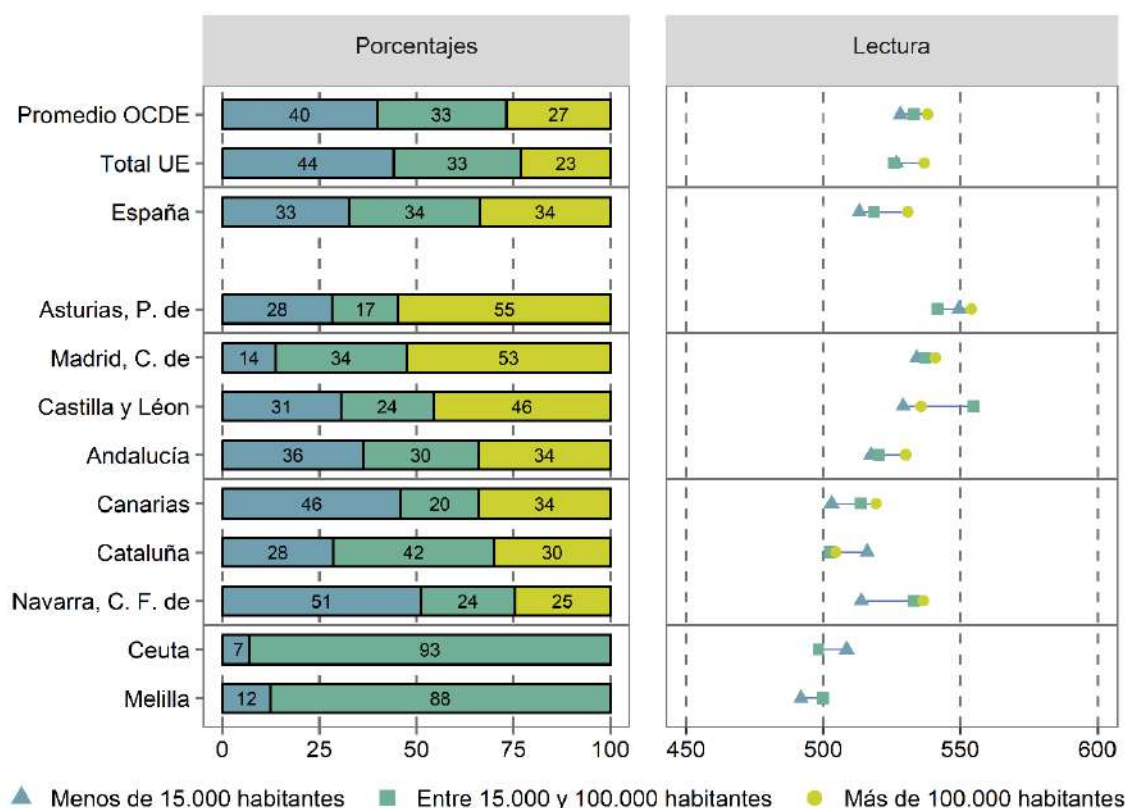
Figura 3.22a. Resultados en función del tamaño de la localidad donde se ubica el centro educativo. Porcentajes y resultados. Países seleccionados



En las comunidades autónomas participantes no se observa un patrón común en cuanto a los resultados en comprensión lectora. Así, en Andalucía son los estudiantes de las poblaciones más grandes los que obtienen las puntuaciones medias más altas, y lo mismo sucede en Canarias, Asturias, Navarra y Madrid, si bien no puede decirse que las diferencias estimadas sean significativas en todos los casos, dados los errores estándar de las estimaciones (Figura 3.22b).

En Cataluña, sin embargo, son los estudiantes de las poblaciones más pequeñas los que obtienen los mejores resultados y en Castilla y León las puntuaciones medias más altas las obtienen los estudiantes de las poblaciones de tamaño intermedio (Figura 3.22b).

Figura 3.22b. Resultados en función del tamaño de la localidad donde se ubica el centro educativo. Porcentajes y resultados. Comunidades y ciudades autónomas



3.9 El gusto de los estudiantes por la lectura y resultados en comprensión lectora

En este apartado se analiza la repercusión que tiene el gusto por la lectura de los estudiantes en los resultados en comprensión lectora. Para ello, se ha construido un índice de **Gusto por la Lectura** a partir de las respuestas dadas por los estudiantes a las 10 preguntas recogidas en el Cuadro 3.6.

A los estudiantes se les asignó una puntuación en la escala del índice de *Gusto por la Lectura* teniendo en cuenta su grado de acuerdo con las ocho afirmaciones y la frecuencia con que hicieron dos actividades de lectura fuera del centro escolar. El índice se estandarizó a media 10 y desviación típica 2 para el conjunto de países participantes en PIRLS 2021.

Para el análisis, el índice se ha dividido en tres categorías y a cada estudiante se le ha asignado la categoría correspondiente a su puntuación en el índice.

- Estudiantes a los que **les gusta mucho la lectura** obtuvieron una puntuación igual o superior a la puntuación mínima correspondiente a responder “muy de acuerdo” a cuatro de las ocho afirmaciones y “poco de acuerdo” a las otras cuatro, además de hacer, en promedio, una de las dos actividades de lectura fuera de la escuela “todos o casi todos los días”.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

- Estudiantes a los que **no les gusta leer** obtuvieron una puntuación igual o inferior a la puntuación correspondiente a “un poco en desacuerdo” con cuatro de las ocho afirmaciones y “un poco de acuerdo” con las otras cuatro, además de hacer una de las dos actividades de lectura solo “una o dos veces al mes”, en promedio.
- Todos los demás estudiantes se incluyen en la categoría de les **gusta leer un poco**.

Los estudiantes a los que **les gusta mucho la lectura** tienen al menos 10,4 puntos en el índice de gusto por la lectura y a los que **no les gusta leer** tienen puntuación igual o inferior a 8,3 puntos.

Cuadro 3.6 Gusto de los estudiantes por la lectura. Cuestionario de estudiantes

¿Qué piensas sobre la lectura? Haz clic para mostrar hasta qué punto estás de acuerdo con cada una de estas afirmaciones.

Haz clic en **un solo** círculo de cada línea.

	Muy de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Me gusta hablar con otros/as sobre lo que leo.	☐	☐	☐	☐
b) Si alguien me regalara un libro, me pondría contento/a.	☐	☐	☐	☐
c) Creo que leer es aburrido.	☐	☐	☐	☐
d) Me gustaría tener más tiempo para leer.	☐	☐	☐	☐
e) Disfruto leyendo.	☐	☐	☐	☐
f) Aprendo mucho leyendo.	☐	☐	☐	☐
g) Me gusta leer cosas que me hagan pensar.	☐	☐	☐	☐
h) Me gusta cuando un libro me ayuda a imaginar otros mundos.	☐	☐	☐	☐

¿Con qué frecuencia haces lo siguiente fuera del colegio?

Haz clic en **un solo** círculo de cada línea.

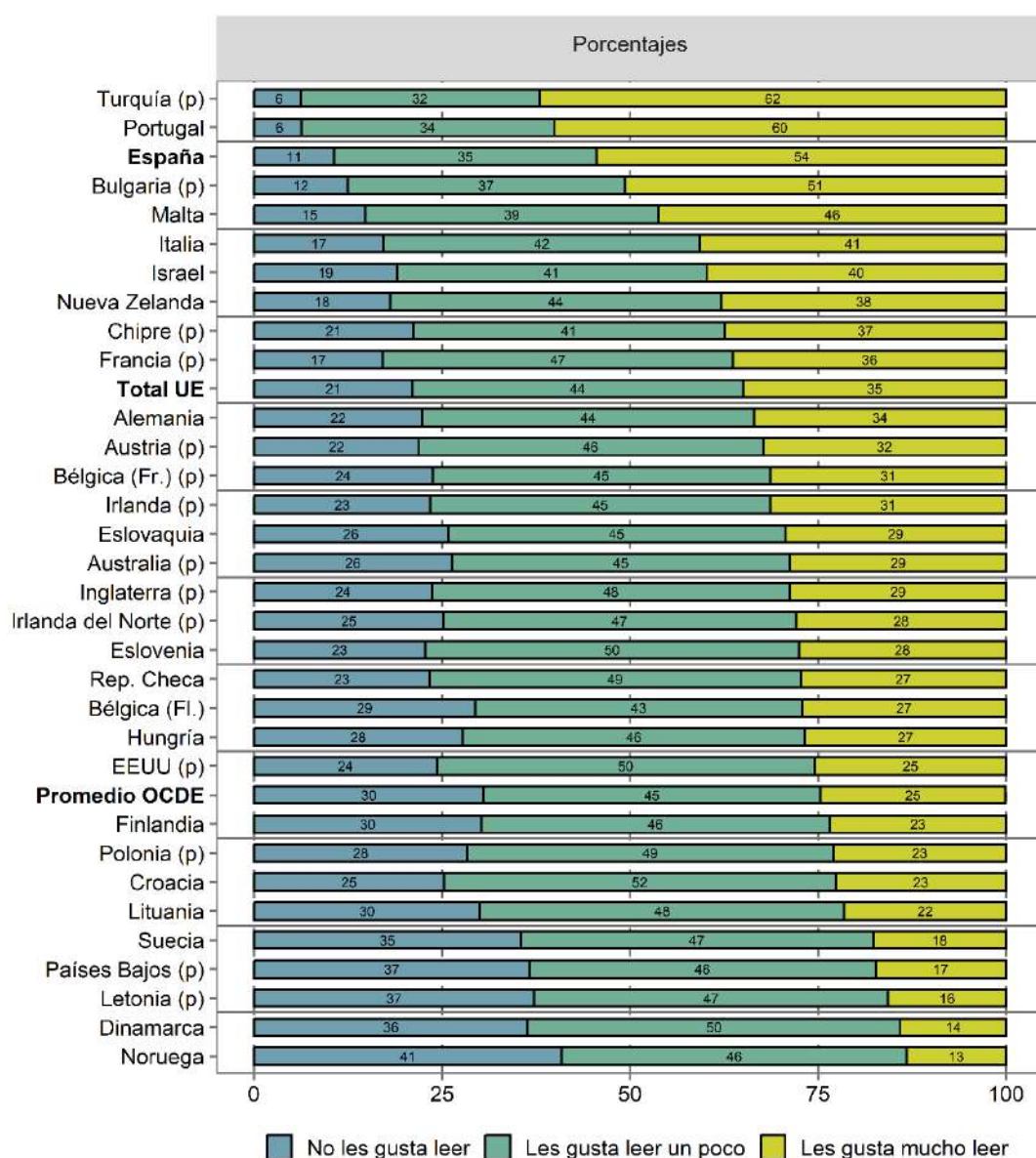
	Todos o casi todos los días	Una o dos veces a la semana	Una o dos veces al mes	Nunca o casi nunca
a) Leer por diversión.	☐	☐	☐	☐
b) Leer para descubrir cosas que quiero aprender.	☐	☐	☐	☐

En la Figura 3.23a se puede ver que más de la mitad de los estudiantes de Turquía (62 %), Portugal (60 %), España (54 %) y Bulgaria (51 %) se incluye en la categoría “**me gusta mucho leer**”, muy por encima del Promedio de la OCDE-28 (25 %) y del Total UE (35 %). En cambio,

en esta categoría se incluyen menos del 20 % de los estudiantes de cuarto grado de Noruega, Dinamarca, Letonia, Países Bajos y Suecia.

Aproximadamente, solo uno de cada diez estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria de España (11 %) se incluye en la categoría “**no me gusta leer**” muy por debajo tanto del Promedio OCDE (30 %) como del Total UE (21%). Entre los países seleccionados, únicamente Turquía (6 %) y Portugal (6 %) presentan menor proporción de estudiantes en esta categoría. Suecia, Dinamarca, Países Bajos, Letonia y Noruega son los países con los porcentajes más altos de estudiantes clasificados en la categoría “**no me gusta leer**” (Figura 3.23a).

Figura 3.23a. Distribución de porcentaje de estudiantes en las categorías del índice de *Gusto por la lectura*. Países seleccionados

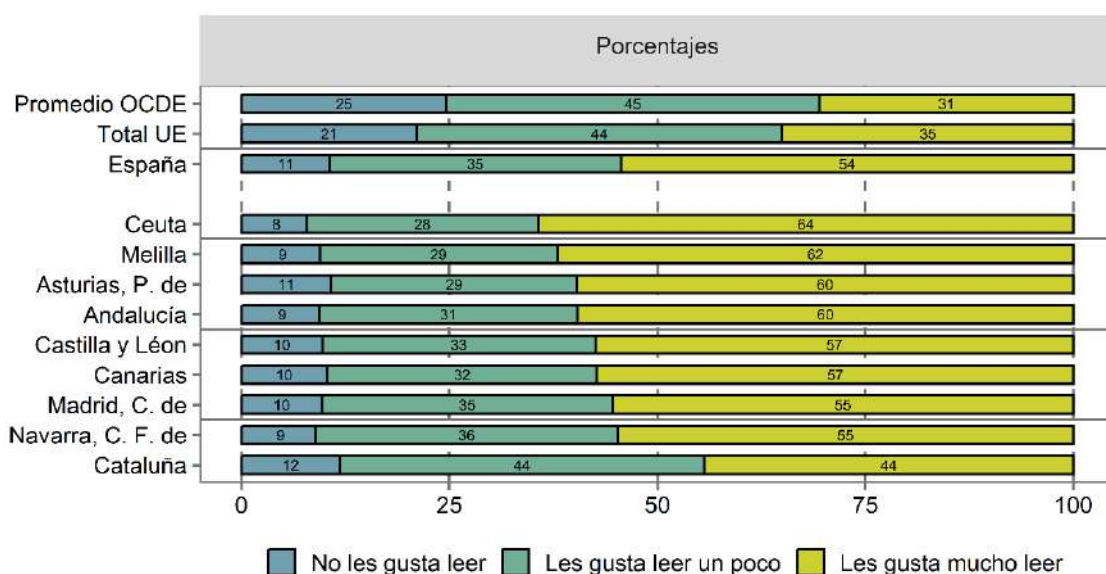


(p) Prueba realizada en formato papel.

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

En las ciudades y comunidades autónomas españolas participantes en PIRLS 2021, a más de la mitad de los estudiantes **les gusta mucho leer**, con la excepción de Cataluña (44 %), destacando Ceuta (64 %), Melilla (62 %) y Asturias y Andalucía en torno al 60 %, mientras que la proporción de estudiantes a los que **no les gusta leer**, varía del 8 % en Ceuta al 12 % en Cataluña. (Figura 3.23b).

Figura 3.23b. Distribución de porcentaje de estudiantes en las categorías del índice de *Gusto por la lectura*. Ciudades y comunidades autónomas participantes

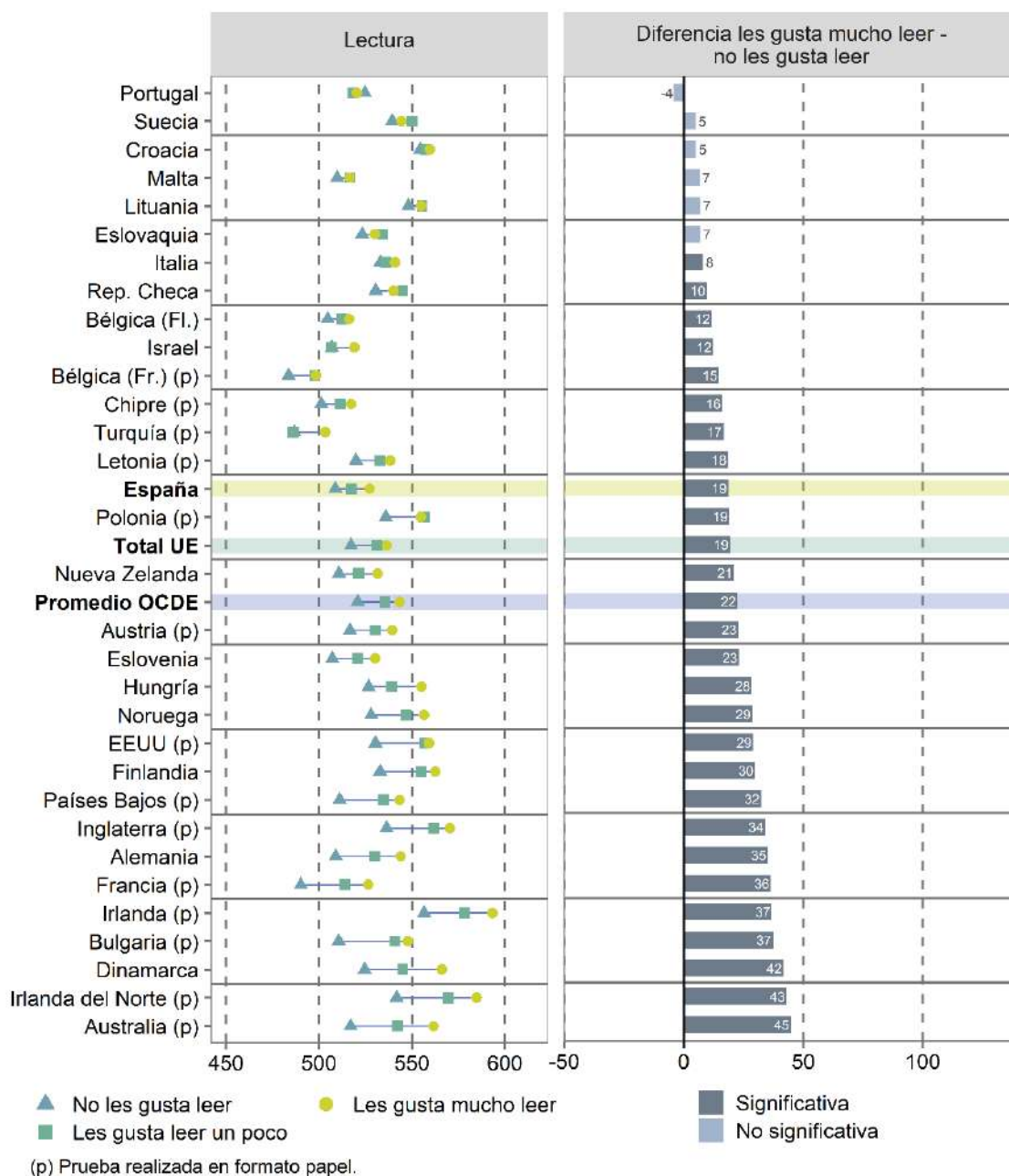


En general, como era de esperar, a mayor gusto por la lectura mejores resultados en comprensión lectora, como queda reflejado en las Figuras 3.24a y 3.24b, la primera para los países seleccionados y la segunda para las comunidades y ciudades autónomas participantes.

La diferencia entre las puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora de los estudiantes a los que **les gusta mucho leer** y a los que **no les gusta leer** es positiva y significativa en la mayoría de los países seleccionados, en favor de los primeros. Sin embargo, en Suecia, Croacia, Malta, Lituania y Eslovaquia la diferencia de resultados entre ambas categorías no es significativa y en Portugal se da en sentido contrario, aunque tampoco es una diferencia significativa (Figura 3.24a).

Las diferencias más altas, de más de 40 puntos, siempre en favor de los que **les gusta mucho leer**, se observan en Australia, Irlanda del Norte y Dinamarca. Y las más bajas, dentro de las que son significativas, se dan en Italia (8 puntos) y República Checa (12 puntos). En España, la diferencia de puntuaciones medias en comprensión lectora asciende a 19 puntos, misma diferencia que se produce en el Total UE y 3 puntos menos que la del Promedio OCDE-28 (22 puntos) (Figura 3.24a).

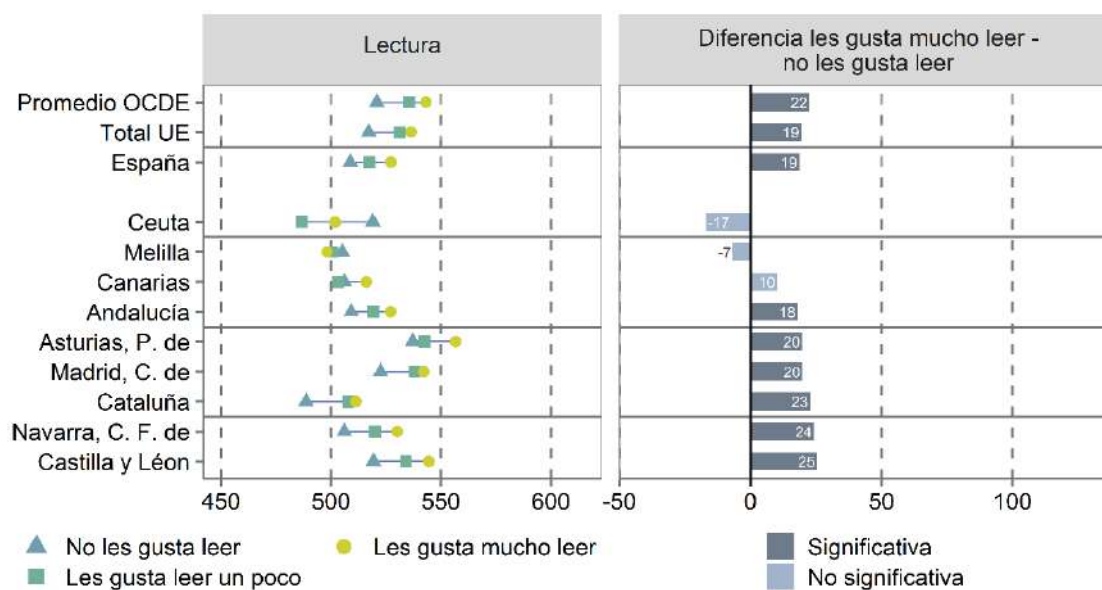
Figura 3.24a. Resultados en comprensión lectora según clasificación de *Gusto por la lectura*. Diferencia entre los que les gusta mucho leer y los que no les gusta. Países seleccionados



En las comunidades autónomas participantes, los estudiantes a los que **les gusta mucho leer** obtienen, en todos los casos, mejores puntuaciones que sus compañeros a los que **no les gusta leer**. Solo en Canarias (10 puntos) esa diferencia no es estadísticamente significativa y, entre las regiones y ciudades en las que sí es significativa la diferencia, esta varía desde los 18 puntos de Andalucía a los 25 de Castilla y León. En Ceuta (17 puntos) y en Melilla (7 puntos) la diferencia, aunque no significativa, es a favor de los que **no les gusta leer** (Figura 3.24b).

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

Figura 3.24b Resultados en comprensión lectora según clasificación de *Gusto por la lectura*. Diferencia entre los que les gusta mucho leer y los que no les gusta. Ciudades y comunidades autónomas participantes



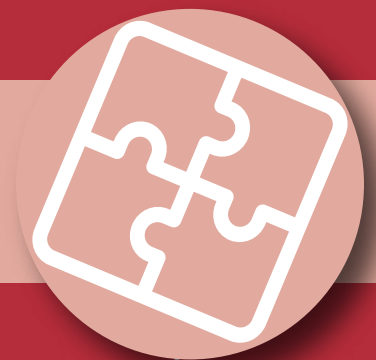
3.10 Referencias

- Abamba, E. I. (2021). The effects of School location on students' academic achievement in senior secondary physics based on the 5E learning cycle in Delta State, Nigeria. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*. 9. 10.31129/LUMAT.9.1.1371.
- Acar-Erdol, T., Akin-Arikan, Ç. (2022). Gender gap in reading achievement: the mediating role of metacognitive strategies and reading-related attitudes. *Soc Psychol Educ* 25, 537–566. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09692-9>
- Alordiah, C. O., Akpadaka, G. y Oviogbodu, C. O. (2015). The influence of gender, school location and socio-economic status on students' academic achievement in Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 6(17), 130-136
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/111341>
- Chen, Qishan and Kong, Yurou and Gao, Wenyang and Mo, Lei. (2018). Effects of Socioeconomic Status, Parent–Child Relationship, and Learning Motivation on Reading Ability. *Frontiers in Psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01297.
- Entorf, Horst. (2015). Migrants and educational achievement gaps. IZA World of Labor. 10.15185/izawol.146.
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 298-322. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Nilsen, C. y Colvin, D. Q. (2012). The gender gap in educational expectations among youth in the foster care system. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1683-1688. doi:10.1016/j.childyouth.2012.04.026
- Lagravinese, R., Liberati, P. and Resce, G., (2020), The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42, issue 1, p. 112-132.
- Lepper, C., Stang-Rabrig, J., and McElvany, N. (2022). Gender differences in reading: Examining text-based interest in relation to text characteristics and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 82, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101680>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *PIRLS 2016. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica

3 Contexto Social, Económico y Cultural. Resultados.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de Lectura en España*. Madrid: Secretaría General Técnica
- Niederle, M. y Vesterlund, L. (2010). Explaining the gender gap in Math test scores: the role of competition. *Journal of Economics Perspectives*, 24(2), 129-144. doi:10.1257/jep.24.2.129
- OECD (2011), "How do girls compare to boys in reading skills?", in *PISA 2009 at a Glance*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264095250-5-en>
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264229945-en
- OECD (2018) OECD. The evolution of gender gaps in numeracy and literacy between childhood and adulthood. Paris: OECD Education Working Paper No. 184.
- Villiger, C., Wandeler, C, Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*. 64. 12-25. 10.1016/j.ijer.2013.10.004.

Capítulo 4

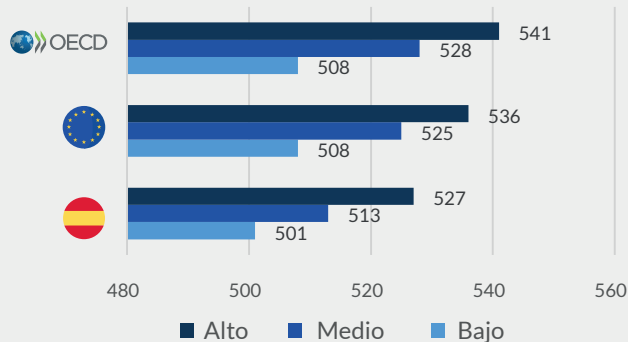


PIRLS 2021

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora Contexto de aprendizaje



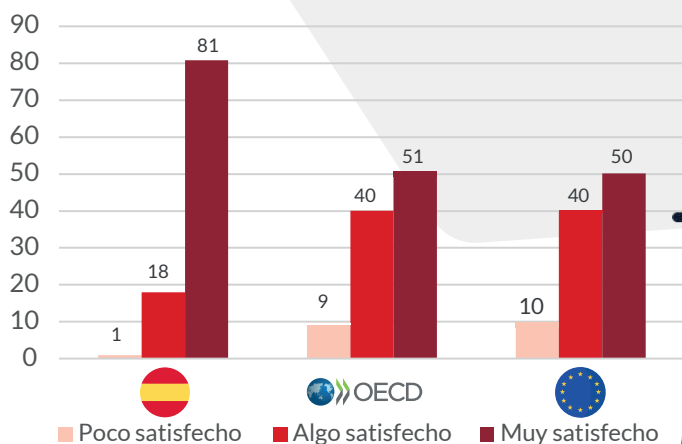
Puntuaciones medias en lectura según el nivel de pertenencia al centro



Aquellos alumnos que tienen mayor sentido de pertenencia al centro obtienen mejor rendimiento.

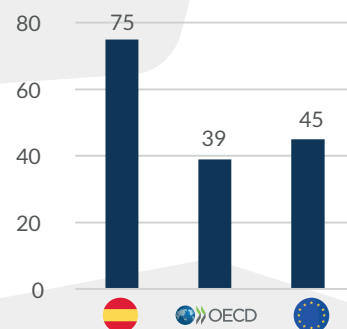
Profesorado

Satisfacción del profesorado



Enseñanza limitada por la falta de preparación o disposición para aprender de los estudiantes

Porcentaje de alumnado cuyos profesores informan que su docencia está **muy poco limitada** por distintos factores de preparación y disposición del alumnado.

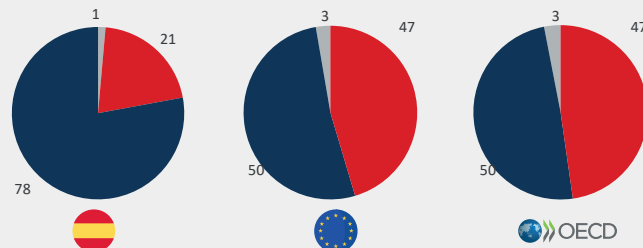


Seguridad y orden en el centro

En España el **78 %** del alumnado tiene profesorado que manifiesta que **su centro es muy seguro y ordenado**, el mayor porcentaje de entre los países de la OCDE y la UE que han participado en PIRLS 2021.

- Muy seguro
- Algo seguro
- Poco seguro

Porcentaje de alumnado según la seguridad y orden en el centro



Alumnado con habilidades básicas de lectoescritura al iniciar la Educación Primaria

En España el **80 %** del alumnado se encuentra en centros cuyo alumnado en más de un 50 % dispone de habilidades básicas de lectoescritura al iniciar la Educación Primaria. Es el segundo país con mejor indicador de entre los de la OCDE y la UE participantes en el estudio.



20 YEARS
PIRLS



IEA
PIRLS
2021

Capítulo 4. Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

4.1 Introducción

El rendimiento de los estudiantes puede verse afectado en mayor o menor medida por el entorno en el que se desarrolla su actividad escolar. En este capítulo se presentan algunos índices del contexto personal y del entorno docente y escolar del alumnado de 4.º grado y se analiza la influencia de cada uno de ellos en el rendimiento en comprensión lectora en la evaluación PIRLS 2021. Los índices se han elaborado con las respuestas dadas por los estudiantes, sus profesores y profesoras y el director o directora del centro educativo en sus respectivos cuestionarios.

En este sentido, a través del cuestionario de centro, los/as directores/as proporcionan información sobre la composición socioeconómica de sus centros escolares, de la disciplina, de la seguridad y el orden y de si la escasez de recursos repercute, en su opinión, en la enseñanza de la lectura.

El contexto escolar, tanto el propio del docente como el ambiente en el que se desarrollan las actividades escolares, tiene también relevancia tanto en el rendimiento de los estudiantes como en su bienestar, e influye significativamente en su desarrollo académico y emocional. La información de los factores asociados al clima escolar que se tratan en este capítulo proviene de las respuestas de las direcciones escolares, a través del cuestionario de centro, e informa del énfasis que se pone en el éxito académico y de la disciplina escolar existentes en los centros; los docentes dan su opinión sobre la seguridad y el orden existente en el centro, así como de su satisfacción con la carrera docente entre otros aspectos. Adicionalmente, los estudiantes declaran sobre su sentido de pertenencia al centro en el que cursan sus estudios, así como su exposición al acoso.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Con las variables disponibles en los cuestionarios reseñados se han construido los siguientes índices:

- Sentido de pertenencia del alumnado al centro educativo
- Exposición al acoso
- Satisfacción del profesorado con su trabajo
- Enseñanza limitada por factores intrínsecos del alumnado
- Escuela segura y ordenada
- Composición escolar por antecedentes socioeconómicos del alumnado
- Disciplina en la escuela
- Énfasis escolar en el éxito académico.
- Instrucción afectada por la escasez de recursos de lectura
- Alumnado con habilidades básicas de lectoescritura al iniciar Educación Primaria

De esta forma, los índices elegidos van más allá de los aspectos socioeconómicos tratados en el capítulo 3 y profundizan en temas personales, del docente y del entorno escolar. La construcción de estos índices permite la comparación entre países y regiones. Además, de esta manera se puede analizar la influencia de estos factores en los resultados de los estudiantes.

4.2 Sentido de pertenencia del alumnado al centro educativo

El sentido de pertenencia suele definirse como “la necesidad de formar y mantener al menos un número mínimo de relaciones interpersonales basadas en la confianza, la aceptación, el cariño y el apoyo” (Baumeister y Leary, 1995). Las personas con sentido de pertenencia se sienten aceptadas, queridas y conectadas con los demás y sienten que pertenecen a la comunidad. El sentido de pertenencia al colegio refleja cómo se sienten los estudiantes de aceptados, respetados y apoyados en su contexto escolar (Goodenow y Grady, 1993). Conceptos relacionados con el sentido de pertenencia incluyen conectividad escolar, compromiso escolar, identificación escolar y vinculación escolar (Slaten *et al.*, 2016). Todo ello teniendo en cuenta que, a esta edad, aproximadamente 10 años, la familia es aún el centro de la vida social y emocional de los estudiantes.

Numerosos son los factores asociados positivamente con el sentido de pertenencia de los estudiantes al centro escolar: un clima de disciplina positivo (Ma, 2003, OECD, 2017); la

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

participación en actividades extracurriculares (Dotteter, MacHale y Crouter, 2007) y la percepción de seguridad en el entorno del colegio (García-Reid, 2007).

Para construir el índice de sentido de pertenencia al centro del alumnado, los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con sus respuestas a seis afirmaciones en la escala sentido de pertenencia a la escuela (ver Cuadro 4.1).

Cuadro 4.1. Pregunta del cuestionario del alumnado sobre el sentido de pertenencia al centro

G10

¿Qué piensas de tu colegio? Indica hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Marca un círculo en cada línea.

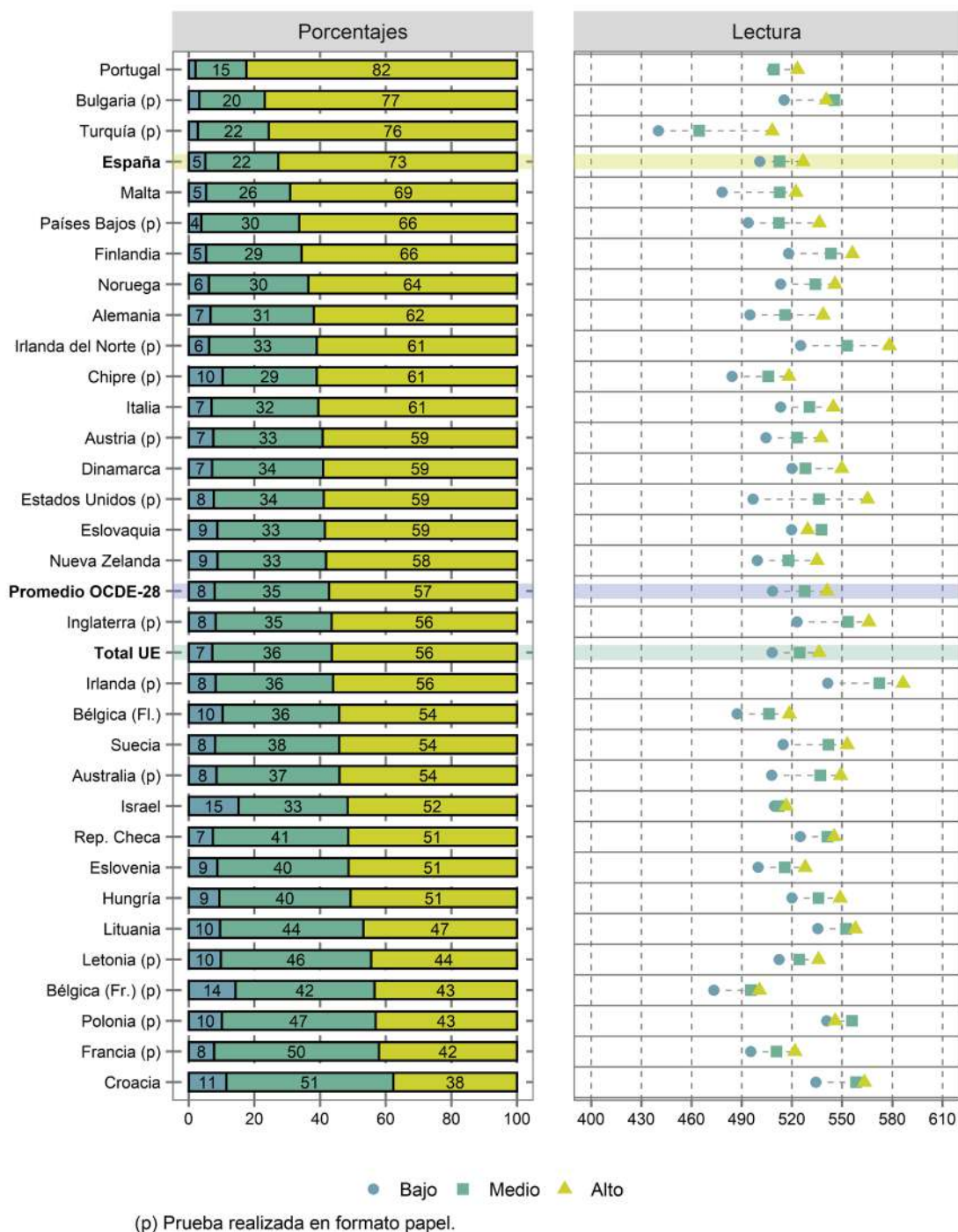
	Muy de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Me gusta estar en el colegio.	☐	☐	☐	☐
b) Me siento seguro/a en el colegio.	☐	☐	☐	☐
c) Me siento parte de este colegio.	☐	☐	☐	☐
d) Los profesores/as de mi colegio son justos conmigo.	☐	☐	☐	☐
e) Estoy orgulloso/a de ir a este colegio.	☐	☐	☐	☐
f) Tengo amigos/as en este colegio.	☐	☐	☐	☐

Con las respuestas a dichas afirmaciones se construye el índice de sentido de pertenencia al colegio con media 10 y desviación típica 2 para el conjunto de países participantes en el estudio PIRLS 2021. A mayor valor del índice, más alto es el sentido de pertenencia de los estudiantes al centro. En este informe se muestran los valores del índice para los países seleccionados además del valor de la media del índice de los países OCDE-28 y del Total UE (Figura 4.1a) y los de las comunidades y ciudades autónomas (Figura 4.1b).

Adicionalmente, las puntuaciones de corte dividen la escala en tres categorías: estudiantes con un “Alto Sentido de Pertenencia a la Escuela”, estudiantes que tienen “Algún Sentido de Pertenencia a la Escuela” y estudiantes con “Poco Sentido de Pertenencia a la Escuela”.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.1a. Sentido de pertenencia al centro. Países seleccionados



En las Figuras 4.1a y 4.1b se muestran los países seleccionados, el Promedio OCDE-28 y el Total UE y las comunidades y ciudades autónomas participantes ordenados en sentido decreciente según el porcentaje de la categoría “Alto Sentido de Pertenencia a la Escuela”.

El primer resultado que se observa es que la mayoría de los estudiantes de 4.º grado tiene un alto sentido de pertenencia al centro y este se relaciona con unos buenos resultados en comprensión lectora.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Portugal es el país en el que mayor proporción de estudiantes declara tener un alto sentido de pertenencia al centro (82 %). También manifiestan este sentimiento un alto porcentaje de estudiantes en Bulgaria (77 %), Turquía (76 %) y España (73 %). Más de la mitad de los estudiantes en el Promedio OCDE-28 (57 %) y el Total UE (56 %) tiene un alto sentido de pertenencia. Así, España obtiene un resultado notablemente mejor que en el Promedio OCDE-28 y el Total UE. Sin embargo, es llamativo el resultado que se extrae de Croacia (38 %), un país con alto rendimiento en comprensión lectora y en el que, sin embargo, la proporción de estudiantes con alto sentido de pertenencia queda lejos del 50 %.

La diferencia en el rendimiento medio estimado de los estudiantes con alto sentido de pertenencia al centro y el de los estudiantes que tienen bajo sentido de pertenencia al centro es de 28 puntos en el Total UE, mientras que en el Promedio OCDE-28 es de 33. Esa diferencia es de más de 50 puntos en Irlanda del Norte (53 puntos), Turquía (68 puntos) y Estados Unidos (68 puntos); mientras que en Polonia (5 puntos), Israel (7 puntos) y Eslovaquia (10 puntos) estos valores son muy inferiores.

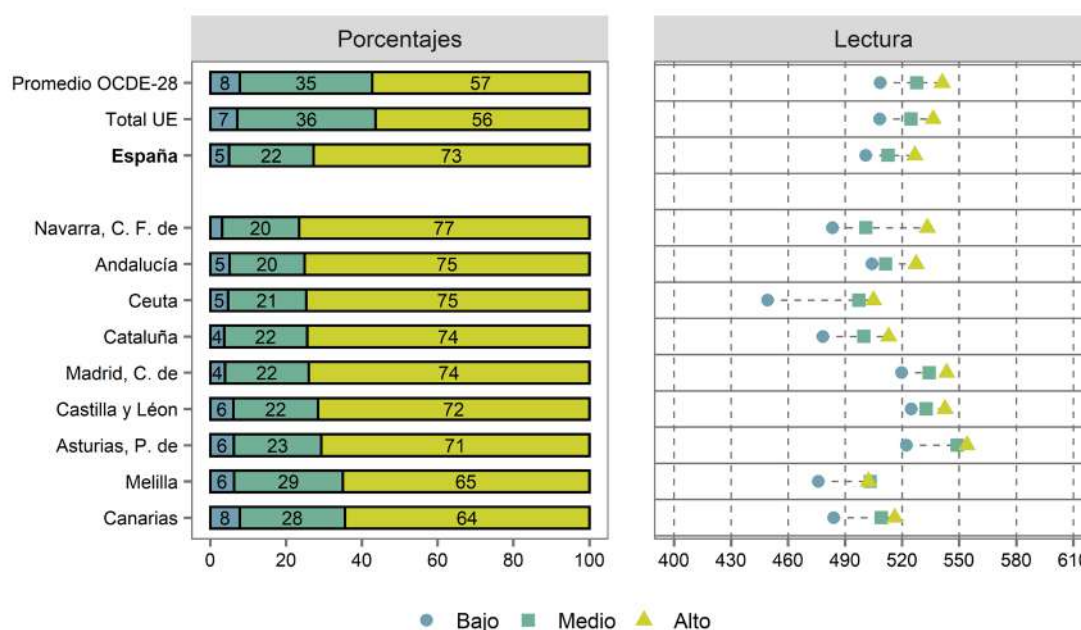
Si se analizan los resultados de las comunidades y ciudades autónomas españolas que ampliaron muestra, se observa que el porcentaje de estudiantes con un alto sentido de pertenencia al centro es superior al Promedio OCDE-28 y el Total UE en todos los casos, variando desde el 64 % de Canarias al 77 % de la Comunidad Foral de Navarra.

En la mayoría de países seleccionados para este informe, los estudiantes con alto sentido de pertenencia al centro tienen puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora más altas que en las otras dos categorías, lo que significa que aquellos estudiantes que manifiestan un alto sentido de pertenencia al centro en el que cursan sus estudios obtienen mejor rendimiento que los que no tienen este sentimiento.

La diferencia de rendimiento medio estimado entre los estudiantes españoles con sentido de pertenencia alto y aquellos con sentido de pertenencia bajo es de 26 puntos, entre las más bajas observadas. Entre las comunidades y ciudades autónomas españolas, la diferencia más alta entre estas categorías se da en Ceuta (56 puntos), significativamente más elevada que la que se estima para el conjunto de estudiantes en España, y la más baja en Castilla y León (18 puntos), como se puede observar en la Figura 4.1b.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.1b. Sentido de pertenencia al centro. Comunidades y ciudades autónomas participantes



4.3 Exposición al acoso

El comportamiento de intimidación o *bullying* se define como el uso intencional de la fuerza o el poder físico y psicológico, ya sea como amenaza o como acto, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que resulte o tenga muchas probabilidades de resultar en lesión, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privación (Hong y Espelage, 2012). Entre los factores que más impacto pueden tener en la prevalencia del acoso escolar están los relacionales y los ambientales (Saarento, Garandeau y Samivalli, 2015), ya que estos afectan en mayor medida al desarrollo social de los estudiantes. La composición socioeconómica de inmigrantes y de género del centro escolar pueden también explicar las diferencias entre los centros educativos en la prevalencia del acoso escolar (OCDE, 2019).

Los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con sus respuestas a la frecuencia con la que experimentaron diez comportamientos de acoso en el indicador de “Acoso escolar”. Con las respuestas del alumnado a estas afirmaciones se construye el índice de acoso escolar en una escala con media 10 y desviación típica 2 para todos los países participantes, de tal manera que, a mayor valor del índice, menor es la exposición al acoso. El indicador se dividió en tres niveles o grados de acoso: los estudiantes que son intimidados o acosados “Casi nunca”, los estudiantes que lo sufrieron “Mensualmente” y aquellos que estuvieron expuestos a la intimidación o acoso “Semanalmente” (ver Cuadro 4.2).

Cuadro 4.2. Pregunta del cuestionario del alumnado sobre acoso escolar

G11

Durante este curso, ¿con qué frecuencia te han hecho las siguientes cosas otros alumnos/as de tu colegio? Incluye también a través de mensajes de texto o internet.

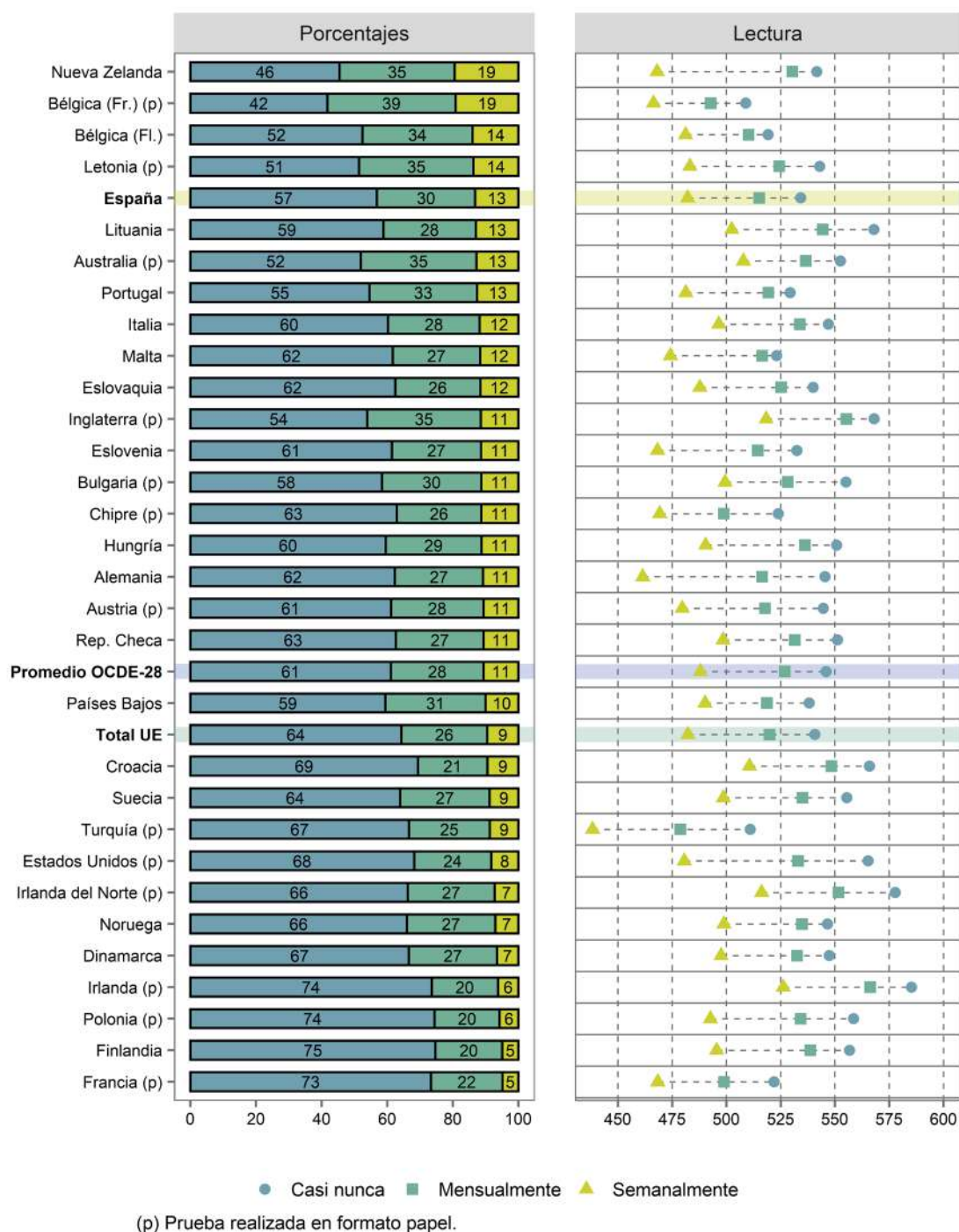
Marca un círculo en cada línea.

	Al menos una vez a la semana	Una o dos veces al mes	Varias veces al año	Nunca
a) Burlarse de mí o ponerme motes.	☐	☐	☐	☐
b) Dejarme fuera de sus juegos o actividades.	☐	☐	☐	☐
c) Difundir mentiras sobre mí.	☐	☐	☐	☐
d) Robarme algo.	☐	☐	☐	☐
e) Estropear algo mío aposta.	☐	☐	☐	☐
f) Golpearme o hacerme daño (p.ej., empujarme, darme golpes, patadas).	☐	☐	☐	☐
g) Obligarme a hacer cosas que no quería.	☐	☐	☐	☐
h) Enviarme mensajes hirientes o desagradables online.	☐	☐	☐	☐
i) Compartir información hiriente o desagradable sobre mí online.	☐	☐	☐	☐
j) Amenazarme.	☐	☐	☐	☐

La Figura 4.2a resume las respuestas de los estudiantes sobre la frecuencia con la que fueron intimidados en la escuela. En el Promedio OCDE-28 y en el Total UE, la mayoría de los estudiantes de cuarto grado (61 % y 64 %, respectivamente) informaron que casi nunca fueron intimidados. Sin embargo, el 28 y el 26 por ciento informó que fueron intimidados mensualmente y el 11 y 9 por ciento semanalmente. Los resultados obtenidos muestran que el indicador de acoso escolar y el rendimiento en lectura están directamente relacionados, y cada categoría sucesiva de mayor acoso se relacionaba con una disminución en el rendimiento promedio en lectura (Promedio OCDE-28 y Total UE de 546 y 541 para Casi nunca, 527 y 520 para Mensual y 488 y 482 para Semanalmente).

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.2a. Exposición al acoso. Países seleccionados

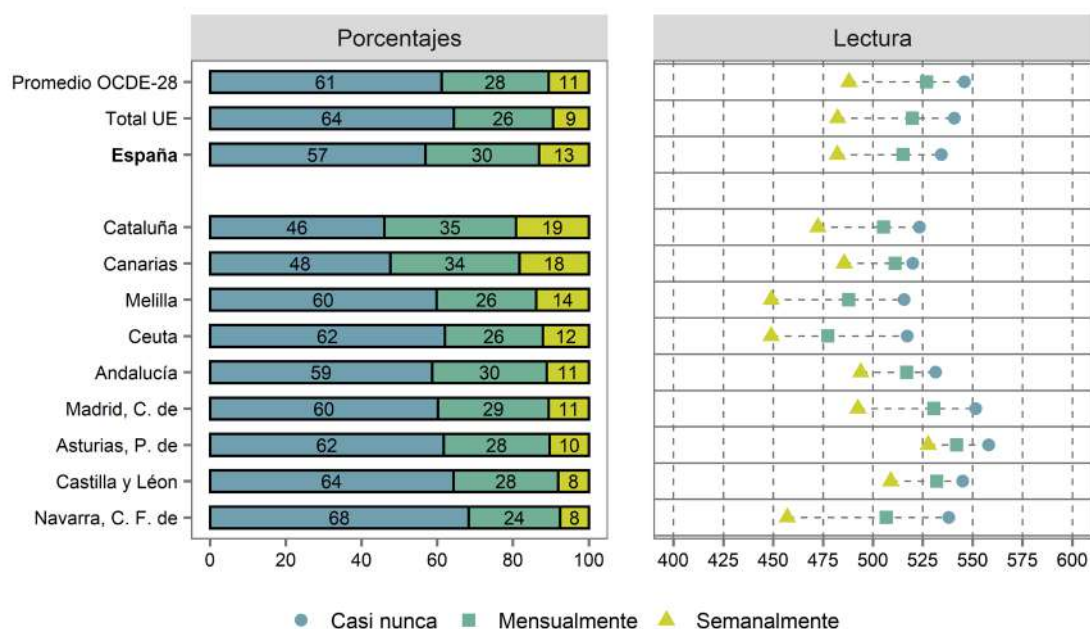


De entre los países seleccionados, el porcentaje de estudiantes que casi nunca se ven expuestos a situaciones de acoso varía ampliamente: Francia presenta el 73 % de alumnado en esta situación mientras que en Nueva Zelanda tan solo el 46 % del alumnado informa no sufrir acoso casi nunca. En el caso de España el 57 % del alumnado dice no enfrentarse a situaciones de acoso casi nunca, el 30 % mensualmente y el 13 % semanalmente, valores ligeramente peores que los promedios tanto de la OCDE-28 como del Total UE. Los resultados muestran que en promedio el rendimiento de los estudiantes que sufren acoso o intimidación

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

semanalmente es 52 puntos menor (media desviación típica) que aquellos que no se encuentran en esta situación casi nunca (Figura 4.2a).

Figura 4.2b. Exposición al acoso. Comunidades y ciudades autónomas participantes



Aproximadamente 1 de cada 2 estudiantes de Cataluña y Canarias (54 %, 52 %) afirma haber sufrido al menos una vez al mes algún tipo de acoso, mientras que la Comunidad Foral de Navarra y Castilla y León (32 % y 34 %) están entre las comunidades y ciudades autónomas participantes donde menor es dicha proporción, no llegando a 1 de cada 3 (Figura 4.2b).

También es positiva y significativa la relación entre el índice de acoso y el rendimiento académico en lectura en las comunidades y ciudades autónomas participantes en la prueba con muestra ampliada. La magnitud de los incrementos en el rendimiento medio varía considerablemente, desde los escasos 30 puntos de diferencia entre las categorías “Semanalmente” y “Casi nunca” que se dan en el Principado de Asturias hasta los más de 80 que presenta la Comunidad Foral de Navarra (Figura 4.2b).

4.4 Satisfacción del profesorado con su trabajo

Las condiciones laborales del profesorado pueden influir en los resultados del alumnado (Dolton y Marcenaro-Gutiérrez, 2011). De hecho, las condiciones laborales y el salario son las variables extrínsecas que, junto con otras intrínsecas, como el grado de autonomía y motivación, la interacción con el resto del profesorado, y la interacción con el alumnado, mejor sirven como predictores del grado de satisfacción del profesorado con su profesión (Kim y Loadman, 1994), el cual parece tener influencia sobre el rendimiento del alumnado en lectura, aunque no así en matemáticas (Banerjee *et al.*, 2017). Esta influencia, en todo caso, podría ser indirecta, y ser el resultado del efecto que tiene el grado de satisfacción del

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

profesorado con su trabajo sobre el clima escolar del centro (Dicke, *et al.*, 2020). Esto hace que los docentes que están satisfechos con su profesión y las condiciones de trabajo en su escuela estén más motivados para enseñar y preparar su enseñanza en clase y como consecuencia es más probable que decidan no abandonar la profesión.

Los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con la frecuencia con la que sus profesores y profesoras respondieron positivamente a las seis afirmaciones en la escala de Satisfacción Laboral del Docente (Cuadro 4.3).

Cuadro 4.3. Pregunta del cuestionario del profesorado sobre su satisfacción con su profesión como docente

G12. ¿Con qué frecuencia se siente de la siguiente manera en su profesión como docente?

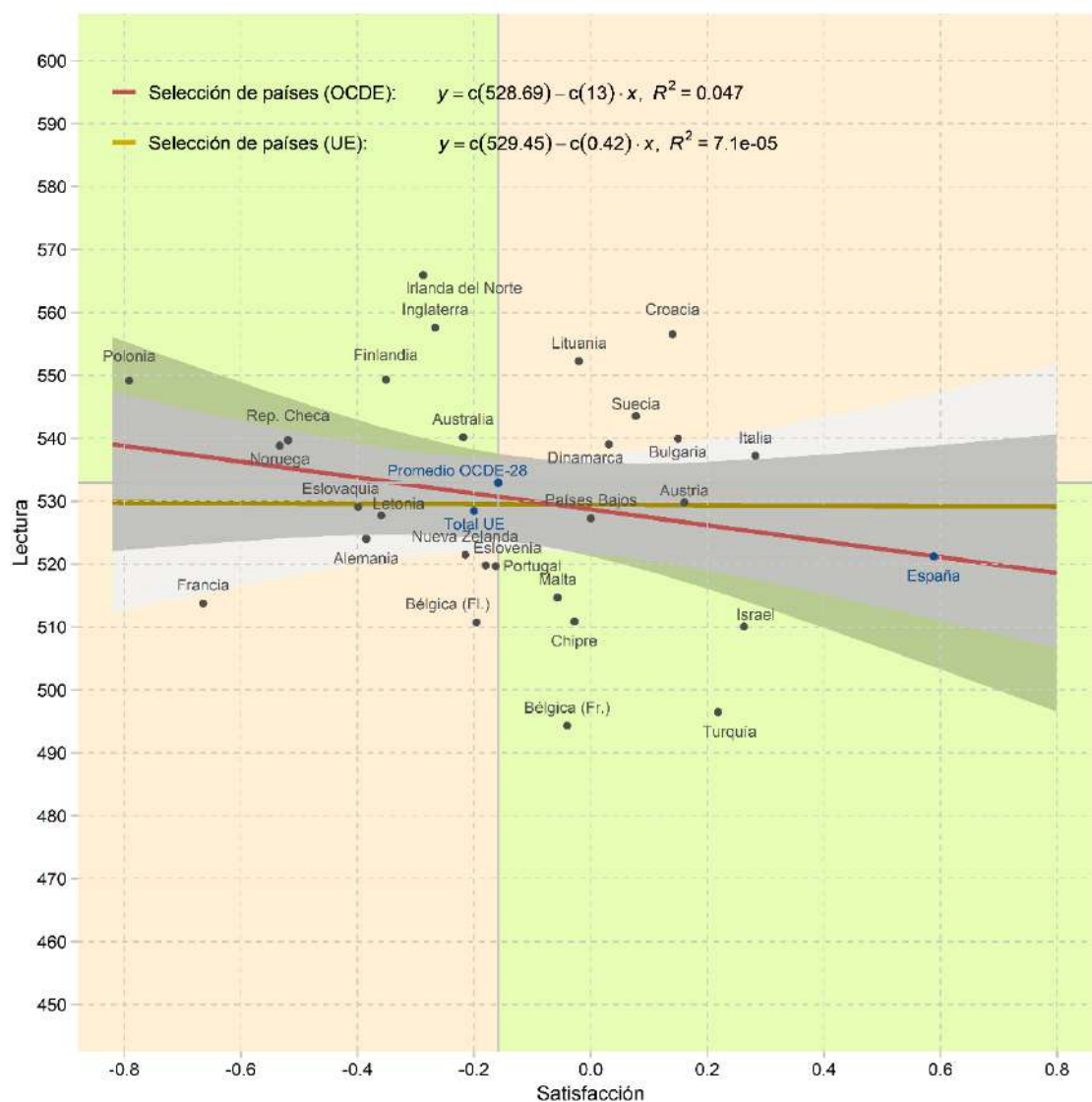
	Haga clic solo en un círculo de cada línea.			
	Muy a menudo	A menudo	A veces	Nunca o casi nunca
a) Estoy satisfecho/a con mi profesión de profesor/a	☐	☐	☐	☐
b) Veo que mi trabajo está lleno de sentido	☐	☐	☐	☐
c) Tengo entusiasmo por mi trabajo	☐	☐	☐	☐
d) Mi trabajo me estimula	☐	☐	☐	☐
e) Estoy orgulloso/a del trabajo que realizo	☐	☐	☐	☐
f) Me siento valorado/a como profesor/a	☐	☐	☐	☐

Como en los casos anteriores, posteriormente el indicador se dividió en tres niveles o grados de satisfacción docente: los estudiantes con docentes “Muy Satisfechos”, aquellos cuyos profesores y profesoras están “Algo Satisfechos”, y los estudiantes con docentes “Menos o Poco satisfechos”.

La Figura 4.3 presenta los resultados de la escala de Satisfacción Laboral de los Docentes (Estandarizada para el total de los países participantes en PIRLS 2021) frente al rendimiento estimado de los países miembros de la OCDE y/o de la UE participantes en el estudio.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.3. Relación entre el índice de satisfacción del profesorado y el promedio de rendimiento en lectura. Países seleccionados



En la Figura 4.3 se observa que España (0,79) es el país donde mayor satisfacción laboral presentan los docentes encuestados, muy por encima del Promedio OCDE-28 (0,04) o el Total UE (0,00). Polonia (-0,58) y Francia (-0,46) son los países en los que los docentes reportan menor satisfacción con su profesión.

La conclusión más relevante que se puede extraer de la Figura 4.3 es que de manera agregada no hay correlación significativa entre el índice de Satisfacción Laboral de los Docentes y el rendimiento del país, estimándose un coeficiente de determinación muy próximo a cero (Países del Promedio OCDE-28, 0,047 y países del Total UE, 0,00).

En la Figura 4.4a se muestran los porcentajes de los países y regiones en orden decreciente según el porcentaje de la categoría “Muy satisfecho”, junto con los resultados en comprensión lectora para cada una de las categorías en las que se ha dividido el índice. Ocho de cada 10 docentes en España (81 %) se sienten muy satisfechos con su profesión, siendo el país en el

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

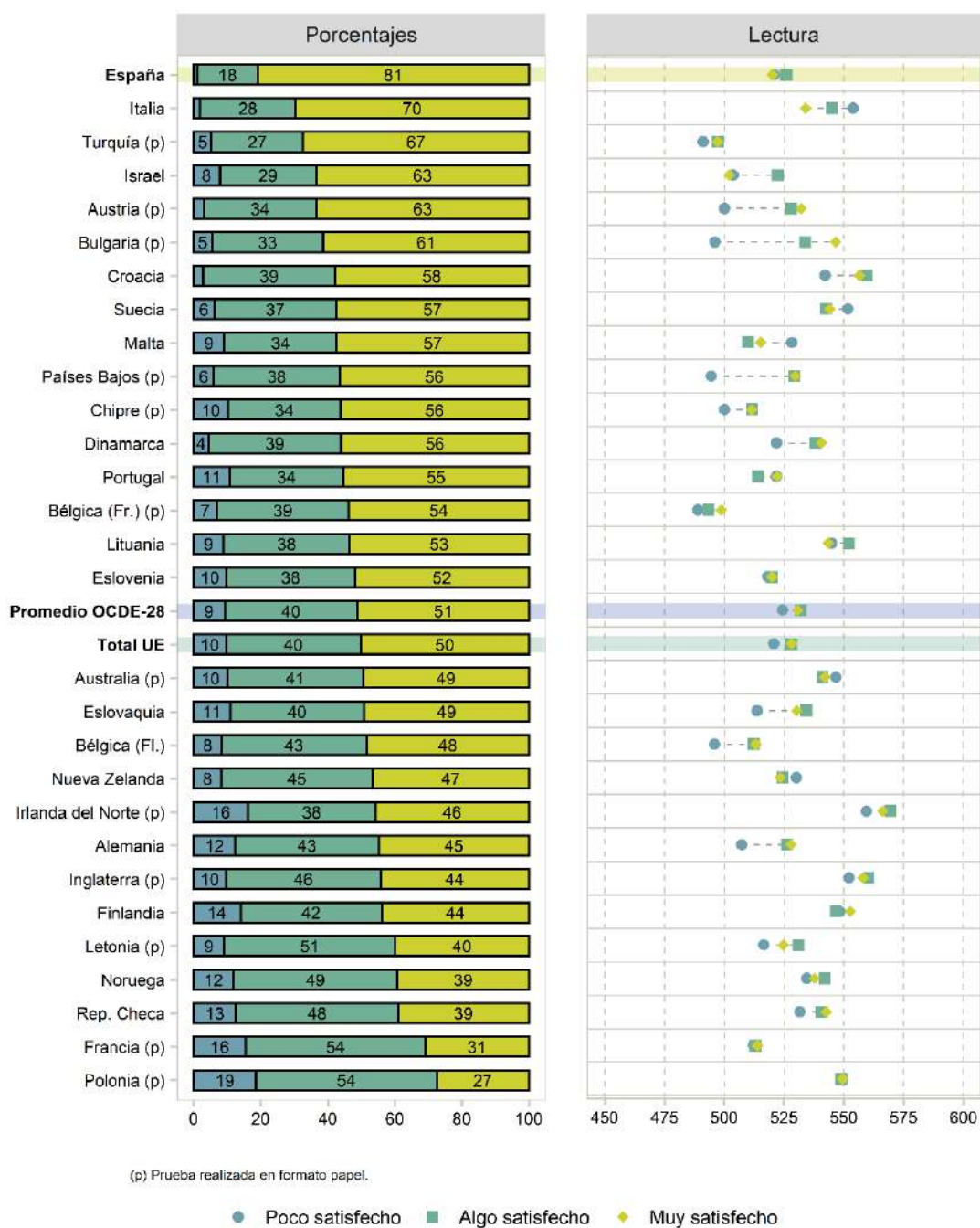
que mayor porcentaje se da de entre los países y regiones seleccionados. Este porcentaje es inferior en 30 puntos porcentuales en el Promedio OCDE-28 (51 %) y el Total UE (50 %). Los países con las proporciones más bajas de profesores muy satisfechos son Polonia (27 %) y Francia (31 %).

En el Promedio OCDE-28, el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes con profesorado muy satisfecho es 6 puntos superior al de aquellos cuyos profesores están poco satisfechos con su profesión; esa diferencia es ligeramente superior en el Total UE (7 puntos). En España, la diferencia de rendimiento entre alumnos cuyos profesores están poco satisfechos, algo satisfechos o muy satisfechos no es estadísticamente significativa en ninguna de las posibles comparaciones (Figura 4.4a).

En todas las comunidades y ciudades autónomas españolas que amplían muestra, el porcentaje de profesores muy satisfechos se encuentra por encima o muy por encima del Total UE y el Promedio OCDE-28. Solo Principado de Asturias (73 %) y Ceuta (72 %) presentan porcentajes inferiores al 75 % de docentes muy satisfechos con su profesión (Figura 4.4b).

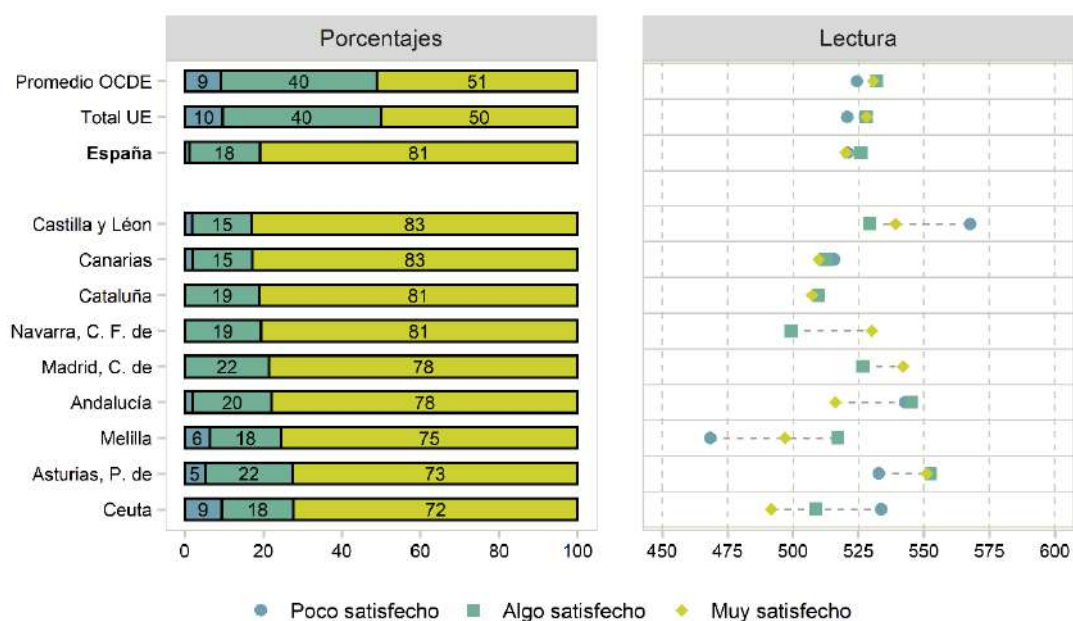
4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.4a. Porcentaje de alumnado cuyos profesores están satisfechos con su profesión docente y rendimiento en lectura. Países seleccionados



4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.4b. Porcentaje de alumnado cuyos profesores están satisfechos con su profesión docente y rendimiento en lectura. Comunidades y ciudades autónomas participantes



4.5 Enseñanza limitada por factores intrínsecos del alumnado

Los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con las respuestas de sus profesores y profesoras sobre ocho factores relacionados con sus estudiantes que podrían limitar la forma en que enseñan en su clase en la escala de Instrucción en el Aula Limitada por los Factores de los Estudiantes. Esta escala se dividió en tres categorías: los estudiantes con docentes que sintieron que su enseñanza estaba “Muy poco” limitada, los estudiantes con profesorado que se sentía “Algo o Hasta cierto punto” limitada y aquellos que tenían profesores y profesoras que sentían “Muy” limitada su docencia por los factores que se analizaban (Cuadro 4.4).

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Cuadro 4.4. Pregunta del cuestionario del profesorado sobre los factores que limitan su forma de enseñar

R3. En su opinión, ¿hasta qué punto su forma de enseñar a esta clase se ve limitada por los siguientes factores?

Haga clic solo en un círculo de cada línea.

	Nada	Bastante	Mucho
a) Estudiantes con falta de conocimientos y destrezas previos	☐	☐	☐
b) Estudiantes con deficiencias en su nutrición básica	☐	☐	☐
c) Estudiantes que no duermen lo suficiente	☐	☐	☐
d) Estudiantes que se ausentan de las clases	☐	☐	☐
e) Estudiantes problemáticos	☐	☐	☐
f) Estudiantes con falta de interés	☐	☐	☐
g) Estudiantes con discapacidades mentales, emocionales o psicológicas	☐	☐	☐
h) Estudiantes que necesitan un apoyo extra en la lectura	☐	☐	☐

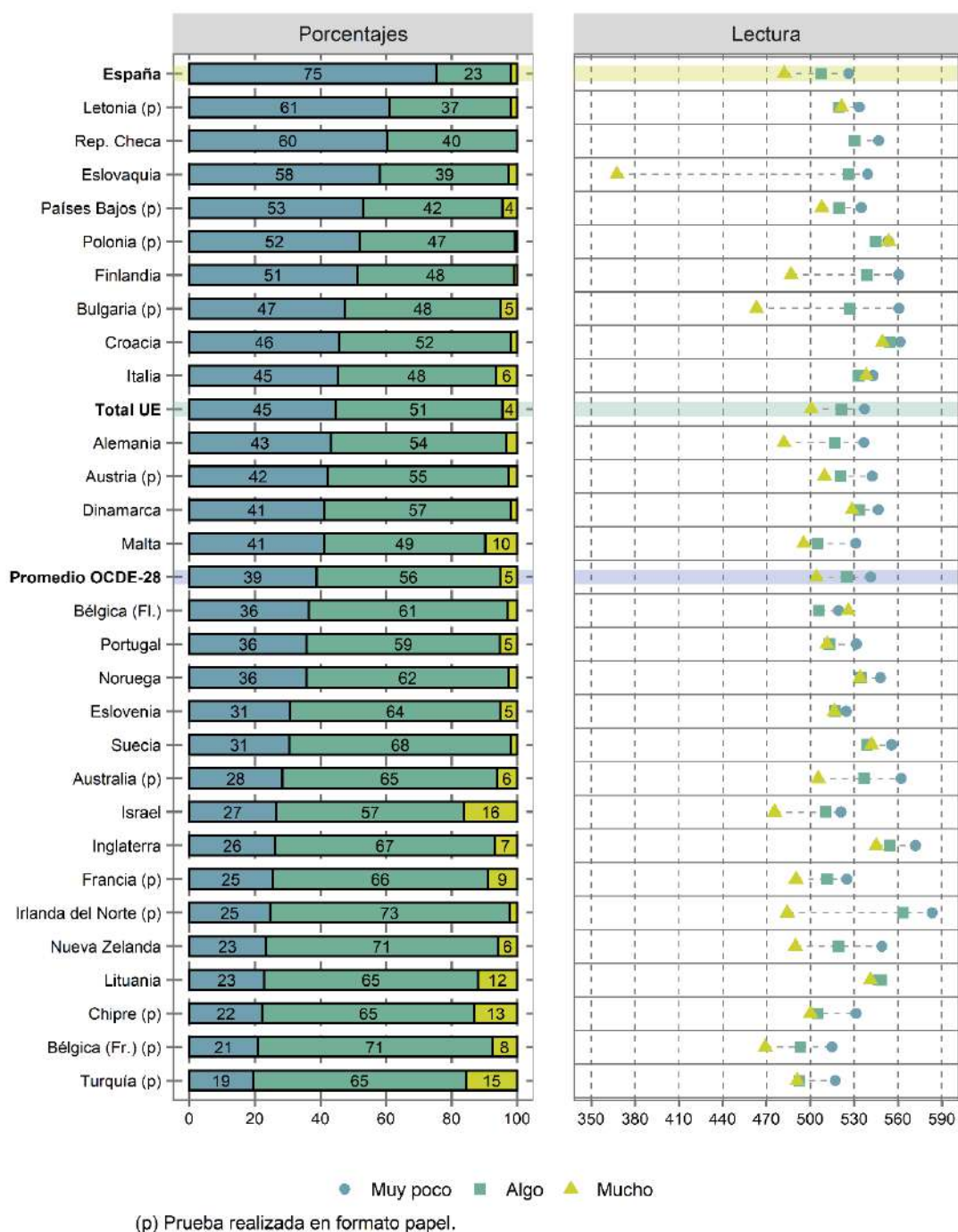
La Figura 4.5a presenta los resultados de los docentes sobre la medida en que la instrucción de lectura en el aula de cuarto grado se vio limitada por la preparación y disposición para aprender de los estudiantes (es decir, falta de habilidades, falta de sueño, mala nutrición, ausencia, interrupción, desinterés o problemas de aprendizaje).

En el promedio de los países de la OCDE-28, alrededor de un tercio (39 %) de los estudiantes de cuarto grado tenían docentes que reportaron muy poco impacto en su enseñanza debido a la falta de preparación o disposición para aprender de los estudiantes, porcentaje que asciende a 45 % para el Total UE. En el caso de España, 3 de cada 4 profesores y profesoras contestaron que su práctica docente se veía muy poco alterada por los factores analizados, siendo el mayor de los porcentajes de entre los países y regiones seleccionadas. La mayoría del resto de los estudiantes para el Promedio OCDE-28 y el Total UE (61 % y 55 %, respectivamente) tenían profesores que reportaron que estos factores de los estudiantes generaban algunas limitaciones en su enseñanza. Desafortunadamente, el 5 por ciento de los estudiantes del Promedio OCDE-28 y el 4 % del Total UE estaban en aulas donde los docentes informaron que la instrucción era muy limitada debido a estas cuestiones. En España, tan solo el 2 % se encontraba en la situación anteriormente expuesta (Figura 4.5a).

Como era de esperar, hubo una relación directa entre el grado de limitación de la enseñanza y el rendimiento promedio en lectura, con resultados sucesivamente más bajos para cada categoría de mayor impacto en la enseñanza (541, 525 y 504, respectivamente para el caso del Promedio OCDE-28; 537, 521 y 500 para el Total UE; 526, 508 y 482 en el caso de España). Tanto en el Total UE como en el Promedio OCDE-28 el rendimiento en lectura fue 37 puntos más alto para los estudiantes cuyos profesores y profesoras informaron que la enseñanza estaba muy poco limitada en comparación con los estudiantes cuyo profesorado informó que su enseñanza estaba muy limitada. Esta diferencia asciende hasta los 44 puntos en el caso de España (Figura 4.5a).

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.5a. Porcentaje de alumnado cuyos profesores informan sobre la limitación de su docencia por distintos factores de preparación y disposición. Países seleccionados



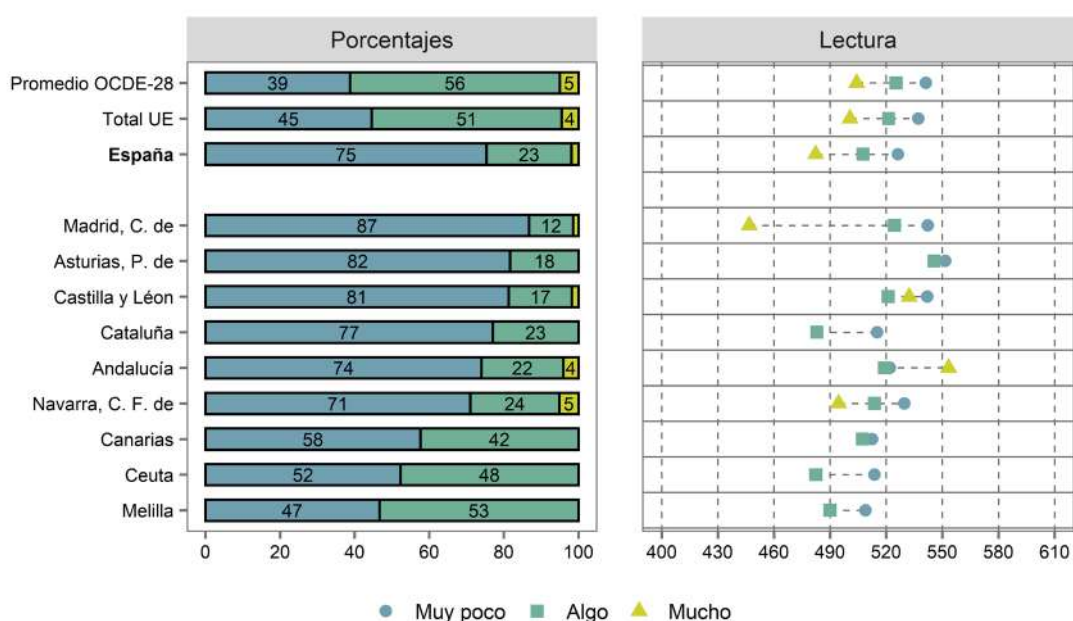
Analizando los resultados presentados en la Figura 4.5b para las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra, la Comunidad de Madrid (87 %) es la comunidad autónoma que mayor porcentaje de alumnado presenta con docentes que aluden tener muy poco impacto de los factores a estudio, mientras que la Ciudad Autónoma de Melilla (47 %) es la que menor porcentaje presenta. Cabe resaltar que las Ciudades Autónomas de Ceuta y

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Melilla junto con Canarias, Cataluña y el Principado de Asturias estiman porcentaje 0 de alumnos cuyo profesorado reporta tener mucho impacto la presencia de los factores.

Aun no existiendo grandes desviaciones en la diferencia entre los rendimientos promedios asociados a las categorías extremas del índice, es resaltable que, en la Comunidad de Madrid, el rendimiento en lectura fue casi 100 puntos más alto para los estudiantes cuyos profesores y profesoras informaron que la enseñanza era muy poco limitada en comparación con los estudiantes cuyos docentes informaron que su enseñanza era muy limitada (Figura 4.5b).

Figura 4.5b. Porcentaje de alumnado cuyos profesores informan sobre la limitación de su docencia por distintos factores de preparación y disposición. Comunidades y ciudades autónomas participantes



4.6 Escuela segura y ordenada

La seguridad y el orden en los centros educativos son condiciones esenciales para asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es uno de los aspectos que las familias consideran más importantes a la hora de elegir el centro educativo en el que escolarizarán a sus hijas e hijos, junto con el clima escolar y la reputación del centro, incluso prefiriendo la seguridad del centro al rendimiento académico del alumnado (OECD, 2016, 2019).

Estudios realizados mediante evaluaciones objetivas del entorno en el que se ubica el centro demuestran que la seguridad del centro y el vecindario se asocian fuertemente con el rendimiento académico, ya que la evidencia obtenida pone de relieve los efectos adversos de la exposición a la violencia comunitaria y la influencia del grado de seguridad percibida en el rendimiento académico de niñas y niños de primaria (Milam *et al.*, 2010). Sin embargo,

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

no todos los colectivos de la comunidad educativa perciben de la misma forma la seguridad y el orden en el centro y, en general, su clima escolar (Kutsyuruba *et al.*, 2015).

En PIRLS, se pregunta al profesorado por su percepción sobre la seguridad y el orden en el centro escolar. Los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con el grado de acuerdo de su profesorado con nueve afirmaciones en la escala de Escuela Segura y Ordenada (Cuadro 4.5). Con las respuestas a tales afirmaciones se construye el índice de seguridad y orden en el centro con media 10 y desviación típica 2 para el conjunto de países participantes. Cuanto mayor sea el valor del índice, mejor es la percepción que tiene el profesorado sobre la seguridad y orden que existe en el entorno y en el propio centro. Posteriormente la escala se dividió en las siguientes tres categorías: los estudiantes de “Escuelas Muy Seguras y Ordenadas”, los estudiantes que asistieron a escuelas “Algo Seguras y Ordenadas” y los estudiantes de las escuelas “Menos Seguras y Ordenadas”.

Cuadro 4.5. Pregunta del cuestionario

G11. En relación con su colegio actual, indique hasta qué punto está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

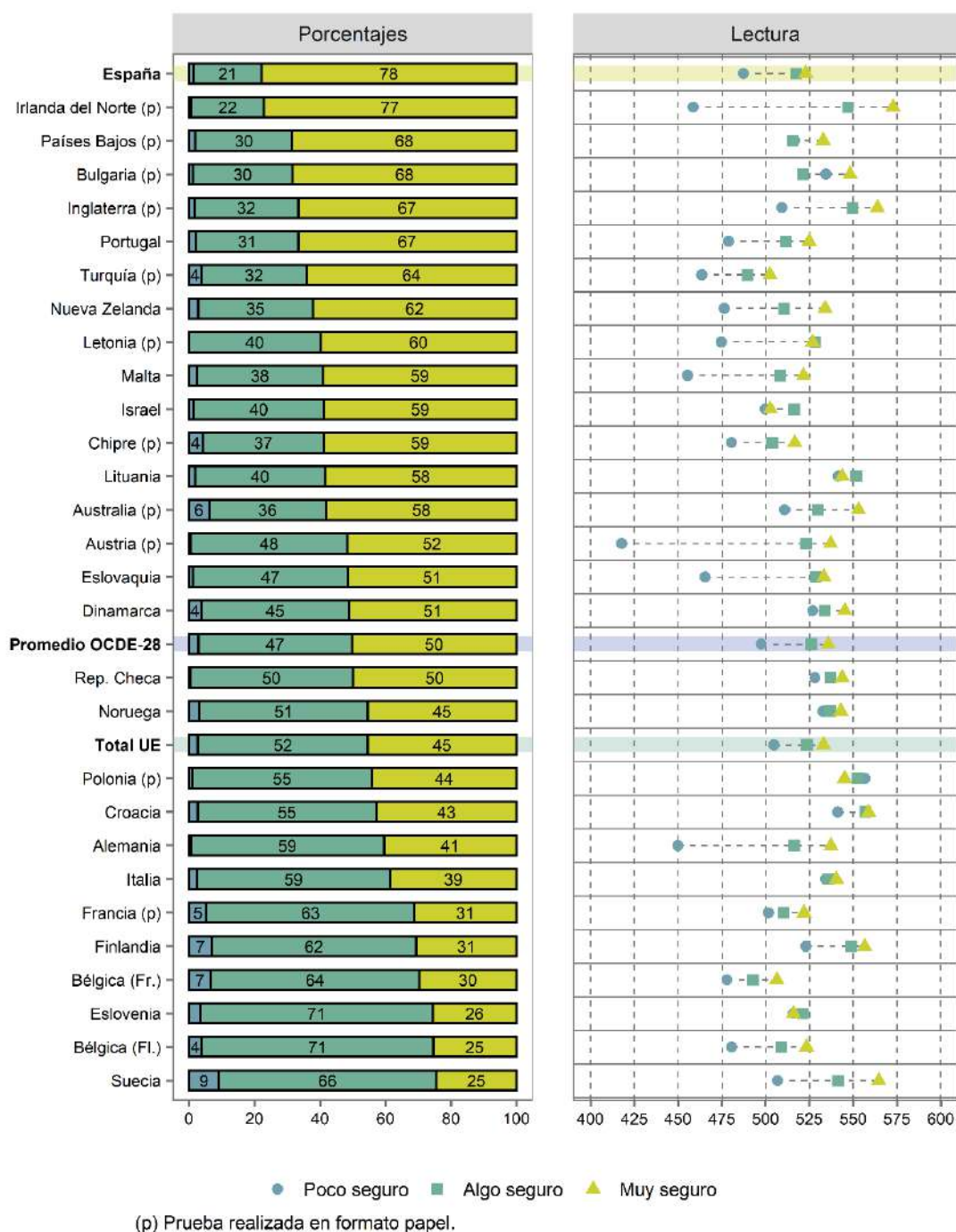
Haga clic solo en un círculo de cada línea.

	Muy de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Este colegio está situado en un barrio seguro	☐	☐	☐	☐
b) Me siento seguro/a en este colegio	☐	☐	☐	☐
c) Las medidas y políticas de seguridad de este colegio son suficientes	☐	☐	☐	☐
d) Los estudiantes se comportan de manera ordenada	☐	☐	☐	☐
e) Los estudiantes son respetuosos con los profesores	☐	☐	☐	☐
f) Los estudiantes respetan las instalaciones del colegio	☐	☐	☐	☐
g) Este colegio tiene unas normas claras sobre cómo deben comportarse los estudiantes	☐	☐	☐	☐
h) Se hacen respetar las normas de este colegio de forma justa y coherente	☐	☐	☐	☐
i) Los estudiantes son respetuosos entre ellos	☐	☐	☐	☐

La Figura 4.6a. presenta los porcentajes de estudiantes en las escuelas clasificados según los juicios de los docentes sobre la seguridad. Hubo una variación considerable, pero en promedio, 1 de cada dos estudiantes de cuarto grado del Promedio OCDE-28 asistía a escuelas consideradas por sus profesores como muy seguras y ordenadas y casi todos los demás (47 %) asistían a escuelas juzgadas algo seguras y ordenadas. Solo el 3 por ciento, en promedio, asistía a escuelas que se consideraban menos que seguras y ordenadas. Datos relativamente peores ofrecieron las respuestas de los docentes del Total UE (45 %, 52 % y 3 %). España es el país, de entre los seleccionados, en el que los docentes estiman que hay más seguridad y orden, puesto que más de 3 de cada 4 estudiantes asiste a centros donde el docente se siente seguro y con orden para impartir sus clases.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

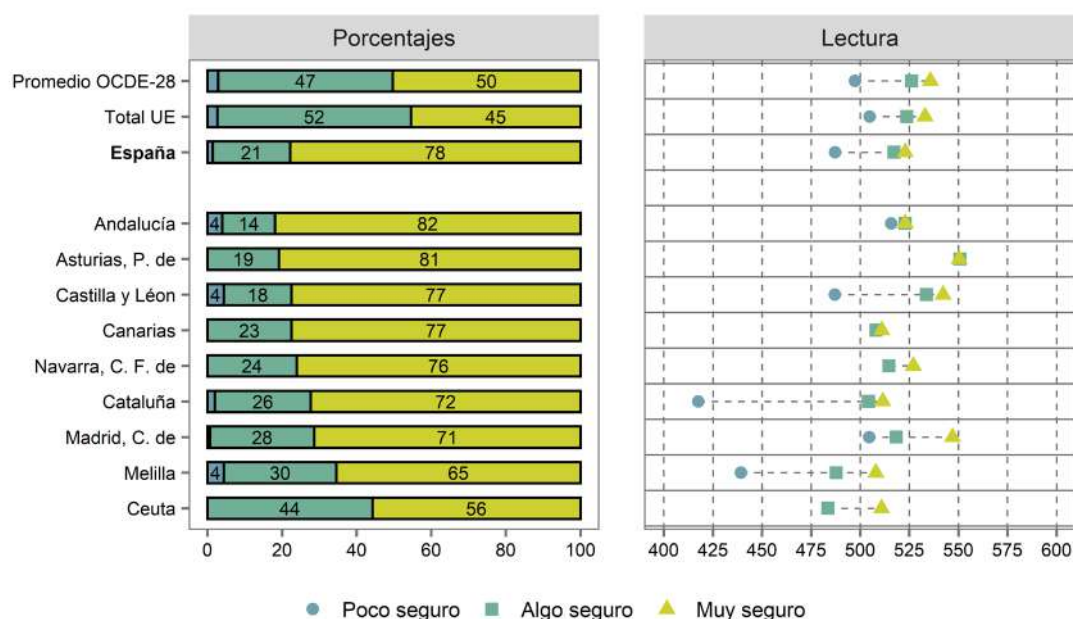
Figura 4.6a. Porcentaje de alumnado en cada categoría de seguridad y orden declarada por su profesorado y rendimiento en lectura. Países seleccionados



Hubo una asociación positiva directa entre escuelas seguras y ordenadas y el rendimiento promedio en lectura (497, 526 y 536, respectivamente para el Promedio OCDE-28; 505, 524 y 533 para el Total UE). También la hubo en España con incrementos similares a los presentados en el Promedio OCDE-28 (487, 517 y 523) (Figura 4.6a).

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.6b. Porcentaje de alumnado en cada categoría de seguridad y orden declarada por su profesorado y rendimiento en lectura. Comunidades y ciudades autónomas participantes



La diferencia de rendimiento medio estimado entre los alumnos españoles que asisten a centros cuyos profesores consideran muy seguros y ordenados y aquellos que asisten a centros poco seguros según la percepción de sus docentes es de 36 puntos. Entre las comunidades y ciudades autónomas españolas, la diferencia más alta entre estas categorías se da en Cataluña (94 puntos), significativamente más elevada que la que se estima para el conjunto de estudiantes en España, y la más baja en Principado de Asturias (0 puntos, considerando la categoría “Algo seguro” pues no posee alumnos en la categoría “Poco seguro”), como se puede observar en la Figura 4.6b.

4.7 Composición escolar por antecedentes socioeconómicos del alumnado

Para recopilar información sobre la composición socioeconómica de las escuelas a las que asisten los estudiantes de cuarto grado, PIRLS pidió a los directores/as de las escuelas que estimaran los porcentajes de estudiantes económicamente desfavorecidos y económicamente acomodados en la escuela (Cuadro 4.6).

Cuadro 4.6. Pregunta del cuestionario

3. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de estudiantes del centro se encuentra en las siguientes circunstancias?

Haga clic solo en un círculo de cada línea.

	0 al 10%	11 al 25%	26 al 50%	Más del 50%
a) Proviene de hogares económicamente desfavorecidos	☐	☐	☐	☐
b) Proviene de hogares económicamente acomodados	☐	☐	☐	☐

Para analizar la composición de los centros a partir de las respuestas de los/as directores/as a la pregunta del Cuadro 4.6, se construye una escala con las siguientes categorías:

A. Centros aventajados: son centros escolares donde más del 25 % de los estudiantes matriculados proviene de hogares económicamente acomodados y no más del 25 % proviene de hogares económicamente desfavorecidos. En estos centros los estudiantes que provienen de hogares favorecidos son relativamente más que los de hogares desfavorecidos.

B. Centros desaventajados: centros escolares en los que más del 25 % de los estudiantes matriculados proviene de hogares socioeconómicamente desfavorecidos y no más del 25 % de hogares económicamente acomodados. En estos centros los estudiantes de hogares favorecidos son relativamente menos que los de hogares desfavorecidos.

C. Centros ni aventajados ni desaventajados: resto de posibles combinaciones.

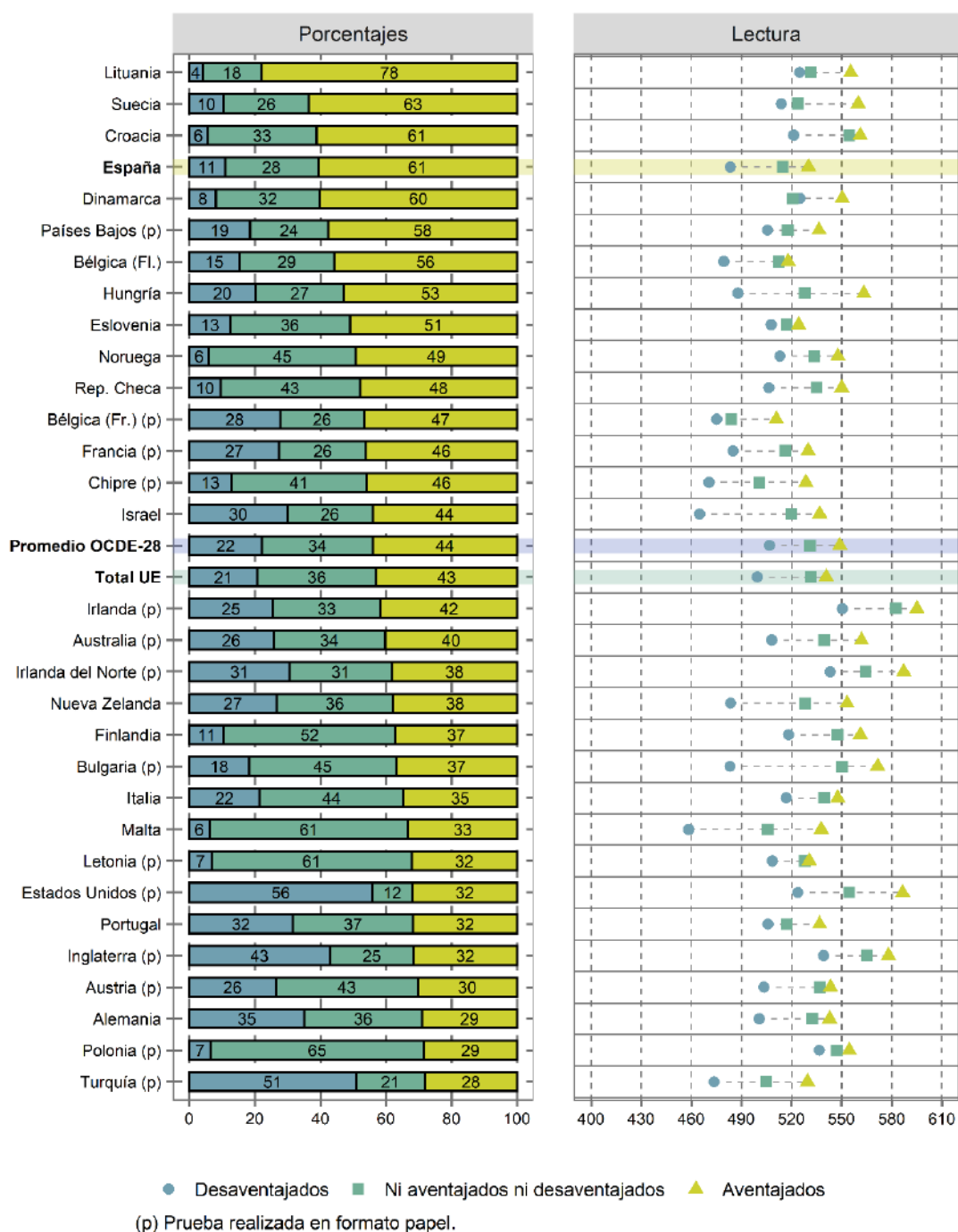
La Figura 4.7a. proporciona información sobre la composición socioeconómica de las escuelas a las que asisten los estudiantes de cuarto grado. Según lo informado por los directores y directoras, en promedio, el 44 % de los estudiantes del promedio de la OCDE-28 estaban en escuelas aventajadas y el 43 % en el Total UE. Mientras que poco más del 20 % se encuentra en escuelas desaventajadas según la definición anterior (Promedio OCDE-28, 22 %; Total UE 21 %).

Los datos que reportan los responsables de los centros educativos en España (61 %) son sensiblemente mejores que el Total UE y Promedio OCDE y solo superados por Croacia (61 %), Suecia (63 %) y Lituania (78 %) si consideramos el porcentaje de alumnado en centros aventajados como indicador de referencia.

Al igual que ha ocurrido con indicadores presentados anteriormente en este capítulo, el rendimiento medio estimado presenta asociación positiva directa con escuelas aventajadas (507, 531 y 549, respectivamente, para el Promedio OCDE-28; 499, 531 y 541 para el Total UE). También la hubo en España con incrementos similares a los presentados en el Promedio OCDE-28 y el Total UE (483, 515 y 530) (Figura 4.7a).

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.7a. Porcentaje de alumnado que asiste a escuelas según la categoría y rendimiento en lectura. Países seleccionados



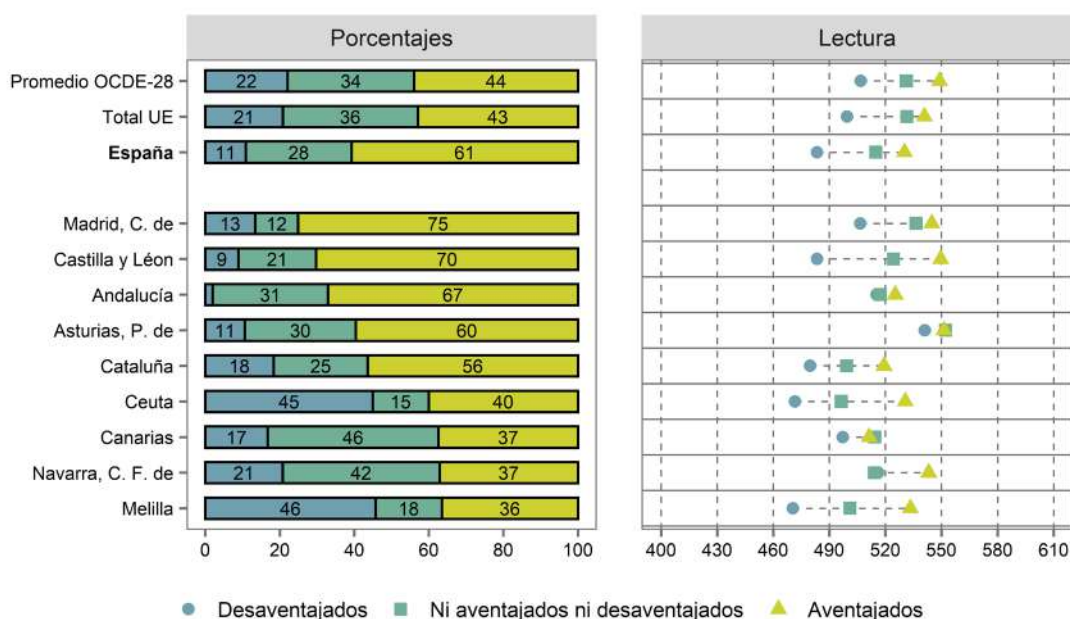
La mayor brecha de puntuación estimada entre alumnado de escuelas aventajadas frente a alumnado de escuelas desaventajadas se presenta en Bulgaria (88 puntos), mientras que Polonia (18 puntos) y Eslovenia (16 puntos) son los que menos brecha ofrecen, no llegando a los 20 puntos entre los promedios de ambas categorías (Figura 4.7a).

En el caso de las comunidades y ciudades autónomas participantes, se puede ver una alta heterogeneidad en cuanto a las proporciones de estudiantes en cada una de las tres

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

categorías de centro. En Melilla (36 %), Comunidad Foral de Navarra (36 %), Canarias (37 %) y Ceuta (40 %), menos del 50 % de los estudiantes está matriculados en centros socioeconómicamente aventajados, siendo la Comunidad de Madrid en la que mayor proporción de alumnado se encuentra matriculado en este tipo de centro, 3 de cada 4. Por otro lado, únicamente en Castilla y León y Andalucía no llega al 10 % el porcentaje de estudiantes en centros desaventajados. En las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, ese porcentaje está por encima del 44 % (Figura 4.7b).

Figura 4.7b. Porcentaje de alumnado que asiste a escuelas según la categoría y rendimiento en lectura. Comunidades y ciudades autónomas participantes



4.8 Disciplina en la escuela

La disciplina escolar es un sistema que establece un cierto código de conducta, comportamiento y sanciones para mantener el orden y regular adecuadamente la vida en el centro escolar. Para que el proceso de enseñanza sea efectivo, debe imperar un ambiente favorable tanto en las aulas como en el centro, dado que la disciplina es una parte importante de la educación, que permite que las nuevas generaciones conozcan y aprendan sus responsabilidades y sus límites, de forma que se alcance la paz social. Los problemas disciplinarios que se producen en el centro pueden tener su origen en la sociedad, en la familia, en el aula o en otros espacios del centro escolar (Edwards, 2007).

Investigaciones recientes muestran que los/as directores/as no son, por lo general, expertos en aspectos disciplinarios, y esto es especialmente cierto en los centros de primaria (Lowenhaupt y McNeil, 2018). Sin embargo, los centros educativos deben revisar y renovar de forma continua sus normas de disciplina, ya que se trata de un proceso en permanente evolución, por razones de seguridad y objetivos educativos (Garman y Walker, 2010). Si las reglas disciplinarias no se aplican de manera consistente, los problemas disciplinarios pueden aumentar y, en consecuencia, puede empeorar el comportamiento de los estudiantes, entre sí y con el centro escolar (Cameron y Sheppard, 2006). Estudios recientes ponen de

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

manifiesto la relación significativa que existe entre la disciplina escolar y el éxito académico en general (Foncha *et al.*, 2017).

En el Cuestionario de la escuela de PIRLS 2021 se preguntó a los directores/as de escuela acerca de sus percepciones sobre el grado en que diez comportamientos disciplinarios, desordenados y de intimidación eran problemas entre los estudiantes de cuarto grado en su escuela. Los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con las respuestas de sus directores/as con respecto a esos diez problemas escolares potenciales en la escala de Disciplina Escolar (Cuadro 4.7).

Los estudiantes de escuelas con “Casi Ningún Problema” obtuvieron una puntuación en la escala de al menos 9.9, lo que corresponde a que sus directores/as reportaron “no hay problema” para cinco de los diez temas y “problema menor” para los otros cinco, en promedio. Los estudiantes de escuelas con “Problemas Moderados a Severos” obtuvieron un puntaje no superior a 7.7, lo que corresponde a que sus directores/as reportaron “problema moderado” para cinco de los diez temas y “problema menor” para los otros cinco, en promedio. Todos los demás estudiantes asistieron a escuelas con “Problemas Menores”. Puesto que en casi la totalidad de los países seleccionados la categoría “Problemas Moderados a Severos” presenta un porcentaje muy pequeño, se ha decidido para este informe colapsarla con la categoría “Problemas Menores”, construyendo así una nueva categoría denominada “Al Menos es un Problema Menor”.

Cuadro 4.7. Pregunta del cuestionario

12. ¿En qué medida cada una de las siguientes situaciones entre los estudiantes de 4.º curso de primaria es un problema en su centro?

Haga clic solo en un círculo de cada línea.

	No es un problema	Es un problema leve	Es un problema moderado	Es un problema grave
a) Llegar tarde al colegio	☐	☐	☐	☐
b) Absentismo (p.ej., ausencias injustificadas)	☐	☐	☐	☐
c) Perturbación del orden en clase	☐	☐	☐	☐
d) Copiar	☐	☐	☐	☐
e) Lenguaje inapropiado	☐	☐	☐	☐
f) Vandalismo	☐	☐	☐	☐
g) Robo	☐	☐	☐	☐
h) Intimidación o insultos entre los estudiantes (incluidos los SMS, correos electrónicos, etc.)	☐	☐	☐	☐
i) Peleas físicas entre los estudiantes	☐	☐	☐	☐
j) Intimidación o insultos al profesorado o al personal del centro (incluidos los SMS, correos electrónicos, etc.)	☐	☐	☐	☐

En la Figura 4.8a se presentan los resultados de los países y regiones seleccionadas junto con el Promedio OCDE-28 y el Total UE en PIRLS 2021 para la escala Disciplina Escolar. Los países están ordenados por la diferencia entre los promedios estimados para las categorías presentadas anteriormente. Adicionalmente, junto al país y entre paréntesis se presenta el valor estimado del país en la escala Disciplina Escolar.

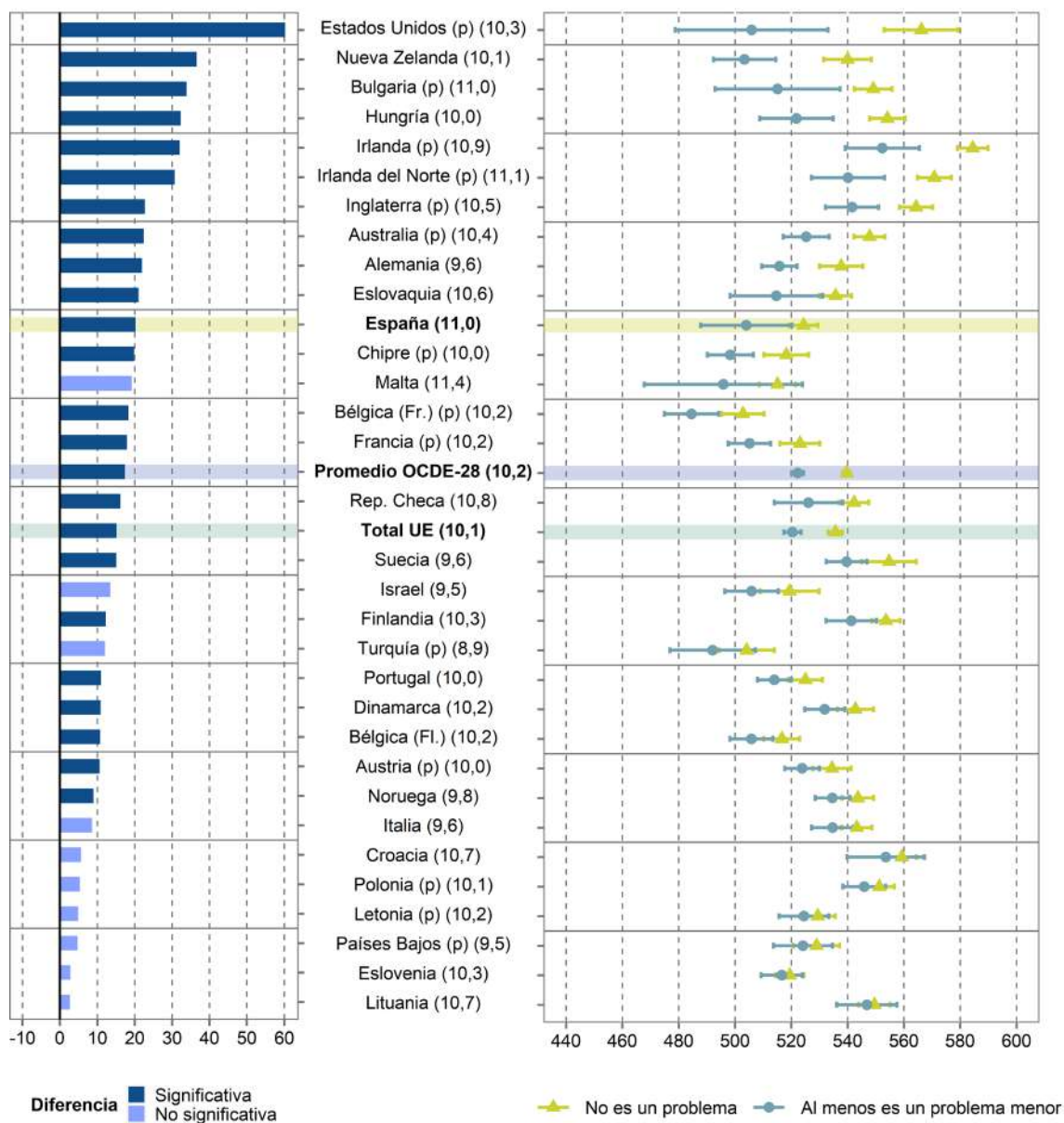
4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

A la vista de los resultados obtenidos, tanto el Promedio OCDE-28 (10,2) como el Total UE (10,1) presentan valores estimados para el índice próximos al valor medio (10 puntos). Considerablemente superior es el valor obtenido por España (11,0), lo que supone media desviación típica por encima del promedio y solo superado por Irlanda del Norte (11,1) y Malta (11,4). Así pues, se puede afirmar que el profesorado español considera con carácter general que la disciplina no supone casi ningún problema (Figura 4.8a).

Considerables investigaciones, incluyendo datos de PIRLS y TIMSS, han demostrado que la seguridad escolar es un factor importante que afecta la enseñanza y el aprendizaje. PIRLS 2021 encontró que el rendimiento promedio en lectura fue más alto para los estudiantes en escuelas con “Casi Ningún Problema” que para aquellos en escuelas con “Al Menos Problemas Menores” (540 vs. 522 en el Promedio OCDE-28; 536 vs 520 en el Total UE). Estos aproximadamente 20 puntos de diferencia entre ambas categorías se mantienen en España (524 vs 504) y resultan ser estadísticamente significativos. Son reseñables, por encontrarse en los extremos y muy alejados del promedio, la diferencia de rendimiento promedio que presentan estas categorías en Estados Unidos (60 puntos) y Lituania (2,7 puntos) y Eslovenia (2,8) (Figura 4.8a).

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.8a. Índice de Disciplina Escolar y rendimiento en lectura. Países seleccionados



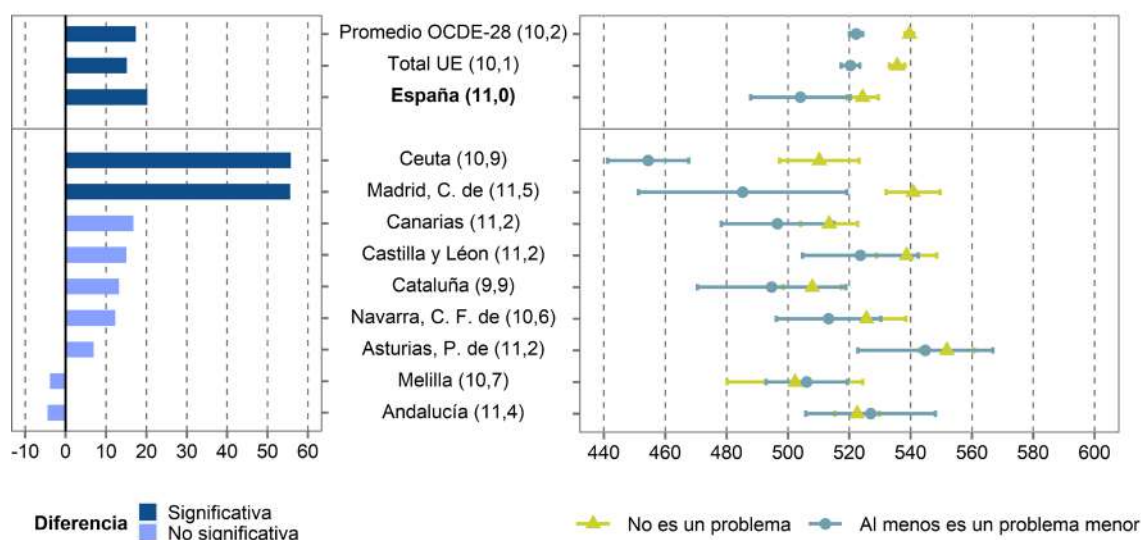
(p) Prueba realizada en formato papel.

La Figura 4.8b muestra el índice de Disciplina Escolar y su relación con el rendimiento académico en lectura para las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en el estudio PIRLS 2021 además aparece la comparación del Promedio OCDE-28, el Total UE y las estimaciones para España. Cabe resaltar los siguientes aspectos como más relevantes; el primero es que la única comunidad autónoma que está por debajo del promedio internacional (10 puntos) es Cataluña, el resto supera claramente la barrera de los 10,5 puntos del índice, siendo la Comunidad de Madrid (11,5) la que mayor valor obtiene. Si fundamentamos nuestros análisis en las diferencias entre los promedios de rendimiento de los estudiantes en escuelas con Casi Ningún Problema frente a aquellos que están en escuelas con Al Menos Problemas Menores, se observa que únicamente en Ceuta y la

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Comunidad de Madrid hay diferencias estadísticamente significativas entre dichos promedios y que asciende en ambos casos a 56 puntos.

Figura 4.8b. Índice de Disciplina Escolar y rendimiento en lectura. Comunidades y ciudades autónomas participantes.



4.9 Énfasis escolar en el éxito académico

La importancia del éxito académico se ha puesto de relieve con frecuencia, ya que tiene relación directa con el futuro de los estudiantes, una vez graduados: los estudiantes con buenos títulos o altos niveles de educación tienen más probabilidades de encontrar rápidamente empleo y de recibir un salario más alto que otros sin éxito académico (Fleetwood y Shelley, 2000; Rentner y Kober, 2001).

Las investigaciones al respecto señalan que el optimismo académico contribuye de manera significativa al rendimiento de los estudiantes (Hoy *et al.*, 2006) y que refleja la prioridad y ambición de familias, docentes y estudiantes por el éxito académico (Gustafsson y Nilsen, 2016). El énfasis de la escuela en el éxito académico y su influencia en el rendimiento de los estudiantes también se ha tratado ampliamente en la literatura (Goddard, 2002).

Los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con las respuestas de sus directores a doce aspectos en la escala de Énfasis Escolar en el Éxito Académico, referentes a las expectativas del centro educativo acerca del rendimiento académico de sus estudiantes. Con las respuestas a estas cuestiones se construye el índice con media 10 y desviación típica 2 para el conjunto de países participantes. A mayor valor del índice, más alto es el énfasis que ponen los centros en el éxito académico de sus estudiantes.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Cuadro 4.8. Pregunta del cuestionario

11. ¿Cómo calificaría cada uno de los siguientes aspectos en su centro educativo?

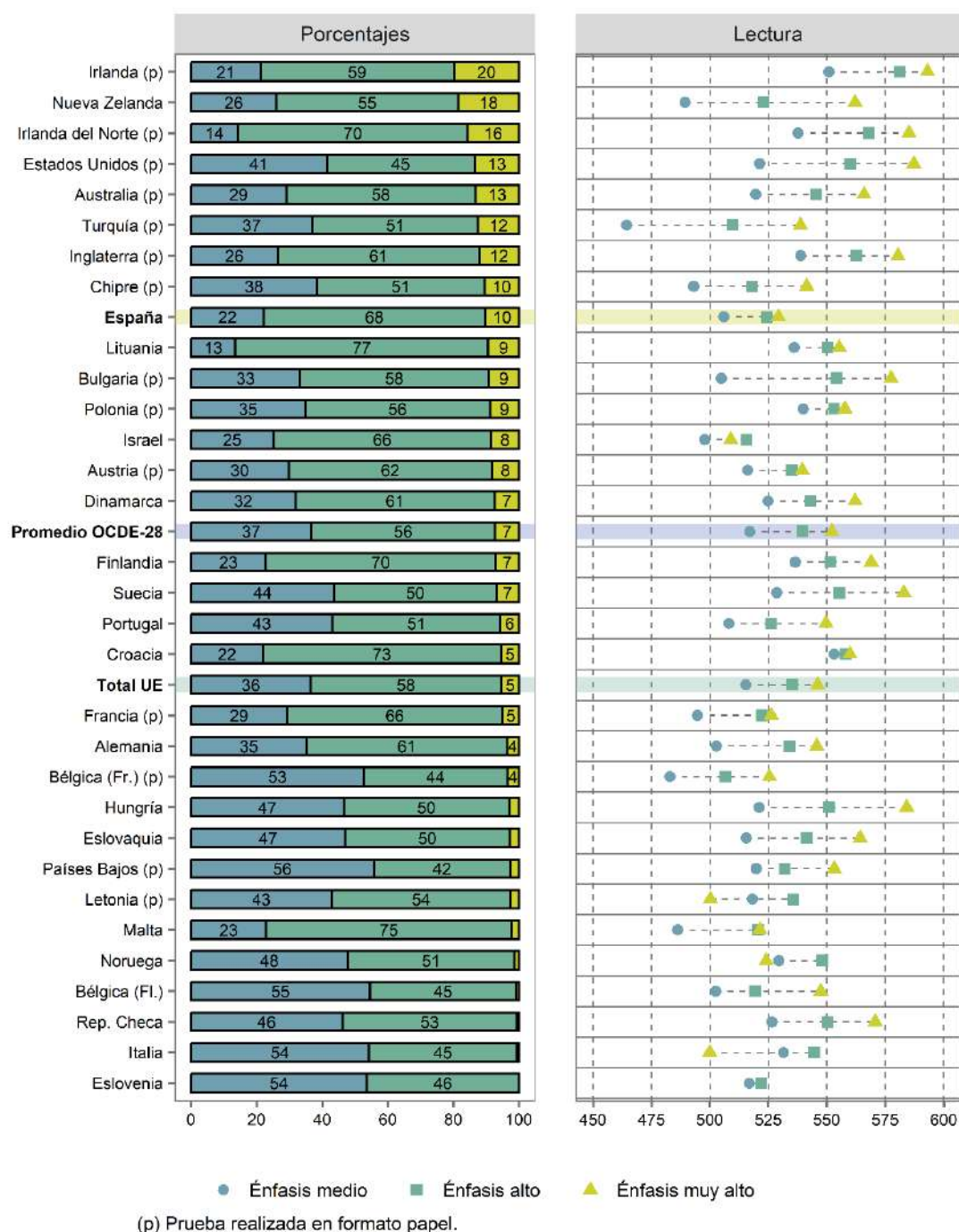
Haga clic solo en **un** círculo de cada línea.

	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
a) Comprensión del profesorado de los objetivos curriculares del centro	☐	☐	☐	☐	☐
b) Grado de éxito del profesorado en la aplicación del currículo del centro	☐	☐	☐	☐	☐
c) Expectativas del profesorado sobre el rendimiento académico de los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
d) Capacidad del profesorado para inspirar a los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
e) Cooperación entre la dirección y el profesorado para el plan de enseñanza	☐	☐	☐	☐	☐
f) Implicación de los progenitores en las actividades del centro	☐	☐	☐	☐	☐
g) Compromiso de los progenitores para garantizar que los estudiantes estén en condiciones de aprender	☐	☐	☐	☐	☐
h) Expectativas de los progenitores sobre el rendimiento académico de los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
i) Apoyo de los progenitores al rendimiento académico de los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
j) Deseo de los estudiantes de sacar buenas notas	☐	☐	☐	☐	☐
k) Capacidad de los estudiantes para alcanzar los objetivos académicos del centro	☐	☐	☐	☐	☐
l) Respeto de los estudiantes hacia los compañeros que destacan en el centro académicamente	☐	☐	☐	☐	☐

El índice se dividió posteriormente en tres categorías: “Énfasis Muy Alto”, “Énfasis Alto” y “Énfasis Medio”.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.9a. Énfasis escolar en el éxito académico y rendimiento en lectura. Países seleccionados



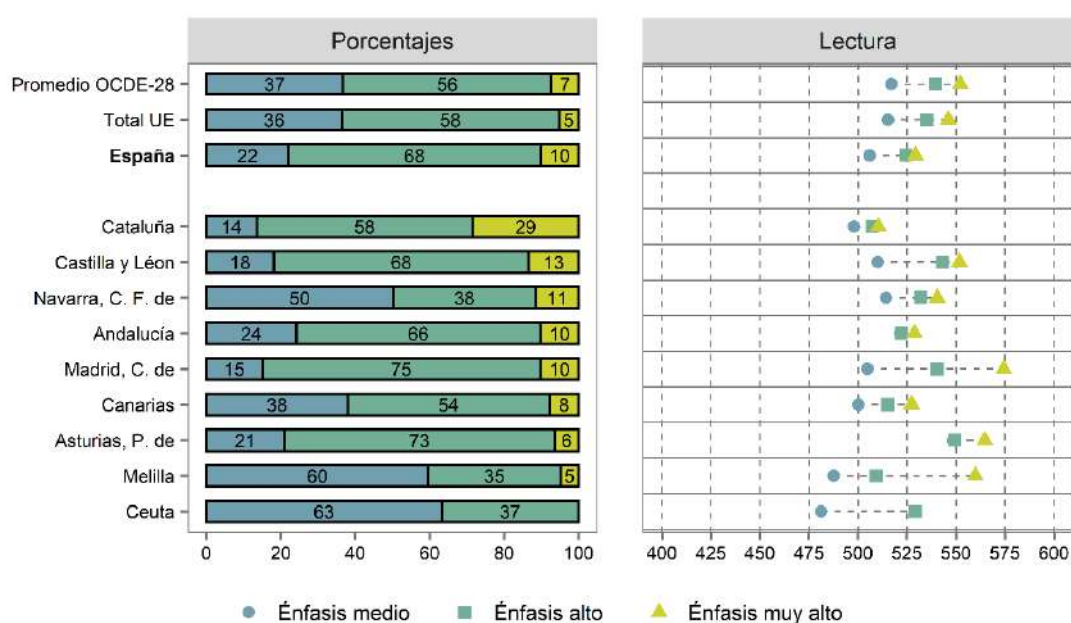
En el Promedio OCDE-28, el 7 % de los estudiantes de cuarto grado asistieron a escuelas donde el/la director/a informó poner un “Énfasis Muy Alto” en el éxito académico, el 56 % a escuelas con “Énfasis Alto” y el 37 % por ciento a escuelas con “Énfasis Medio”. En el Total UE estos porcentajes son similares, alcanzándose el 5 %, 58 % y 36 % respectivamente. Observando las estimaciones para España (10 %, 68 % y 22 %), podría decirse que en nuestro país los centros educativos presentan mayor énfasis en el éxito académico de sus estudiantes. Se debe destacar que en Irlanda (20 %), Nueva Zelanda (18 %) e Irlanda del Norte (16 %) más

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

del 15 % de los centros presenta un “Énfasis muy alto” en el éxito académico, mientras en Eslovenia es el 0 % (Ver Figura 4.9a).

Como se muestra en la Figura 4.9a., un mayor énfasis en el éxito académico está relacionado con un promedio más alto de rendimiento en lectura. Se puede observar que para el Promedio OCDE-28 aquellos estudiantes que asisten a centros educativos que reportan poner un “Énfasis muy alto” en el éxito académico obtienen en promedio 552 puntos. Los estudiantes que asisten a centros con “Énfasis alto” tienen una estimación de 540 puntos y los que asisten a centros con “Énfasis medio” 517 puntos (35 puntos de diferencia en las categorías extremas). Valores similares se repiten para el Total UE (546 puntos, 535 puntos y 515 puntos, respectivamente; 31 puntos de brecha en las categorías “Muy alto” y “Medio”). Para el caso de España el patrón se repite, aunque con una amplitud menor entre categorías extremas (529 puntos, 524 puntos y 506 puntos; 23 puntos de diferencia entre las categorías “Muy alto” y “Medio”).

Figura 4.9b. Énfasis escolar en el éxito académico y rendimiento en lectura. Comunidades y ciudades autónomas participantes



La Figura 4.9b muestra los resultados de las comunidades y ciudades autónomas, ordenados según el porcentaje de estudiantes en la categoría de “Énfasis muy alto”, de mayor a menor. No existe homogeneidad ni patrón en cuanto a los porcentajes de estudiantes que asisten a centros de las tres categorías. Por ejemplo, en Cataluña (29 %) casi 1 de cada 3 estudiantes de cuarto grado asistió a escuelas donde el director o directora informó poner un “Énfasis muy alto” en el éxito académico, prácticamente el triple que en Castilla y León, siendo además en Ceuta el 0 %. Sin embargo, en Cataluña no hay prácticamente diferencia entre los resultados en lectura de los estudiantes que asistieron a centros de las tres categorías, mientras que en Ceuta la diferencia entre las categorías Alto y Medio es de 48 puntos.

4.10 Instrucción afectada por la escasez de recursos de lectura

En general, se acepta la idea de que, a mayor cantidad de recursos, mejores resultados de los estudiantes; sin embargo, la evidencia pone de manifiesto que, una vez alcanzado un nivel adecuado de recursos, añadir recursos adicionales no contribuye necesariamente a mejorar los resultados del aprendizaje (Wey *et al.*, 2012; Nicoletti y Rabe, 2012; OECD, 2013). En este sentido se sugiere que los gobiernos, las familias y los centros escolares deberían poner la atención en cómo se distribuyen y utilizan los recursos educativos y qué recursos son los que mejoran el aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2016).

Los estudiantes fueron puntuados de acuerdo con las respuestas de sus directores con respecto a catorce recursos escolares y del aula en la escala Instrucción Afectada por la Escasez de Recursos de Lectura. Por un lado, están los recursos generales del centro y, por otro, los recursos específicos para la enseñanza de la lectura, tanto humanos como materiales (Cuadro 4.9). Se analiza la influencia del índice en una escala continua, con media 10 y desviación típica 2 para todos los países participantes. A mayor valor del índice, menor es la incidencia que la falta de recursos tiene, según los/as directores/as de cada país, en la capacidad educativa de los estudiantes.

Las puntuaciones de corte dividen la escala en tres categorías. Los estudiantes en las escuelas donde la instrucción “No se Vio Afectada” por la escasez de recursos obtuvieron una puntuación igual o superior a la puntuación de corte correspondiente a sus directores/as que informaron que la escasez afectó de media la instrucción “en absoluto” para siete de los catorce recursos y “un poco” para los otros siete. Los estudiantes en las escuelas donde la instrucción “Se Vio Muy Afectada” obtuvieron un puntaje igual o inferior al puntaje de corte correspondiente a sus directores/as que informaron que la escasez afectó la instrucción “mucho” para siete de los catorce recursos y “algo” para los otros siete, en promedio. Todos los demás estudiantes asistieron a escuelas donde la instrucción “Se Vio Algo Afectada” por la escasez de recursos. Puesto que en casi la totalidad de los países seleccionados la categoría “Se Vio Muy Afectada” presenta un porcentaje muy pequeño se ha decidido para este informe colapsarla con la categoría “Se Vio Algo Afectada”, construyendo así la categoría denominada “Se Vio Algo Afectada”.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Cuadro 4.9. Pregunta del cuestionario

10. ¿En qué medida la capacidad educativa de su centro se ve afectada por la escasez o inadecuación de lo siguiente?

Haga clic solo en **un** círculo de cada línea.

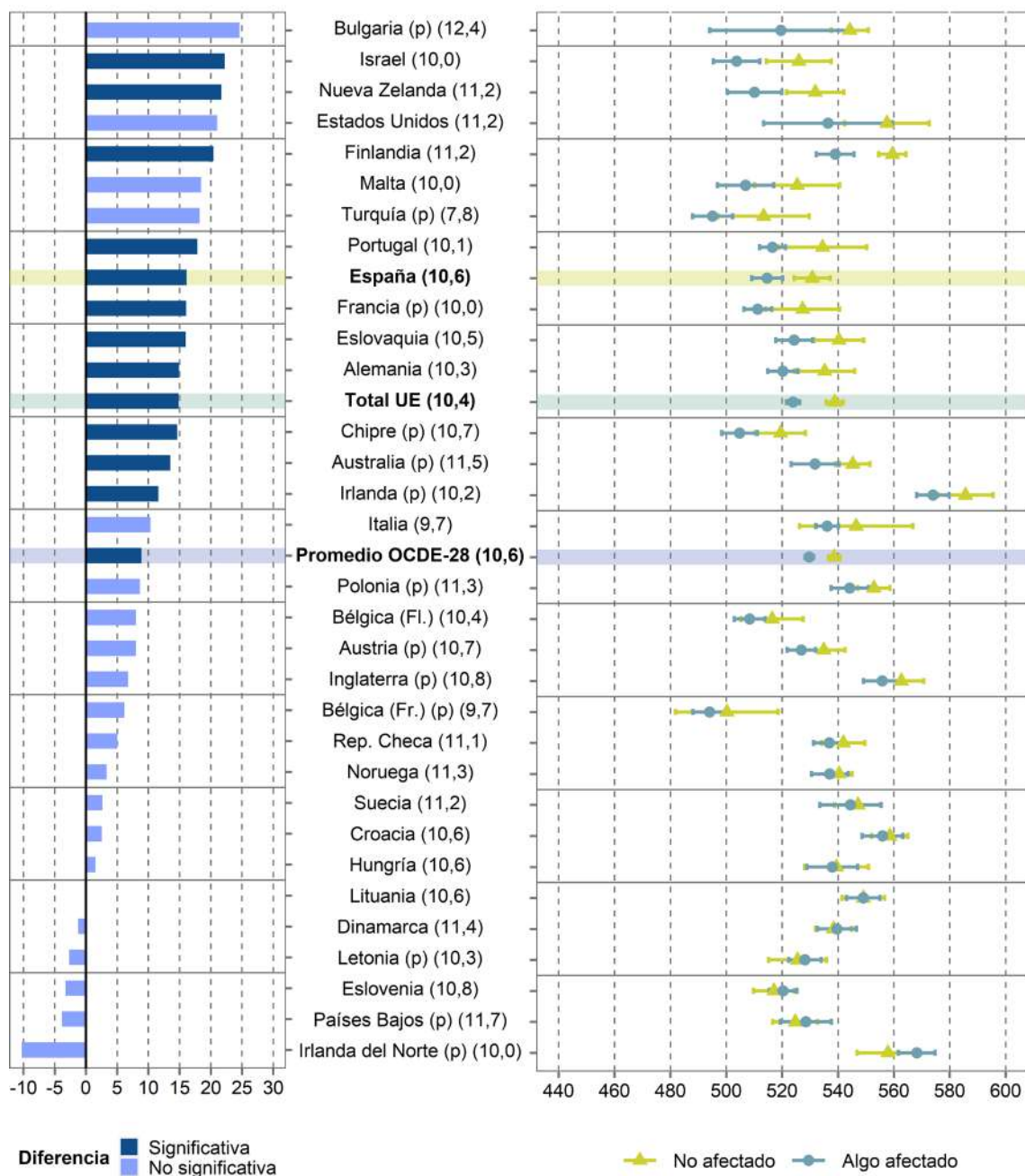
A. Recursos generales del centro	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
a) Material de texto (p.ej., libros de texto)	☐	☐	☐	☐
b) Suministros (p.ej., papel, lápices, materiales)	☐	☐	☐	☐
c) Edificios y patios	☐	☐	☐	☐
d) Sistemas de calefacción/refrigeración y de iluminación	☐	☐	☐	☐
e) Espacios lectivos (p.ej., aulas)	☐	☐	☐	☐
f) Personal competente en tecnología	☐	☐	☐	☐
g) Tecnología y recursos audiovisuales para la enseñanza	☐	☐	☐	☐
h) Tecnología y recursos audiovisuales para el aprendizaje y la expresión	☐	☐	☐	☐
i) Recursos para estudiantes discapacitados	☐	☐	☐	☐
j) Conexión a internet	☐	☐	☐	☐

Haga clic solo en **un** círculo de cada línea.

B. Recursos para la enseñanza de la lectura	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
a) Profesores especializados en lectura	☐	☐	☐	☐
b) Programas informáticos y aplicaciones para la enseñanza de la lectura	☐	☐	☐	☐
c) Recursos en la biblioteca (libros, libros electrónicos, revistas, etc.)	☐	☐	☐	☐
d) Materiales para la enseñanza de la lectura (p.ej., series de lectura, libros de texto)	☐	☐	☐	☐

En la Figura 4.10a se presentan los resultados de los países y regiones seleccionadas junto con el Promedio OCDE-28 y el Total UE en PIRLS 2021 para la escala Instrucción Afectada por la Escasez de Recursos de Lectura. Los países están ordenados por la diferencia entre los promedios estimados para las categorías presentadas anteriormente. Adicionalmente, junto al país y entre paréntesis, se presenta el valor estimado del país en la escala Instrucción Afectada por la Escasez de Recursos de Lectura.

Figura 4.10a. Escasez de recursos y rendimiento en lectura. Países seleccionados



(p) Prueba realizada en formato papel

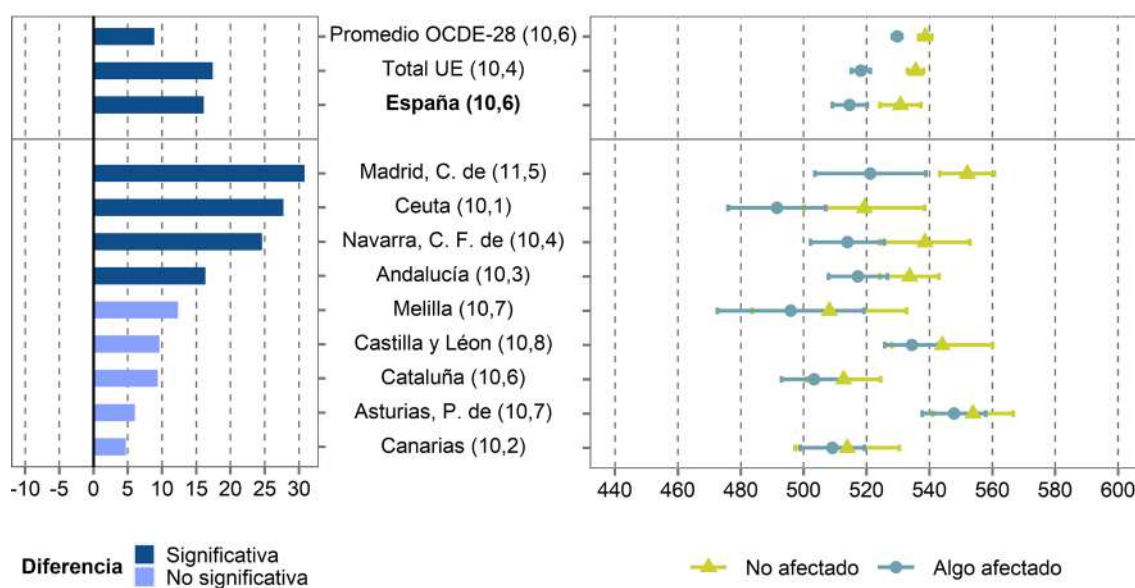
A la vista de los resultados obtenidos, tanto el Promedio OCDE-28 (10,6) como el Total UE (10,4), presentan valores estimados para el índice ligeramente superiores al valor medio (10 puntos). El valor obtenido por España (10,6) se encuentra en la media de los países seleccionados. Especial interés tienen los resultados estimados del índice para Bulgaria (12,4) (más de una desviación típica por encima de la media) y Países Bajos (11,7) (Figura 4.10a).

PIRLS 2021 demuestra que el rendimiento promedio en lectura fue más alto para los estudiantes de escuelas donde “No se Vio Afectada” la Instrucción por escasez de recursos

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

que para aquellos en escuelas donde se “Vio Algo Afectada” (539 vs. 530 en el Promedio OCDE-28; 539 vs 524 en el Total UE). Estos aproximadamente 15 puntos de diferencia entre ambas categorías que se presentan en el Total UE se mantienen en España (531 vs 515) y resultan ser estadísticamente significativos. Cabe destacar que tan solo 11 de los países seleccionados presentan diferencias estadísticamente significativas entre estas categorías, y tan solo Israel (22 puntos), Nueva Zelanda (22 puntos) y Finlandia (20 puntos) presentan diferencias significativas iguales o superiores a los 20 puntos (Figura 4.10a).

Figura 4.10b. Escasez de recursos y rendimiento en lectura. Comunidades y ciudades autónomas participantes



La Figura 4.10b muestra el índice de Instrucción Afectada por la Escasez de Recursos de Lectura y su relación con el rendimiento académico en lectura para las comunidades y ciudades autónomas que ampliaron muestra en el estudio PIRLS 2021 además aparece la comparación del Promedio OCDE-28, el Total UE y las estimaciones para España. Cabe resaltar los siguientes aspectos como más relevantes: el primero es que todas las comunidades y ciudades autónomas presentan valores de índice por encima del promedio internacional (10 puntos), superando claramente la barrera de los 10,5 puntos del índice la mayor parte de ellas, siendo la Comunidad de Madrid (11,5) la que mayor valor obtiene. Analizando las diferencias entre los promedios de rendimiento de los estudiantes en escuelas que no vieron afectada su instrucción por escasez de recursos frente a aquellos que se vieron algo afectadas, se observa que, en la Comunidad de Madrid (31 puntos), Ceuta (28 puntos), Comunidad Foral de Navarra (25 puntos) y Andalucía (16 puntos) hay diferencias estadísticamente significativas entre dichos promedios y que en todos los casos superan los 15 puntos.

4.11 Alumnado con habilidades básicas de lectoescritura al iniciar Educación primaria

La lectura temprana y las matemáticas elementales son dos áreas importantes que se desarrollan durante el período de la primera infancia. Ambas son fundamentales para el éxito escolar temprano, y el rendimiento de los niños en estas áreas tiende a ser estable con el tiempo (Missall *et al.*, 2012; Morgan *et al.*, 2011). Además, estas dos áreas de competencias parecen estar relacionadas entre sí. Por ejemplo, los niños pequeños con retrasos en el desarrollo de habilidades de lectura tienden también a retrasarse en las habilidades matemáticas tempranas (Krajewski y Schneider, 2009). Además, cada vez hay más pruebas de que tanto la lectura temprana como las habilidades de cálculo temprano son fuertes predictores del rendimiento a largo plazo de niños y niñas (Duncan *et al.*, 2007; Watts *et al.*, 2014).

Para proporcionar información sobre la base de los estudiantes para la instrucción formal de lectura cuando ingresaron a la escuela, PIRLS preguntó a los/las directores/as cuántos estudiantes tenían habilidades básicas de alfabetización (por ejemplo, escribir el alfabeto, escribir oraciones) cuando comenzaron el primer grado: menos del 25 %, 25– 50 %, 51–75 % o más del 75 %.

Cuadro 4.10. Pregunta del cuestionario

13. ¿Alrededor de cuántos estudiantes hay en su centro que tengan habilidades de lectoescritura básicas (p.ej., pueden escribir letras del abecedario, escribir frases) al iniciar el 1er curso de Educación Primaria?

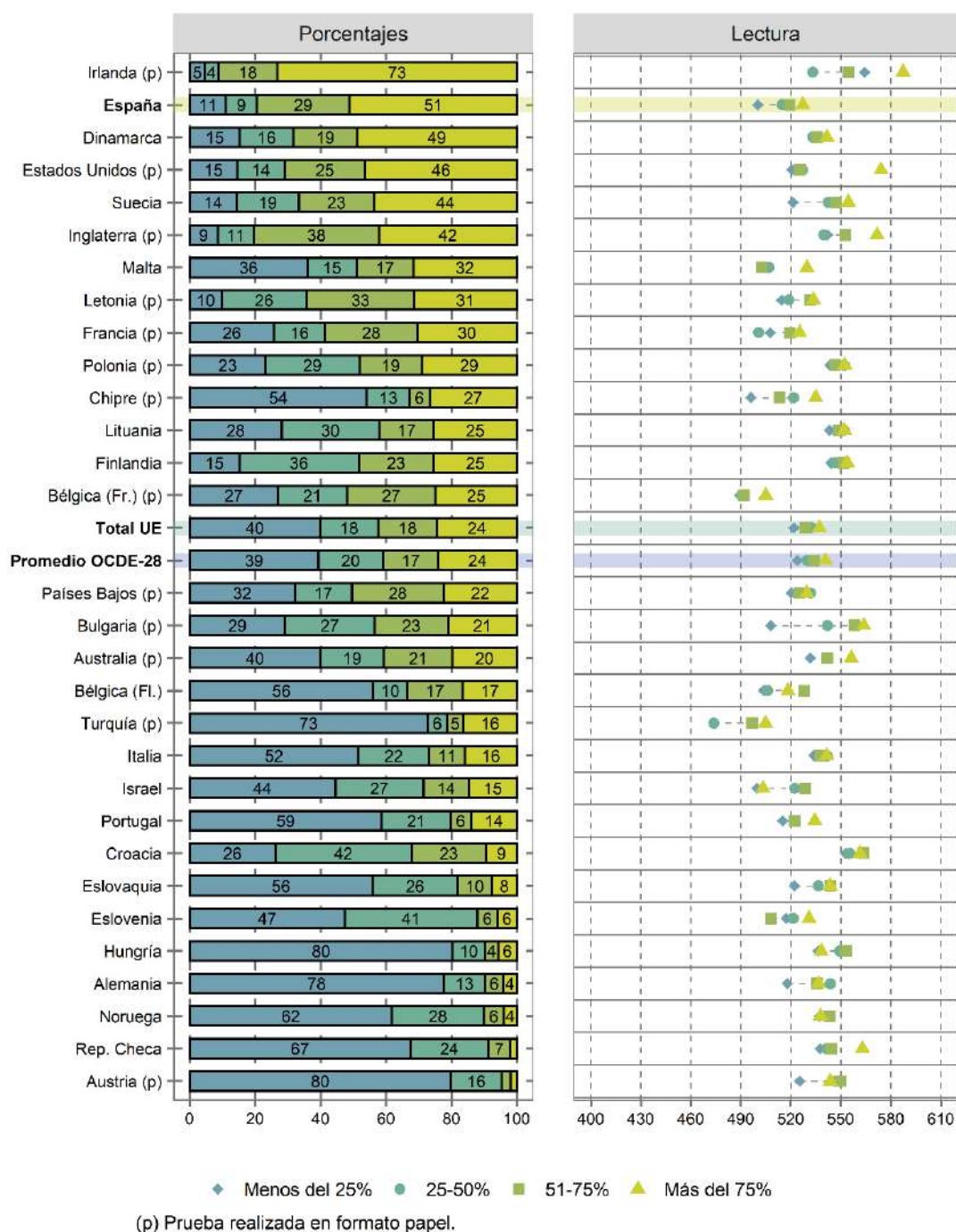
Haga clic solo en un círculo.

- ☐ Menos del 25%
- ☐ 25–50%
- ☐ 51–75%
- ☐ Más del 75%

La Figura 4.11a presenta los porcentajes de estudiantes en cada una de las cuatro clasificaciones de escuelas, con los resultados ordenados según el porcentaje de estudiantes en la categoría “más del 75 %”, de mayor a menor.

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.11a. Alumnado que ingresa en primaria con habilidades básicas de lectoescritura y rendimiento en lectura. Países seleccionados



Hubo una variación considerable entre países en el porcentaje de estudiantes en la categoría más alta: del 73 por ciento en Irlanda al 2 por ciento en la República Checa y Austria. Tanto en el Promedio OCDE-28 como en el Total UE, el 24 % de los estudiantes asistía a escuelas donde “más del 75 %” de los estudiantes ingresan a primer grado con habilidades básicas de lectoescritura; en el Promedio OCDE-28 el 17 % asistía a escuelas donde “51–75 %” de los estudiantes ingresan con habilidades básicas de lectoescritura; el 20 % estaban en escuelas donde “25-50 %” de los estudiantes ingresan con habilidades básicas de lectoescritura; y 39

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

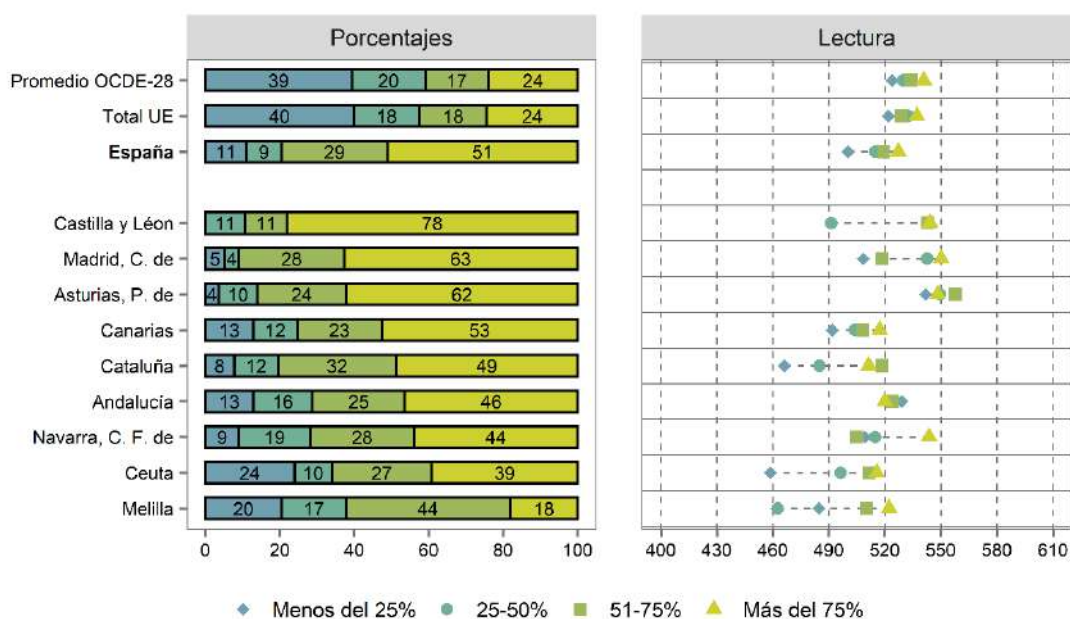
por ciento estaban en escuelas donde “menos del 25 %” de los estudiantes ingresan con habilidades básicas de lectoescritura. En el Total UE (18 %, 18 % y 40 %) los porcentajes por categoría son muy similares al Promedio OCDE-28. En España (51 %) más de la mitad de los estudiantes entran en primaria con habilidades básicas de lectoescritura, solo superado por el anteriormente citado Irlanda: el resto de las categorías toman 29 %, 9 % y 11 % respectivamente.

El rendimiento promedio en lectura fue más alto para los estudiantes en escuelas donde un mayor porcentaje de estudiantes que ingresaban estaban dotados de habilidades básicas de alfabetización. Los estudiantes del Promedio OCDE-28 que asistieron a escuelas donde “más del 75 %” ingresó a primer grado con habilidades básicas de lectoescritura tuvieron el rendimiento promedio más alto (541 puntos), seguidos por los estudiantes en escuelas donde “51-75 %” ingresaron con habilidades básicas de lectoescritura (534 puntos). Los estudiantes en las dos categorías escolares más bajas—“25–50 %” y “menos de 25”—tenían un rendimiento promedio relativamente más bajo (530 y 524 puntos, respectivamente). Para el Total UE los rendimientos en lectura, aunque inferiores, siguieron el mismo patrón (537, 529, 532 y 522, puntos respectivamente). Algo similar ocurre con los rendimientos obtenidos por los estudiantes españoles (527, 519, 515 y 500 puntos, respectivamente) de cada una de las categorías.

La Figura 4.11b muestra los resultados de las comunidades y ciudades autónomas, ordenados según el porcentaje de estudiantes en la categoría de “más del 75 %”, de mayor a menor. No existe homogeneidad en cuanto a los porcentajes de estudiantes que asisten a centros de las cuatro categorías. En el Principado de Asturias (62 %), Comunidad de Madrid (63 %) y Castilla y León (78 %) los estudiantes que asistieron a escuelas donde “más del 75 %” tenían habilidades básicas de lectoescritura al comenzar la primaria suponen más del 60 % del total, no llegando al 20 % en la Ciudad Autónoma de Melilla (18 %), menos de la mitad que en la Ciudad Autónoma de Ceuta (39 %). La brecha de rendimiento entre los estudiantes que asistieron a escuelas donde “más del 75 %” tenían habilidades básicas de lectoescritura al comenzar la primaria y los que asistieron a escuelas donde “menos del 25 %” tenían estas habilidades es superior a 40 puntos en los casos de la Ciudad Autónoma de Ceuta (57 puntos), Cataluña (45 puntos) y Comunidad de Madrid (42 puntos).

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

Figura 4.11b. Alumnado que ingresa en primaria con habilidades básicas de lectoescritura y rendimiento en lectura. Comunidades y ciudades autónomas participantes



4.12 Referencias

- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S. y Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: the roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241. doi:10.1086/689932
- Baumeister, R. and Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529, <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.117.3.497>
- Cameron, M., y Sheppard, S. M. (2006). School discipline and social work practice: application of research and theory to intervention. *Children & Schools*, 28(1), 15-22
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P. y Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061-1073. doi:10.1037/edu0000409
- Dolton, P. y Marcenaro-Gutiérrez, Ó. D. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, 25(65), 5-55. doi:10.1111/j.1468-0327.2010.00257.x
- Dotterer, A., McHale, S. and Crouter A. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391-401, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-006-9161-3>

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

- Duncan, G., Chantelle, J. D., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., ... y Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446
- Edwards, H. C. (2007). Classroom discipline and management. (Fifth Edition). USA: JohnWiley & Sons, Inc Garman, J.J. y Walker, R. (2010). The zero-tolerance discipline plan due process: elements of a model resolving conflicts between discipline and fairness. *Falkner Law Review*, 1(3), 289-320
- Fleetwood, C. y Shelley, K. (2000). The outlook for college graduates, 1998-2008: A balancing act. *Occupational Outlook Quarterly*. Fall, 3-9
- Foncha, J.W., Ngoqo, V.M., Mafumo, T.N. y Maruma, M.W. (2017). The relationship between discipline and academic performance: towards building sustainable teaching and learning behaviours in schools. *Gender & Behaviour*, 15(2), 9046–9053
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society*, 39 (2), 164-181, https://www.researchgate.net/publication/249684988_Examining_Social_Capital_as_a_Mechanism_for_Improving_School_Engagement_Among_Low_Income_Hispanic_Girls
- Goddard, R. D. (Ed.). (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools (Vol. 1). Greenwich: CT: Information Age Publishing
- Goodenow, C. and Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71, <https://psycnet.apa.org/record/1994-35250-001>
- Gustafsson, J. E. y Nilsen, T. (2016). The impact of school climate and teacher quality on mathematics achievement: A difference-in-differences approach. En T. Nilsen y J. E. Gustafsson (Eds.). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes* (pp. 81-95). IEA Research for Education (A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)). Cham: Springer
- Hong, J. y Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178912000250?via%3Dihub>
- Kim, I. y Loadman, W. E. (1994). Predicting teacher job satisfaction. Washington: ERIC. Institute of Education Sciences.US Department of Education
- Krajewski, K. y Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visuospatial working memory, and preschool quantity-number competencies on

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

- mathematics achievement in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 516–531
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A. y Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3, 2, 103-135
- Lowenhaupt, R. y McNeill, K. L. (2018). Subject-Specific instructional leadership in K8 schools: The supervision of science in an era of reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 460–484
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220670309596617>
- Milam, A., Furr-Holden, C. D. y Leaf, P. J. (2010). Perceived School and Neighborhood Safety, Neighborhood Violence and Academic Achievement in Urban School Children. *The Urban Review*, 42, 458-467
- Missall, K., Mercer, S., Martínez, R. y Casebeer, D. (2012). Concurrent and longitudinal patterns and trends in performance on early numeracy curriculum-based measures in kindergarten through third grade. *Assessment for Effective Intervention*, 37, 95–106
- Morgan, P., Farkas, G. y Wu, Q. (2011). Kindergarten children's growth trajectories in reading and mathematics: Who falls increasingly behind? *Journal of Learning Disabilities*, 44, 472–488
- Nicoletti, C. y Rabe, B. (2012). The effect of school resources on test scores in England. Discussion Papers 12/19, Department of Economics, University of York
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives*, PISA, Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en
- Rentner D. y Kober, N. (2001). Higher learning-higher earnings: What you need to know about college and careers. American Youth Policy Forum. Washington, D.C: Center on

4 Contexto de aprendizaje. Alumnado, profesorado y escuela

- Education Policy Hoy, W. K., Tarter, C. J. y Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446
- Saarento, S., Garandeanu, C. y Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Vol. 25/3, 204-218, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/casp.2207>
- Slaten, C., Ferguson, J., Allen, K.A., & Vella-Brodrick, D. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/304358355_School_Belonging_A_Review_of_the_History_Current_Trends_and_Future_Directions
- Watts, T., Duncan, G., Siegler, R. y Davis-Kean, P. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43, 352–360
- Wey, Y., Rodney, A.C. y Roberts, L.W. (2012). School Resources and the Academic Achievement of Canadian Students. *Alberta Journal of Educational Researcher*, 57(4), 460-478

Anexo



Anexo. Textos liberados

ÍTEMS LIBERADOS

PROPÓSITO DE LECTURA: Tener una experiencia literaria

TÍTULO: La maceta vacía

DIFICULTAD: Media

39:54

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

La maceta vacía

*Contado de nuevo por Elaine L. Lindy
ilustrado por Jennifer Moher*

El emperador de China anunció un concurso para elegir al siguiente heredero al trono. El Emperador era ya anciano y no tenía hijos. Como era amante de las plantas, anunció que el niño que quisiera ser emperador tendría que ir a palacio para recibir una semilla real. Cualquier niño que después de seis meses mostrara los mejores resultados ganaría el concurso y se convertiría en el próximo emperador.

¡Podéis imaginar la excitación! El día en que se entregaban las semillas, una multitud de niños ilusionados llenó el palacio. Todos los niños volvieron a casa con una valiosa oportunidad.



Preguntas

38:49

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE



Y así ocurrió con el niño Jun. Ya era considerado el mejor jardinero del pueblo. Sus vecinos estaban encantados de compartir los melones, las coles y los guisantes de su huerto. Jun llevó con cuidado la semilla del Emperador a casa, sujetándola con seguridad entre sus manos para que no se cayera, pero sin apretar demasiado para no aplastarla.



Una vez en casa, colocó piedras grandes en el fondo de una maceta, cubrió las piedras con piedrecitas y, a continuación, llenó la maceta con tierra húmeda abonada. Introdujo la semilla unos dos centímetros por debajo de la superficie y la cubrió con tierra arenosa. Durante los días siguientes Jun, al igual que todos los niños que conocía, regó la maceta cada día y la vigiló esperando a que la primera hoja atravesara la superficie.

Cheun fue el primer niño del pueblo de Jun en anunciar que su semilla estaba brotando, lo que fue recibido con aclamaciones de felicitación. Fanfarroneaba diciendo que seguramente sería el próximo emperador y ensayaba sus aptitudes de rey dando órdenes a los niños más pequeños. Ming fue el siguiente niño cuya pequeña planta brotó de la maceta, y a este le siguió Wong. Jun estaba extrañado: ¡Ninguno de esos niños sabía cultivar plantas tan bien como él! Pero la semilla de Jun no crecía.

Preguntas



38-11

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Pronto por todo el pueblo crecieron brotes en las macetas. Los niños construían vallas alrededor de sus macetas y las protegían de aquellos que pudieran derribarlas accidentalmente, o no tan accidentalmente. En poco tiempo, docenas de brotes extendían sus primeras hojas en las macetas por todo el pueblo de Jun. Pero la semilla de Jun no crecía. Estaba confundido. ¿Qué sucedía? Jun volvió a plantar cuidadosamente la semilla en una maceta nueva con la tierra negra de mejor calidad y más abonada de su huerto. Deshizo todas las bolas de tierra en pequeñas partículas. Enterró cuidadosamente la semilla, mantuvo la máxima humedad y vigiló la maceta todos los días. Pero la semilla de Jun seguía sin crecer.

Pronto, fuertes y poderosos tallos crecieron en las macetas cuidadas por los otros niños del pueblo de Jun. Jun estaba triste y derrotado. Los otros niños se reían de él.



Preguntas



37:37

PIRLS
2021

IEA
TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE



Pasaron los seis meses y llegó el día en que los niños debían llevar sus plantas al palacio para evaluarlas. Todos frotaron las macetas hasta sacarles brillo, limpiaron suavemente las grandes hojas y se pusieron sus ropas más elegantes. Algunos padres caminaban junto a sus hijos que llevaban la maceta al palacio, manteniendo recta la planta para evitar que volcara.

—¿Qué voy a hacer? —se lamentó Jun ante sus padres cuando vio a través de la ventana a los otros niños preparándose para su vuelta triunfal al palacio—. ¡Mi semilla no ha crecido! ¡Mi maceta está vacía!

—Has hecho todo lo que has podido —le dijo su padre moviendo la cabeza.

—Jun, llévale la maceta al Emperador —dijo su madre—, has hecho todo lo que has podido.

Preguntas

37:13

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Avergonzado, Jun llevó su maceta vacía camino del palacio mientras niños alegres caminaban a su izquierda y derecha llevando macetas que se tambaleaban con enormes plantas.

En el palacio, los niños se colocaron en filas con sus plantas florecientes y esperaron la evaluación. El Emperador, envuelto en su vestimenta de seda, recorrió la fila de participantes esperanzados y observó las plantas con el ceño fruncido. Al llegar a Jun, frunció el ceño aún más y dijo:
—¿Qué es esto? ¿Me has traído una maceta vacía?



Preguntas

36:48 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE



Jun hizo todo lo posible por no llorar.

—Majestad, si me permite —dijo Jun— he hecho todo lo que he podido. Planté la semilla en la mejor tierra que pude encontrar, la mantuve húmeda y la vigilé todos los días. Cuando vi que la semilla no crecía, incluso volví a plantarla con tierra nueva. Pero, sencillamente, no ha crecido. Lo siento —Jun agachó la cabeza.

—Hum —dijo el Emperador. Y, girándose para que todos pudieran oírle, dijo gritando: —No sé de dónde habrán sacado sus semillas todos estos otros niños. Nada podía brotar de las semillas que os di, ¡pues todas habían sido hervidas!

Y el Emperador sonrió a Jun.

Preguntas

Preguntas



3. ¿Por qué se dice que cada semilla es una “valiosa oportunidad”?

- ☐ A Cada semilla daba la posibilidad de ganar el concurso.
- ☐ B Cada semilla era de origen real y muy cara.
- ☐ C Cada semilla crecería hasta convertirse en una hermosa planta.
- ☐ D Cada semilla daba la posibilidad de convertirse en el mejor jardinero.



3/17



Preguntas



1. ¿Para qué hizo el Emperador el concurso?

- ☐ A Para enseñar a los niños conocimientos sobre plantas.
- ☐ B Para elegir al próximo emperador.
- ☐ C Para demostrar su grandeza.
- ☐ D Para encontrar la mejor clase de planta.



1/17



Preguntas



2. ¿Qué recibió cada niño del Emperador?





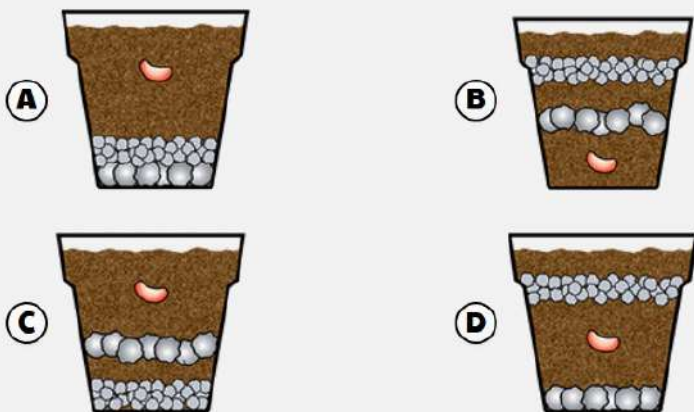
2/17



Preguntas



5. ¿Cuál de las siguientes macetas se parece más a la de Jun la primera vez que plantó la semilla?



← 5/17 →

Preguntas



4. Mira la parte del texto junto a este dibujo de una hoja: .
¿Qué nos indica que Jun era el mejor jardinero del pueblo?

1

← 4/17 →

Preguntas



7. ¿Por qué construyeron los niños vallas alrededor de las macetas?

- ☐ A Para mantener las hojas limpias.
- ☐ B Para evitar que sus plantas volcaran.
- ☐ C Para mantener la tierra húmeda.
- ☐ D Para evitar que los otros niños vieran sus plantas.



7/17



Preguntas



8. ¿Qué fue lo primero que hizo Jun al ver que su semilla no crecía?

- ☐ A Construyó una valla alrededor de la maceta.
- ☐ B Regó la semilla más a menudo.
- ☐ C Se quejó a sus padres.
- ☐ D Volvió a plantar la semilla en una maceta nueva.



8/17



Preguntas



6. Busca la parte del texto junto a este dibujo de una flor: .
¿Qué dice ese párrafo acerca de Jun?

- ☐ A Que se preguntaba qué crecería.
- ☐ B Que creía que iba a ganar el concurso.
- ☐ C Que plantó la semilla con cuidado.
- ☐ D Que cometió errores al plantar la semilla.



6/17



 Preguntas

9. ¿Por qué se reían los otros niños de Jun? Utiliza lo que ocurre en el cuento para explicar tu respuesta.



9/17

 Preguntas

11. ¿Qué palabra describe mejor cómo se sentía Jun cuando caminaba hacia el palacio para la evaluación de las plantas?

- ☐ A Avergonzado
- ☐ B Extrañado
- ☐ C Esperanzado
- ☐ D Entusiasmado



11/17

 Preguntas

10. ¿Por qué crees que los padres de Jun le dijeron que llevara la maceta vacía al palacio?



10/17



 Preguntas

14. ¿Por qué crecieron plantas en las macetas de otros niños?

- ☐ A Los otros niños habían utilizado mejor tierra.
- ☐ B Los otros niños habían vigilado sus macetas.
- ☐ C Sus semillas se habían protegido con vallas.
- ☐ D Sus semillas se habían cambiado por otras nuevas.



14/17

 Preguntas

13. ¿Por qué le dijo Jun “Lo siento” al Emperador?

- ☐ A Jun había hecho trampa en el concurso.
- ☐ B Jun no quería convertirse en Emperador.
- ☐ C Jun pensó que había defraudado al Emperador.
- ☐ D Jun había regado su planta demasiado.



13/17

 Preguntas

12. ¿Por qué frunció el ceño el Emperador mientras miraba la maceta de Jun?

- ☐ A Estaba preocupado por el concurso.
- ☐ B Pensó que la maceta de Jun no brillaba lo suficiente.
- ☐ C Estaba ocultando lo que pensaba.
- ☐ D No sabía por qué Jun estaba ahí.



12/17



Preguntas



17. Jun se sintió de distintas formas a lo largo del cuento. Utiliza lo que has leído para explicar **en cada caso** por qué Jun se sintió de estas formas:

Esperanzado



Extrañado



Derrotado





17/17



Preguntas



16. ¿Por qué sonrió el Emperador a Jun?





16/17



Preguntas



15. ¿Qué crees que el Emperador valoraba más en una persona?

- ☐ A Tener aptitudes de rey.
- ☐ B Ser una persona sincera.
- ☐ C Tener respeto a los padres.
- ☐ D Ser un buen jardinero.



15/17



Guía de codificación

Preguntas de elección múltiple:

Pregunta	1	3	5	6	7	8	11	12	13	14	15
Respuesta	B	A	A	C	B	D	A	C	C	D	B

LA MACETA VACÍA, PREGUNTA 2

RE31M02/RP31M02

2. ¿Qué recibió cada niño del Emperador?

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta dice que el emperador dio a cada niño una semilla. <u>Ejemplos:</u> - una semilla - una semilla hervida - una semilla real O BIEN la respuesta reconoce lo que la semilla dada por el emperador representó para cada niño. <u>Ejemplos:</u> - la posibilidad de convertirse en emperador - una preciosa posibilidad	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no indica con exactitud lo que el emperador dio a cada niño. <u>Ejemplos:</u> - una maceta - una planta - una flor - un concurso	
Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

LA MACETA VACÍA, PREGUNTA 4

RE31M04/RP31M04

Mira la parte del texto junto a este dibujo de una hoja: 

4.

¿Qué nos indica que Jun era el mejor jardinero del pueblo?

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: extraer conclusiones directas

1 – Respuesta aceptable

La respuesta identifica una prueba de la historia que demuestra que Jun era el mejor jardinero. Puede referirse a la calidad o cantidad de sus verduras/plantas/jardín o al amor de sus vecinos por sus verduras/plantas/jardín.

Ejemplos:

- *Cultivaba las mejores plantas.*
- *Cultivaba muchas verduras.*
- *Había muchas plantas en su jardín.*
- *A sus vecinos les gustaba compartir sus verduras.*
- *Sus vecinos compartían sus verduras. [Tenga en cuenta que esta respuesta implica el amor de los vecinos de Jun por sus verduras.]*

0 – Respuesta inaceptable

La respuesta no aporta pruebas textuales que apoyen que Jun sea considerado el mejor jardinero. La respuesta puede mencionar las hortalizas concretas que cultivó Jun, puede dar un detalle sobre cómo cuida sus plantas, puede referirse solo a la foto del huerto de Jun, puede referirse a las propias creencias de Jun sobre su éxito o puede referirse al resultado del concurso.

Ejemplos:

- *Cultivaba coles.*
- *Sabía mucho de plantas.*
- *Riega su planta.*
- *Llevó cuidadosamente la semilla a casa.*
- *Compartió sus verduras. [Tenga en cuenta que esta respuesta no indica que a sus vecinos les guste compartir sus verduras, ni tampoco la calidad de estas.]*
- *Nadie sabía cultivar plantas tan bien como él. [Tenga en cuenta que esta respuesta se refiere a las propias creencias de Jun sobre su éxito.]*
- *Todos lo compartían todo. [Tenga en cuenta que esta respuesta es demasiado vaga.]*
- *Ganó el concurso.*

O BIEN la respuesta proporciona una respuesta circular que repite la idea de que Jun era considerado el mejor jardinero.

Ejemplos:

- *La gente de su pueblo pensaba que era el mejor.*

Mira la parte del texto junto a este dibujo de una hoja: 

4.

¿Qué nos indica que Jun era el mejor jardinero del pueblo? (CONTINUACIÓN)

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

LA MACETA VACÍA, PREGUNTA 9

RE31M09/RP31M09

9. ¿Por qué se reían los otros niños de Jun? Utiliza lo que ocurre en el cuento para explicar tu respuesta.

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

2 – Comprensión total	
La respuesta demuestra la comprensión de por qué los niños se reían de Jun identificando la situación de Jun (su semilla no creció) en contraste con los otros niños (sus semillas crecieron) o en contraste con sus propios talentos (era el mejor jardinero). Ejemplos: - Su semilla no creció, mientras que las de ellos sí. - La suya fue la única semilla que no creció. - Su semilla no creció a pesar de ser el mejor jardinero. - Los niños se reían de él porque su semilla no crecía aunque la cuidara bien.	
1 – Comprensión parcial	
La respuesta identifica la situación de Jun en la historia (su semilla no creció) o explica el éxito de los demás niños, pero no ofrece un contraste para explicar por qué los otros niños se rieron. Ejemplos: - Su maceta estaba vacía. - La maceta de Jun no tenía planta. - Su semilla no creció. - No ganaría la competición. - Sus semillas crecieron. - Estaba triste y derrotado. [Tenga en cuenta que esta es una descripción general de la situación de Jun.]	
0 – Comprensión nula	
La respuesta no proporciona una descripción adecuada de por qué se reían de él o se refiere a detalles del punto equivocado de la historia.	

Ejemplos:

- *Jun era el mejor jardinero.*
- *Eran malos.*
- *Pensaban que era divertido.*
- *No les gustaba su maceta.*
- *Cuando vieron su maceta en el palacio, se dieron cuenta de que su planta no había crecido.*

9. ¿Por qué se reían los otros niños de Jun? Utiliza lo que ocurre en el cuento para explicar tu respuesta. (CONTINUACIÓN)

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

LA MACETA VACÍA, PREGUNTA 10

RE31M10/RP31M10

10. ¿Por qué crees que los padres de Jun le dijeron que llevara la maceta vacía al palacio?

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

1 – Respuesta aceptable
La respuesta demuestra la comprensión de que los padres de Jun querían que fuera honesto y se responsabilizara de su trabajo, o que se sintiera orgulloso por hacerlo lo mejor posible. Ejemplos: - <i>Pensaron que no debía avergonzarse después de intentar hacerlo lo mejor posible.</i> - <i>Lo hizo lo mejor que pudo.</i> - <i>Querían que fuera honesto.</i> - <i>Lo intentó.</i>
0 – Respuesta inaceptable
La respuesta no demuestra la comprensión de por qué los padres de Jun pensaron que debía llevar su maceta vacía al palacio. La respuesta puede referirse a los sentimientos de Jun o al final de la historia. No hay nada en el texto que permita inferir que los padres de Jun sabían que las semillas estaban hervidas o que conocían de antemano el resultado del concurso. Ejemplos: - <i>Estaban avergonzados.</i> - <i>Para saber qué hizo mal.</i> - <i>Quería ser honrado.</i> [Tenga en cuenta que esto se refiere a los sentimientos de Jun, no a los de sus padres.]

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

LA MACETA VACÍA, PREGUNTA 16**RE31M16/RP31M16****16. ¿Por qué sonrió el Emperador a Jun?**

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

1 – Respuesta aceptable
La respuesta demuestra la comprensión de que Jun ganó el concurso/se convirtió en emperador. <u>Ejemplos:</u> - <i>Jun se convirtió en emperador.</i> - <i>Jun ganó el concurso.</i> O BIEN la respuesta demuestra la comprensión de que el Emperador reconoció la honradez de Jun. <u>Ejemplos:</u> - <i>Jun fue el único honrado.</i> - <i>Jun fue el único que no reemplazó su semilla.</i> - <i>Jun no hizo trampa.</i> - <i>Hizo lo que debía hacer.</i> O BIEN la respuesta demuestra la comprensión de que el emperador reconoció que su plan para encontrar una persona adecuada para ser su heredera había funcionado. <u>Ejemplos:</u> - <i>El plan del emperador había funcionado.</i>
0 – Respuesta inaceptable
La respuesta no proporciona una razón plausible, basada en el texto, para la reacción del emperador. La respuesta repite palabras de la pregunta o proporciona una vaga descripción de por qué el emperador reaccionó ante Jun con una sonrisa. Tenga en cuenta que las respuestas que describen lo que hizo el emperador para iniciar su plan (dar semillas hervidas a los niños) se consideran incorrectas. <u>Ejemplos:</u> - <i>Estaba contento.</i> - <i>El emperador estaba orgulloso de él.</i> [Tenga en cuenta que esta es una vaga descripción de por qué el emperador sonrió a Jun.] - <i>Se reía de él.</i>

- El emperador lo engañó.
- Jun se esforzó al máximo.
- La semilla había sido hervida.
- El emperador sabía que las semillas estaban hervidas.

16. ¿Por qué sonrió el Emperador a Jun? (CONTINUACIÓN)

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

LA MACETA VACÍA, PREGUNTA 17

RE31M17/RP31M17

17. Jun se sintió de distintas formas a lo largo del cuento. Utiliza lo que has leído para explicar en cada caso por qué Jun se sintió de estas formas:

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

NOTA PARA LOS EVALUADORES: CADA PARTE DE ESTA PREGUNTA SE PUNTUARÁ POR SEPARADO, CON SU PROPIO BLOQUE DE CODIFICACIÓN DE 1 PUNTO.

Esperanzado

1
0
8
9

Extrañado

1
0
8
9

Derrotado

1
0
8
9

ESPERANZADO	RE31M17A/RP31M17A
1 – Respuesta aceptable	
Esperanzado: La respuesta demuestra la comprensión de que Jun estaba esperanzado ante la perspectiva de utilizar su habilidad como jardinero para cultivar bien la semilla o ganar el concurso/convertirse en emperador. Ejemplos: - <i>Creía ser el mejor jardinero.</i> - <i>Quería que su semilla creciera.</i> - <i>Quería ser el próximo emperador.</i> - <i>Tuvo la oportunidad de ganar el concurso.</i>	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no proporciona una explicación adecuada para el sentimiento. Ejemplos: - <i>Quería ver al emperador.</i> - <i>No funcionó la primera vez.</i> [Tenga en cuenta que esta respuesta no se refiere al punto apropiado de la historia.] - <i>Se esforzó al máximo.</i> O BIEN la respuesta puede ofrecer una definición general de la palabra sin basarse en el texto. Ejemplos: - <i>Quería que ocurriera algo bueno.</i>	

17. Jun se sintió de distintas formas a lo largo del cuento. Utiliza lo que has leído para explicar en cada caso por qué Jun se sintió de estas formas: (CONTINUACIÓN)

EXTRANADO	RE31M17B/RP31M17B
1 – Respuesta aceptable	
Extrañado: La respuesta demuestra la comprensión de que, a pesar de su cuidado y habilidad como jardinero, Jun estaba desconcertado porque su planta no crecía (y las de los demás, sí). Ejemplos: - <i>No sabía por qué las plantas de los demás crecían y la suya no.</i> - <i>Era el mejor, pero su semilla no germinó.</i> - <i>Su semilla no creció.</i>	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no proporciona una explicación adecuada para el sentimiento. Ejemplos: - <i>No quería llevar su maceta vacía al emperador.</i> - <i>Los otros niños no sabían cultivar plantas tan bien como él.</i> O BIEN la respuesta ofrece una definición general de la palabra sin apoyo textual. Ejemplos: - <i>Estaba confundido.</i>	

DERROTADO	RE31M17C/RP31M17C
1 – Respuesta aceptable	
Derrotado: La respuesta demuestra la comprensión de que Jun se sintió derrotado cuando se dio cuenta de que, a pesar de sus esfuerzos, su planta no crecía, por lo que tendría una maceta vacía y ninguna posibilidad de ganar. <u>Ejemplos:</u> - Su planta fue la única que no creció. - Tuvo que llevar una maceta vacía al emperador. - No ganaría. - Su maceta estaba vacía. - Su planta no creció. - Los otros niños tenían plantas.	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no proporciona una explicación adecuada para el sentimiento. <u>Ejemplos:</u> - Los niños se rieron de él. - Su planta estaba muerta. O BIEN la respuesta ofrece una definición general de la palabra sin apoyo del texto. <u>Ejemplos:</u> - Perdió.	

- 17. Jun se sintió de distintas formas a lo largo del cuento. Utiliza lo que has leído para explicar en cada caso por qué Jun se sintió de estas formas: (CONTINUACIÓN)**

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

ÍTEMS LIBERADOS

PROPÓSITO DE LECTURA: Tener una experiencia literaria

TÍTULO: Paja Brillante

DIFICULTAD: Alta

37:38

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Paja brillante

De Daniel Pennac

La loba Llama Negra tuvo siete cachorros. Cinco de ellos eran de color teja rojizo, como los ojos de su madre. Les llamaban "Cabezas Rojas". El sexto cachorro, Lobo Azul, tenía el pelaje tan azulado como el agua helada. El séptimo, una pequeña loba rubia, era como un rayo dorado. Te hacía entornar los ojos con solo mirarla. Sus hermanos la llamaban Paja Brillante.

Los cachorros crecieron hasta convertirse en jóvenes lobos. Sin embargo, nunca habían visto un ser humano. Al menos, no de cerca. Observaban a los humanos desde la cima de la colina más alta. Les podían ver caminando sobre dos patas. Pero, ¿qué aspecto tenían de cerca?

Su madre les contaba historias de humanos, que no siempre entendían. Una vez les dijo:

—Los seres humanos son coleccionistas.



Preguntas

35:38

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Paja Brillante era una cazadora extraordinaria. Era más rápida que los Cabezas Rojas. Tenía la vista y el oído más agudo que Llama Negra y un olfato más sensible que Lobo Azul.

Solía detenerse de repente, elevando el hocico hacia el aire, y decía:

- ¡Hay un ratón!
- ¿Dónde? —preguntaban los Cabezas Rojas.
- Por allí. —Y señalaba un punto a trescientos metros. Cuando llegaban, se encontraban con que el ratón ya se había escondido bajo la tierra.

Los Cabezas Rojas se sorprendían.

- ¿Cómo lo has sabido?
- Por mi hocico —respondía ella.

En verano, cuando iban a cazar patos, los Cabezas Rojas nadaban hacia su presa sin hacer ruido, manteniendo solo la punta del hocico fuera del agua. Casi siempre, los patos salían volando justo delante de sus narices. Paja Brillante esperaba en la orilla, encogida como un gato sobre la hierba seca. Los patos iniciaban el vuelo torpemente, casi rozando el agua. Cuando el pato más pesado pasaba volando sobre su cabeza, ¡acción!



Preguntas

29:11 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

— ¿Cómo hiciste eso? —preguntaban los Cabezas Rojas.
— ¡Con los ojos! —contestaba Paja Brillante.

Tenía unas patas tan rápidas que hasta podía atrapar liebres (algo que ningún otro lobo había conseguido antes).

A pesar de estas proezas, Paja Brillante dejaba escapar las ocasiones más fáciles. Podía estar persiguiendo a un viejo y cansado ciervo, pero de repente desviaba su atención hacia un pájaro que volaba sobre su cabeza. Al levantar la vista tropezaba con sus propias patas, partiéndose de risa mientras rodaba por el suelo.

—No te tomas nada en serio —se quejó un día Lobo Azul.
—Y tú nunca ves el lado divertido de las cosas —contestó ella.

A Lobo Azul no le gustó su respuesta. — ¿Por qué te ríes tanto, Paja Brillante?

Ella lo miró a los ojos y contestó:
—Porque estoy aburrida. ¡Nunca pasa nada; nunca cambia nada!



Preguntas

28:33

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

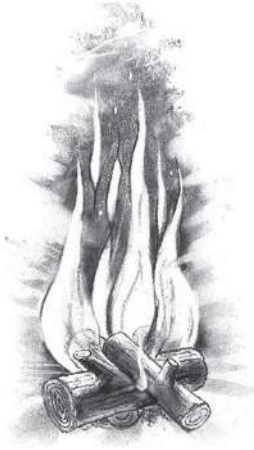
Como estaba aburrida, Paja Brillante decidió que quería ver algo nuevo. Quería ver qué aspecto tenían los seres humanos a corta distancia.

Una noche llegó su oportunidad. Un grupo de cazadores seguía de cerca el rastro de una familia de lobos. Los cazadores habían montado su campamento en un prado no lejos de la guarida. Paja Brillante podía oler el humo de sus hogueras. Podía hasta oír cómo crujía la madera seca.

— ¡Ya está, me marchó! —se dijo a sí misma—. Estaré de vuelta antes de que amanezca. Por fin voy a ver el aspecto que tienen. Así tendré una historia que contar para hacerles la vida más interesante a todos.

Hacía una hora que se había marchado, cuando Lobo Azul se despertó presintiendo que algo iba mal. Lo adivinó enseguida.

—Tengo que alcanzarla—, pensó él. Pero no pudo llegar a tiempo.



Preguntas

25:34

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE



Quando llegó al campamento de los cazadores, vio a los hombres bailando a la luz del fuego, alrededor de una red que colgaba de un árbol atada con una gruesa cuerda. Dentro de la red estaba Paja Brillante, rechinando los dientes con furia. Los perros saltaban excitados debajo de la red.

—Si muerdo la cuerda—, pensó Lobo Azul, —la red caerá en medio de todos esos perros. Ella es más rápida que ellos y podremos huir—. Tendría que saltar sobre las hogueras, que es algo que a los lobos no les gusta hacer. Pero era la única forma y había que hacerlo pronto. No había tiempo para tener miedo. Tenía que pillarlos por sorpresa.

Ya estaba saltando por el aire, sobre las llamas, por encima de los hombres y de la red. Rompió la cuerda de un tirón con los dientes y gritó: —¡Corre, Paja Brillante!

Los hombres y sus perros todavía estaban confundidos mirando en la oscuridad de la noche.

Paja Brillante dudó: —Lo siento, Lobo Azul, yo...

Preguntas



25:11

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Y entonces, fue el caos. Lobo Azul empujó a dos de los perros hacia las llamas.

— ¡Corre y cuida de la familia!

Lobo Azul vio cómo Paja Brillante daba un enorme salto. Luego, desapareció en la noche.

No hubo tiempo para celebrarlo. Uno de los hombres estaba delante de él agitando una rama. El golpe llegó por sorpresa. Lobo Azul sintió que la cabeza le explotaba. Mientras la oscuridad se llenaba de estrellas, giró sobre sí mismo y cayó.

Cuando despertó, estaba solo. Había acabado en un zoológico, rodeado de animales que no conocía y que también estaban enjaulados.

"Los seres humanos son coleccionistas".

Ahora entendía el significado de las palabras de su madre.



Preguntas

Preguntas



3. Cuando Paja Brillante estaba cazando, se ponía "encogida como un gato sobre la hierba seca".

¿Por qué le ayudaba esto a ser una mejor cazadora?





3/14



Preguntas



2. ¿Por qué Paja Brillante cazaba mejor que los otros lobos?

- (A) Porque salía mientras los otros dormían.
- (B) Porque se tomaba muy en serio cada oportunidad.
- (C) Porque escuchaba atentamente las historias de su madre.
- (D) Porque era más rápida y tenía los sentidos más agudizados.



2/14



Preguntas



1. ¿Por qué se llamaba la pequeña loba Paja Brillante?

- (A) Sus ojos eran como un rayo dorado.
- (B) Su pelaje era como un rayo dorado.
- (C) Era tan rápida como un rayo dorado.
- (D) Jugaba con un rayo dorado.



1/14



 Preguntas



5. ¿Por qué a veces Paja Brillante desaprovechaba las ocasiones más fáciles de cazar con éxito?

- ☐ A Porque saltaba demasiado alto.
- ☐ B Porque se distraía.
- ☐ C Porque se asustaba.
- ☐ D Porque se perdía.



5/14



 Preguntas



6. ¿Qué queja tenía Lobo Azul de Paja Brillante?

- ☐ A Que nunca se tomaba nada en serio.
- ☐ B Que se partía de risa.
- ☐ C Que encontraba más animales que él.
- ☐ D Que era más rápida que los otros lobos.



6/14



 Preguntas



4. ¿Qué podía atrapar Paja Brillante que ningún otro lobo había atrapado antes?

- ☐ A Ciervos
- ☐ B Liebres
- ☐ C Patos
- ☐ D Ratones



4/14



 Preguntas

8. ¿Qué le hicieron los cazadores a Paja Brillante?

- ☐ A) Enviarla a un zoológico.
- ☐ B) Golpearla con un palo.
- ☐ C) Atraparla en una red.
- ☐ D) Tirarla al río.



8/14

 Preguntas

7. Como estaba aburrida, ¿qué quería hacer Paja Brillante?

- ☐ A) Ser la mejor cazadora.
- ☐ B) Ver a los humanos de cerca.
- ☐ C) Encontrar cosas de las que reírse.
- ☐ D) Ser coleccionista.



7/14

 Preguntas

9. ¿Qué **dos** cosas hizo Lobo Azul para ayudar a escapar a Paja Brillante?



1.



2.



9/14



Preguntas



11. ¿Qué fue lo que hizo que Lobo Azul comprendiera el sentido de las palabras de su madre, "Los seres humanos son coleccionistas"?

- ☐ A Despertarse solo.
- ☐ B Despertarse en un zoológico.
- ☐ C Ver a los cazadores de cerca.
- ☐ D Ver a Paja Brillante dentro de una red.



11/14



Preguntas



12. De las siguientes palabras, elige **una** que, en tu opinión, describe a Paja Brillante.

☐ Insensata

☐ Curiosa

☐ Valiente

Explica qué hace ella en la historia para que pienses eso.





12/14



Preguntas



10. ¿Por qué dijo Paja Brillante: "Lo siento, Lobo Azul"?





10/14



 Preguntas

14. ¿Habría sido mejor titular la historia *Lobo Azul* que *Paja Brillante*?

Marca la opción que elijas

☐ Sí

☐ No

¿Qué te hace pensar así, teniendo en cuenta la historia?

 2



14/14

 Preguntas

13. Sabes cómo era Lobo Azul por lo que hizo y dijo.

Describe cómo era Lobo Azul y pon **dos** ejemplos de lo que hizo o dijo que lo demuestren.

 3



13/14



Guía de codificación

Preguntas de elección múltiple:

Pregunta	1	2	4	5	6	7	8	11
Respuesta	B	D	B	B	A	B	C	B

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 3

RE21Y03/RP21Y03

- 3. Cuando Paja Brillante estaba cazando, se ponía “encogida como un gato sobre la hierba seca”.**

¿Por qué le ayudaba esto a ser una mejor cazadora?

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: extraer conclusiones directas

1 – Respuesta aceptable

La respuesta demuestra la comprensión de que Paja Brillante era invisible para los patos que cazaba. Hace referencia a que estaba escondida porque estaba tendida en el suelo o a que estaba camuflada porque su pelaje era del mismo color que la hierba.

Ejemplos:

- Se agachó muy quieta y se escondió entre la hierba para que nadie la viera.
- Estaba camuflada.
- Su pelaje era amarillo como la hierba para poder esconderse.
- Porque podía acercarse sigilosamente a ellos sin ser vista.

0 – Respuesta inaceptable

La respuesta no demuestra la comprensión de que Paja Brillante era invisible para los patos. Proporciona una simple reformulación de la cita o una simple descripción de su color o postura. O BIEN aporta una razón por la cual Paja Brillante estaba cazando.

Ejemplos:

- Estaba tumbada como un gato.
- Su pelaje era amarillo como la hierba.
- Se quedó muy quieta.
- Estaba buscando una presa.

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 9

RE21Y09/RP21Y09

9. ¿Qué dos cosas hizo Lobo Azul para ayudar a escapar a Paja Brillante?

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: extraer conclusiones directas

2 – Comprensión total
La respuesta proporciona dos acciones de Lobo Azul que ayudaron a Paja Brillante a escapar de la red de los cazadores. Consulte la lista siguiente para conocer las acciones aceptables.
1 – Comprensión parcial
La respuesta proporciona una acción de Lobo Azul que ayudó a Paja Brillante a escapar de la red de los cazadores como se indica a continuación.
0 – Comprensión nula
La respuesta no proporciona acciones precisas o apropiadas sobre cómo Lobo Azul ayudó a huir a Paja Brillante. <u>Ejemplos:</u> - Fue tras ella. - Fue al campamento. - Se aseguró de que nadie corriera tras ella. - Salvó la vida de Paja Brillante.

Qué hizo Lobo Azul para ayudar a escapar a Paja Brillante
NOTA PARA LOS EVALUADORES: Los estudiantes pueden proporcionar una paráfrasis razonable de estas ideas. <u>Ejemplos:</u> - Mordió la red/cuerda. - Saltó sobre el fuego/hacia la red. - Cogió a los cazadores por sorpresa. - Le dijo que corriera y protegiera a su familia. - Se sacrificó. /Arriesgó su vida. - Empujó a los perros al fuego/mató a los perros.

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 10

RE21Y10/RP21Y10

10. ¿Por qué dijo Paja Brillante: “Lo siento, Lobo Azul”?

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta demuestra la comprensión del arrepentimiento que sintió Paja Brillante por haber huido para ver a los cazadores y haber puesto en peligro a Lobo Azul.	
<u>Ejemplos:</u>	
- <i>Se acercó a los cazadores/humanos y la atraparon.</i> - <i>Lamentó haberse ido sin avisar a nadie.</i> - <i>Lo puso en peligro con los cazadores.</i> - <i>Lamentó haber salido corriendo y haberle dejado.</i> - <i>Lamentó haber salido corriendo como él dijo.</i>	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta ofrece una interpretación vaga o inexacta de la disculpa de Paja Brillante.	
<u>Ejemplos:</u>	
- <i>No se tomaba nada en serio.</i> - <i>No le escuchó.</i> - <i>Se rió.</i>	

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 12**RE21Y12/RP21Y12****12. De las siguientes palabras, elige una que, en tu opinión, describe a Paja Brillante.**☐ **Insensata**☐ **Curiosa**☐ **Valiente****Explica qué hace ella en la historia para que pienses eso.**

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

2 – Comprensión total	
La respuesta demuestra la comprensión del descriptor de Paja Brillante elegido al establecer una conexión entre la palabra y un acontecimiento de la historia. Consulte la lista siguiente para conocer las explicaciones adecuadas para cada una de las palabras.	
NOTA PARA LOS EVALUADORES: Los estudiantes pueden proporcionar una paráfrasis razonable de estas ideas. La justificación del estudiante debe dejar claro cuál de las descripciones está tratando de respaldar.	
1 – Comprensión parcial	
La respuesta ofrece una descripción que generalmente se relaciona con los acontecimientos de la historia o demuestra la comprensión del descriptor en el contexto de la historia.	

Ejemplos:

- *Quería ver cosas nuevas. (Curiosa)*
- *Nunca piensa en Lobo Azul. (Insensata)*
- *Nunca se tomaba nada en serio. (Insensata)*

O BIEN la respuesta no marca explícitamente uno de los descriptores, pero proporciona una descripción apropiada de la lista siguiente.

- *Fue a ver a los humanos.*
- *No escuchó lo que le dijo su madre.*

0 – Comprensión nula

La respuesta no proporciona una explicación precisa o adecuada para el descriptor elegido.

Ejemplos:

- *Se reía mucho. (Curiosa)*
- *Cazaba cosas que ningún otro lobo podía atrapar. (Valiente).*
- *Saltó sobre el fuego. (Valiente)* [Tenga en cuenta que fue Lobo Azul quien saltó sobre el fuego]

12. De las siguientes palabras, elige una que, en tu opinión, describe a Paja Brillante.

____ **Insensata**

____ **Curiosa**

____ **Valiente**

Explica qué hace ella en la historia para que pienses eso.

Descripciones de Paja Brillante apropiadas

Insensata:

- *No escuchó las palabras de su madre.*
- *No pensó en lo que le dijo su madre.*
- *Se acercó a los humanos sin pensar en el peligro.*
- *Fue a ver a los humanos/cazadores.*

Valiente:

- *Se atrevió a acercarse sola a los humanos, al fuego o a la oscuridad.*
- *No tenía miedo de los humanos.*
- *Fue a ver a los humanos/cazadores (sola/sin sus hermanos).*

Curiosa:

- *Fue a ver a los humanos/cazadores (de cerca por primera vez).*
- *Quería saber qué quería decir su madre con eso de que “los seres humanos son recolectores”.*

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 13

RE21Y13/RP21Y13

- 13. Sabes cómo era Lobo Azul por lo que hizo y dijo. Describe cómo era Lobo Azul y pon dos ejemplos de lo que hizo o dijo que lo demuestren.**

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

3 – Comprensión exhaustiva
La respuesta proporciona al menos una descripción de cómo es Lobo Azul (por ejemplo, valiente, serio, cuidadoso, cauto, inteligente, audaz, bueno, agradable, reflexivo, realista) con dos cosas que dijo o hizo en la historia que ilustran su carácter. <u>Ejemplos:</u> - <i>Es valiente porque fue a buscar a Paja Brillante cuando se dio cuenta de que había desaparecido y saltó sobre el fuego para salvarla.</i> - <i>Lobo Azul es cariñoso y serio. Cariñoso porque no dejó que los cazadores mataran a Paja Brillante. Serio porque no se ríe ni se divierte.</i> - <i>Es valiente por haberla rescatado y fue a rescatarla él solo.</i> [Tenga en cuenta que rescatar a Paja Brillante y rescatarla él solo deben expresarse como dos ideas separadas para que se puntúen como dos ideas separadas.]
2 – Comprensión satisfactoria
La respuesta proporciona al menos una descripción y la respalda en una sola cosa que dijo o hizo. <u>Ejemplos:</u> - <i>Es bueno porque arriesga su vida para ayudar a escapar a Paja Brillante.</i> - <i>Reflexivo. Le dijo a Paja Brillante que corriera a cuidar de su familia.</i> - <i>Valiente. Fue solo a rescatar a Paja Brillante.</i>
1 – Comprensión mínima
La respuesta proporciona al menos una descripción sin un ejemplo. O BIEN la respuesta proporciona una o más cosas que dijo o hizo que ilustran un rasgo de carácter sin una descripción. <u>Ejemplos:</u> - <i>Lobo Azul es audaz y amable.</i> - <i>Es un buen hermano.</i> - <i>Se pone en peligro para que Paja Brillante pueda quedar libre.</i> - <i>Lobo Azul mordió la red. Le dijo a Paja Brillante que corriera a cuidar de su familia.</i> O BIEN la respuesta proporciona un descriptor con una descripción que refleja una deducción inexacta sobre el carácter de Lobo Azul. - <i>Lobo Azul era curioso. Le preguntó a Paja Brillante por qué no se tomaba las cosas en serio.</i>

- 13. Sabes cómo era Lobo Azul por lo que hizo y dijo. Describe cómo era Lobo Azul y pon dos ejemplos de lo que hizo o dijo que lo demuestren. (CONTINUACIÓN)**

0 – Comprensión insatisfactoria

La respuesta no proporciona una descripción o un ejemplo exacto o apropiado del carácter de Lobo Azul en la historia. La respuesta proporciona una acción de la historia o palabras de Lobo Azul que no están relacionadas con su personaje o indica un rasgo físico o una característica de Lobo Azul o de Paja Brillante.

Ejemplos:

- *Es tan azul como el agua congelada.*
- *Nunca se toma las cosas en serio.*

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 14**RE21Y14/RP21Y14****14. ¿Habría sido mejor titular la historia Lobo Azul que Paja Brillante?**

Marca la opción que elijas.

____ **Sí**
 ____ **No**

¿Qué te hace pensar así, teniendo en cuenta la historia?

Propósito: tener una experiencia literaria

Proceso: analizar y evaluar el contenido y los elementos textuales

2 – Comprensión total

La respuesta proporciona una evaluación y demuestra la comprensión del significado de Lobo Azul o de Paja Brillante para la historia. Proporciona una acción de cualquiera de los personajes que sea central en la historia o identifica el papel central de cualquiera de los personajes.

Ejemplos de papel central:

- *Sí, es el héroe de la historia.*
- *No, porque se trata sobre todo de Paja Brillante. Lobo Azul solo hace mucho al final.*
- *No, porque ella es la protagonista.*

Ejemplos de acción central:

- *Sí, porque lo más importante es que Lobo Azul rescató a Paja Brillante.*
- *No, porque Paja Brillante es quien causa los problemas al ir a ver a los humanos.*

1 – Comprensión parcial

La respuesta proporciona una evaluación, pero no demuestra la comprensión del significado del personaje.

Proporciona una acción específica del personaje o aporta características generalizadas.

Ejemplos:

- *No, porque Paja Brillante era mejor cazadora.*
- *Sí, porque Lobo Azul era más valiente que Paja Brillante.*
- *Sí, porque Lobo Azul le dijo a Paja Brillante que se tomara las cosas en serio.*

14. ¿Habría sido mejor titular la historia Lobo Azul que Paja Brillante?

Marca la opción que elijas.

_____ **Sí**
 _____ **No**

¿Qué te hace pensar así, teniendo en cuenta la historia? (CONTINUACIÓN)

0 – Comprensión nula

La respuesta puede proporcionar o no una evaluación personal, pero no aporta información exacta o apropiada sobre el texto.

Ejemplos:

- *Se trata de Paja Brillante.*
- *Solo se trata de Paja Brillante.* [Tenga en cuenta que esto es inexacto.]
- *Paja Brillante suena mejor.*
- *Lobo Azul/Paja Brillante era un lobo mejor.*

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

ÍTEM LIBERADOS

PROPÓSITO DE LECTURA: Adquirir y usar la información

TÍTULO: El fascinante pulpo

DIFICULTAD: Fácil

19:40

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

El fascinante pulpo

Los pulpos son animales marinos con cuerpo redondo, ojos saltones y ocho largos tentáculos. Sus tentáculos son muy fuertes y están recubiertos de ventosas muy potentes. Los pulpos viven en todos los océanos del mundo, pero especialmente en las cálidas aguas tropicales. Suelen estar en el fondo del océano, donde encuentran su comida favorita. Les gusta comer cangrejos, gambas y peces pequeños. Capturan a las presas con sus ventosas y luego se las llevan a la boca.



Un pulpo delante de su guarida.

Los pulpos suelen vivir solos en guaridas que construyen con piedras e incluso suelen colocar "puertas" en ellas, que cierran para estar a salvo.

Preguntas

38:08

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE



Un pulpo expulsa tinta para escapar del peligro.



Un pulpo asusta a los depredadores con sus manchas.

Escapar del peligro

Los pulpos pueden escapar del peligro porque nadan muy rápido y pueden lanzar una nube densa de tinta oscura a cualquier atacante. Esto les proporciona suficiente tiempo para huir rápidamente.

Los pulpos también son expertos en camuflarse. Pueden cambiar el color de su piel a rosa, azul, marrón o verde para mimetizarse con las piedras, la arena y el coral, y hacerse invisibles. Los pulpos pueden parecer simplemente algas cubiertas de piedras. Además, pueden crear una variedad de rayas y manchas diferentes en cuestión de segundos para parecerse a cualquier otra cosa que no sea comestible.

Preguntas



37:04

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Los pulpos se esconden deslizándose entre las grietas de piedras o corales. No tienen columna vertebral. En realidad, no tienen ningún hueso y son totalmente flexibles. Al no tener huesos, los pulpos pueden fluir como el agua y meter todo su cuerpo en cualquier espacio diminuto. Se les conoce por aparecer en lugares que nunca esperarías. Se han encontrado pulpos en conchas, material científico utilizado en el océano y botellas abandonadas en el mar.

Algunas veces, los pulpos pueden incluso utilizar las conchas para esconderse. Recogen las conchas con sus ventosas y luego envuelven su cuerpo con los tentáculos, dejando solo las conchas a la vista. Al pasar, los depredadores piensan que solo hay un montón de conchas.



Un pulpo escondido bajo las conchas.

Preguntas

36:26

PIRLS
2021

IEA
TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

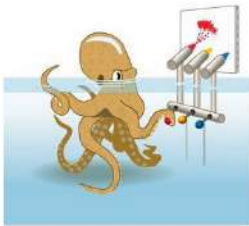
Aprender a hacer cosas

Un pulpo llamado Frieda vivía en un acuario de Alemania. Después de ver que sus cuidadores giraban la tapa de los botes de cristal con comida para abrirlas, aprendió a hacerlo ella misma. Apretando la tapa contra su cuerpo y sujetando el bote con sus tentáculos, giraba su cuerpo sin huesos para abrirlo. Solo abría botes que contenían su comida favorita, como cangrejos y gambas. Sin embargo, ignoraba los botes con pescado corriente.

En un centro marino de Estados Unidos, un pulpo llamado Squirt aprendió a pintar. Lo consiguió moviendo unas palancas que disparaban pintura en un lienzo. El "arte" se vendía después para ganar dinero y ayudar a mantener la pecera del pulpo.



Frieda abriendo un bote de comida.



Squirt haciendo "arte".

Preguntas

35:30

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Mantener a los pulpos ocupados

A la gente le gusta ver a los pulpos en los acuarios que muestran su medio natural. Pero los pulpos se aburren fácilmente, por eso el personal de los acuarios tiene que inventar diferentes maneras para mantener a los pulpos ocupados. Por ejemplo, les dan rompecabezas y juguetes para que puedan desmontarlos.

En un acuario de Estados Unidos, un pulpo llamado Sammy se divertía jugando con una pelota de plástico que podía montarse girando las dos mitades. Su cuidador ponía comida dentro de la pelota y Sammy la abría, se la comía, y volvía a cerrarla cuando había terminado.



Un pulpo jugando con un juguete en su pecera.

Preguntas

34:54

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Reconocer a sus cuidadores

Además de los juguetes y rompecabezas, a los pulpos les gusta cuando sus cuidadores pasan tiempo tocándolos y jugando con ellos. Cuando los pulpos ven que sus cuidadores se acercan para darles comida y acarician sus cabezas, se ponen rojos para demostrar que están encantados. Pueden también saludar a sus cuidadores poniéndose de pie sobre sus tentáculos e inclinándose hacia delante. Se sabe que pueden saltar con sus "piernas" traseras mientras mueven los "brazos" para llamar la atención de sus cuidadores.

A los pulpos les gusta la compañía tanto como la comida. Cuando los pulpos terminan de comer, levantan un tentáculo y luego otro, abrazando las manos y los brazos de sus cuidadores. Los pulpos y los cuidadores se abrazan mientras los pulpos se aferran a los cuidadores con sus ventosas.



Un pulpo aferrándose a los brazos de su cuidadora.

Preguntas

Preguntas



1. Según el artículo, ¿qué afirmaciones sobre los pulpos son verdaderas?
Marca **todas** las respuestas que correspondan.

- Tienen cuerpos redondos. ☐
- Tienen ocho largos tentáculos. ☐
- Solo viven en zonas frías del océano. ☐
- Les gusta comer cangrejos y peces pequeños. ☐
- Capturan su comida con la boca. ☐



1/15



Preguntas



3. El artículo dice que los pulpos son "expertos en camuflarse".
¿Qué quiere decir?

- A** Pueden parecerse a cualquier otra cosa.
- B** Nadan muy rápido.
- C** Pueden lanzar tinta oscura.
- D** Pueden ser de diferentes formas.



3/15



Preguntas



2. ¿Qué usan los pulpos para hacer puertas para sus guaridas?



2/15



 Preguntas

5. Los pulpos son famosos por aparecer en lugares insólitos.

Indica un ejemplo del texto.



5/15

 Preguntas

4. Los pulpos no tienen huesos. ¿Esto qué indica que pueden hacer?

- ☐ A Escondarse con otros pulpos.
- ☐ B Meterse entre piedras.
- ☐ C Meterse en espacios diminutos.
- ☐ D Parecer algas.



4/15

 Preguntas

6. Indica dos maneras en las que los pulpos escapan de sus depredadores.



1.



2.



6/15

 Preguntas

7. ¿Qué aprendió a hacer el pulpo Frieda?



7/15



 Preguntas

10. ¿Por qué el personal del acuario da rompecabezas a los pulpos?



10/15

 Preguntas

9. ¿Piensa el autor que Squirt hace buenos cuadros?

Elige tu respuesta.

☐ Sí

☐ No

Indica un motivo del texto.



9/15

 Preguntas

8. ¿Qué aprendió a hacer el pulpo Squirt?

- ☒ A Hacer dibujos del acuario.
- ☐ B Mover palancas para disparar pintura en un lienzo.
- ☐ C Lanzar su tinta como pintura en un lienzo.
- ☐ D Utilizar sus tentáculos como dedos para pintar.



8/15



Preguntas
▼

11. ¿Con qué juguete disfrutaba Sammy jugando?

1

←
11/15
→

Preguntas
▼

13. A los pulpos les gusta que sus cuidadores les toquen. ¿Qué hacen los pulpos para demostrarlo?

- A Hacer rompecabezas con sus cuidadores.
- B Saltar arriba y abajo cuando tienen hambre.
- C Levantar los tentáculos y aferrarse a los brazos de sus cuidadores.
- D Comerse toda su comida.

←
13/15
→

Preguntas
▼

12. ¿Qué dos cosas hacen los pulpos para demostrar que están contentos al ver a sus cuidadores?

1

2

←
12/15
→

 Preguntas

15. Según lo que has leído en el artículo, ¿los acuarios son buenos para los pulpos?
Elige tu respuesta.

- ☐ Sí
- ☐ No

Indica un motivo para explicar tu respuesta.



15/15

 Preguntas

14. El autor piensa que los pulpos son "fascinantes". Indica tres ejemplos de cosas que los pulpos de los acuarios han aprendido a hacer que son fascinantes.

**1.****2.****3.**

14/15



Guía de codificación

Preguntas de elección múltiple:

Pregunta	3	4	8	13
Respuesta	A	C	B	C

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 1

RE51Z01/RP51Z01

1. Según el artículo, ¿qué afirmaciones sobre los pulpos son verdaderas?

Marca todas las respuestas que correspondan.

Tienen cuerpos redondos. - - - - -

Tienen ocho largos tentáculos. - - - - -

Solo viven en zonas frías del océano. - - - - -

Les gusta comer cangrejos y peces pequeños. -

Capturan su comida con la boca. - - - - -

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: extraer conclusiones directas

NOTA PARA LOS EVALUADORES: LA VERSIÓN DIGITAL DE LA PREGUNTA SE CORRIGE A MÁQUINA

2 – Comprensión total

SOLO marca las tres opciones siguientes:

- Tienen cuerpos redondos.
- Tienen ocho largos tentáculos.
- Les gusta comer cangrejos y peces pequeños.

1 – Comprensión parcial

Marca las tres opciones mencionadas anteriormente y una opción incorrecta.

O BIEN marca dos de las tres opciones anteriores y ninguna opción más.

0 – Comprensión nula	
Cualquier otra combinación	

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 2**RE51Z02/RP51Z02****2. ¿Qué usan los pulpos para hacer puertas para sus guaridas?**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta demuestra la comprensión de que los pulpos utilizan piedras como puertas. <u>Ejemplos:</u> - Utilizan piedras. - piedras	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no afirma que los pulpos utilicen piedras. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta.	

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 5**RE51Z05/RP51Z05****5. Los pulpos son famosos por aparecer en lugares insólitos.****Indica un ejemplo del texto.**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta ofrece uno de los siguientes ejemplos del texto:	
• equipo de los científicos • botellas • conchas	

Ejemplos: - Pueden estar en botellas. - En el equipo de los científicos - Conchas
0 – Respuesta inaceptable
La respuesta no da un ejemplo del texto. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta. Ejemplos: - Aparecen en lugares extraños.

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 6**RE51Z06/RP51Z06****6. Indica dos maneras en las que los pulpos escapan de sus depredadores.**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

2 – Comprensión total
La respuesta demuestra la comprensión de cómo los pulpos escapan de sus depredadores proporcionando dos de las siguientes maneras: • se esconden en guaridas/cuevas • se esconden entre las grietas/piedras/corales/lugares pequeños • conchas/se esconden detrás de las conchas • se esconden [solo si no se especifica otro ejemplo de cómo se esconden] • nadadores rápidos/nadar • disparan tinta • cambian de color para camuflarse/ser invisibles/parecer otra cosa • producen manchas/rayas (para no parecer comestibles) • camuflaje/disfraz • hacen “puertas” de piedra para sus guaridas
1 – Comprensión parcial
La respuesta proporciona una manera de la lista anterior.
0 – Comprensión insatisfactoria
La respuesta no identifica ninguna manera de la lista anterior. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta.

Ejemplos:

- Fuerte
- Ventosas

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 7

RE51Z07/RP51Z07

7. ¿Qué aprendió a hacer el pulpo Frieda?

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: extraer conclusiones directas

1 – Respuesta aceptable

La respuesta demuestra la comprensión de que Frieda aprendió a abrir sus botes de comida.

Ejemplos:

- Abrir botes
- Frieda aprendió a abrir botes de pescado, cangrejos y gambas.
- Aprendió a abrir botes de comida.
- Aprendió a abrir los botes de comida sin ayuda.
- Girar el bote para abrirlo sin ayuda.
- Frieda aprendió a girar la tapa de los botes.

0 – Respuesta inaceptable

La respuesta no demuestra la comprensión de que Frieda aprendió a abrir sus botes de comida. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta.

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 9

RE51Z09/RP51Z09

9. ¿Piensa el autor que Squirt hace buenos cuadros?

Elige tu respuesta.

____ Sí

____ No

Indica un motivo del texto.

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: analizar y evaluar el contenido y los elementos textuales

1 – Respuesta aceptable

La respuesta proporciona una evaluación y una explicación basadas en la respuesta elegida.

- Sí, apoyado por la idea de que el autor dice que hay quien paga dinero para comprar las obras de arte de Squirt.

Ejemplos:

- *Sí, Creo que sí es la respuesta correcta porque vendieron los cuadros y obtuvieron dinero de ello.*
- *Sí. El hecho de que pueda parecer extraño no significa que no sea un arte hermoso. Es abstracto y especial, ¡y está hecho por un pulpo! Cree que vale tanto como para venderlo.*

- No, apoyado por el hecho de que el autor puso comillas a la palabra “arte”.

Ejemplos:

- *No. Al autor no le gusta su arte porque puso entre comillas la palabra “arte”.*
- *No. Porque el autor puso el arte entre comillas. El texto dice que “lo hacía moviendo palancas que disparaban la pintura en un lienzo. El “arte”...”.*

0 – Respuesta inaceptable

La respuesta puede ser vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta.

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 10

RE51Z10/RP51Z10

10. ¿Por qué el personal del acuario da rompecabezas a los pulpos?

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

1 – Respuesta aceptable

La respuesta explica que los pulpos se aburren, así que el personal del acuario les da rompecabezas para mantenerlos ocupados.

Ejemplos:

- *Quieren que estén ocupados.*
- *Para mantenerlos ocupados.*
- *Para mantenerlos entretenidos.*
- *Se aburren mucho.*
- *Para que los pulpos tengan algo que hacer.*

- Para proponerles un reto [implica que es para atender su necesidad de estar ocupados] - Para que jueguen con ellos y para que estén contentos [implica que es para atender su necesidad de estar ocupados]
0 – Respuesta inaceptable
La respuesta no explica que el personal del acuario dé rompecabezas a los pulpos porque están aburridos. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta. Ejemplos: - Para que aprendan a hacer cosas. - Para mostrar lo inteligentes que son. - Para que jueguen con ellos. - Porque disfrutan con los rompecabezas. - Para que puedan desmontarlos.

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 11**RE51Z11/RP51Z11****11. ¿Con qué juguete disfrutaba Sammy jugando?**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

1 – Respuesta aceptable
La respuesta dice pelota o pelota de plástico.
0 – Respuesta inaceptable
La respuesta indica otro objeto. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta. Ejemplos: - Juguete

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 12**RE51Z12/RP51Z12****12. ¿Qué dos cosas hacen los pulpos para demostrar que están contentos al ver a sus cuidadores?**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: extraer conclusiones directas

2 – Comprensión total
La respuesta proporciona dos de las siguientes cosas que hacen los pulpos: • Se ponen rojos para demostrar que están encantados cuando ven que sus cuidadores se acercan. Ejemplos: - Se vuelven rojos. - Cambian de color. • Se ponen de pie sobre sus tentáculos para saludar a sus cuidadores. Ejemplos: - Se ponen de pie y se inclinan hacia delante. - Se ponen de pie sobre sus manos y mueven las piernas. - Se incorporan sobre sus brazos y los saludan. - Se inclinan hacia delante y usan sus tentáculos para ponerse de pie. • Saltan sobre sus piernas/brazos traseros y agitan los brazos para llamar la atención de sus cuidadores. Ejemplos: - Mueven las manos en el aire. - Saltan sobre las dos piernas traseras. • Giran sus tentáculos alrededor de las manos y brazos de sus cuidadores/se aferran a sus cuidadores. Ejemplos: - Se aferran a ellos. - Sostienen la mano de su cuidador. - Abren los tentáculos para un abrazo. - Sosteniendo los brazos de su cuidador suavemente con sus ventosas.
1 – Comprensión parcial
La respuesta proporciona una respuesta de la lista anterior.

12. ¿Qué dos cosas hacen los pulpos para demostrar que están contentos al ver a sus cuidadores? (CONTINUACIÓN)

0 – Comprensión nula
La respuesta no proporciona nada que los pulpos hagan para mostrar que están felices de ver a sus cuidadores. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta. Ejemplos: - Los saludan. - Acariciar sus cabezas [los cuidadores acarician las cabezas de los pulpos] - Tocar

- <i>Jugar</i>
- <i>Saltan sobre su cuidador</i>

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 14**RE51Z14/RP51Z14****14. El autor piensa que los pulpos son “fascinantes”. Indica tres ejemplos de cosas que los pulpos de los acuarios han aprendido a hacer que son fascinantes.**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

3 – Comprensión exhaustiva
La respuesta da tres de los siguientes ejemplos para justificar la opinión del autor de que los pulpos son fascinantes. Los ejemplos deben ser cosas que los pulpos <u>han aprendido a hacer en los acuarios</u>. Las características innatas de todos los pulpos, como la capacidad de camuflarse o pasar por lugares pequeños, son incorrectas. • Resolver rompecabezas • Abrir botes • Pintar/arte • Jugar • Desmontar una pelota y volverla a montar • Reconocer a sus cuidadores/saludar a sus cuidadores/hacer cosas para llamar la atención de sus cuidadores <u>Ejemplos relacionados con reconocer a sus cuidadores:</u> - <i>Reconocer a sus cuidadores</i> - <i>Interactuar con la gente</i> - <i>Estirarse para tocar a sus dueños</i> - <i>Ponerse de pie sobre sus manos y mover las piernas</i> - <i>Ponerse de pie sobre dos tentáculos</i> - <i>Agitar los brazos</i> - <i>Mostrar afecto</i>
2 – Comprensión satisfactoria
La respuesta ofrece dos ejemplos de la lista anterior.
1 – Comprensión mínima
La respuesta ofrece un ejemplo de la lista anterior.

- 14. El autor piensa que los pulpos son “fascinantes”. Indica tres ejemplos de cosas que los pulpos de los acuarios han aprendido a hacer que son fascinantes. (CONTINUACIÓN)**

0 – Comprensión insatisfactoria

La respuesta no ofrece ningún ejemplo de la lista anterior. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta.

Ejemplos: (cosas que los pulpos pueden hacer, pero que no aprendieron en los acuarios):

- *Pasar por huecos pequeños*
- *Entrar en espacios pequeños*
- *Escondarse muy bien*
- *Cambiar de color*
- *Hacer puertas de piedra*
- *Disfrazarse/camuflarse/volverse invisibles*
- *Camuflarse con las piedras*
- *Nadar rápido*
- *Disparar tinta*

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

EL FASCINANTE PULPO, PREGUNTA 15

RE51Z15/RP51Z15

- 15. Según lo que has leído en el artículo, ¿los acuarios son buenos para los pulpos?**

Elige tu respuesta.

___ **Sí**

___ **No**

Indica un motivo para explicar tu respuesta.

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: analizar y evaluar el contenido y los elementos textuales

1 – Respuesta aceptable

La respuesta proporciona una evaluación y una explicación basadas en su elección de respuesta.

- “Sí” se justifica con uno de los siguientes motivos:
 - se alimenta a los pulpos
 - los pulpos tienen juguetes/se divierten
 - los pulpos aprenden a hacer cosas
 - los pulpos están protegidos del peligro o de los depredadores/están a salvo
 - los pulpos quieren a sus cuidadores
- “No” se justifica con uno de los siguientes motivos:
 - los pulpos se aburren
 - los pulpos deben ser libres/los acuarios son demasiado pequeños
 - a los pulpos les gusta vivir por su cuenta/atrapar su propia comida

0 – Respuesta inaceptable

La respuesta no proporciona una evaluación ni una explicación basadas en su elección de respuesta. Las respuestas que hablan de si los pulpos son buenos para los acuarios (más que de si los acuarios son buenos para los pulpos) son incorrectas. Puede ser una respuesta vaga, sin relación con el texto o repetir palabras de la pregunta.

Ejemplos:

- No: No les gustan los acuarios.
- No, los pulpos no siempre se sienten cómodos allí.
- No, porque la gente se burla/acosa a los pulpos.
- Sí, a los pulpos les gusta estar ahí.
- Sí, porque según el texto los pulpos son felices.
- Sí, los pulpos se sienten cómodos allí.
- Sí: Para que la gente pueda mirar y aprender sobre los pulpos.
- Sí: Ya que los acuarios son buenos para ellos.
- Sí: Porque ha sido interesante y he aprendido mucho.

15. Según lo que has leído en el artículo, ¿los acuarios son buenos para los pulpos?**Elige tu respuesta.**____ **Sí**____ **No****Indica un motivo para explicar tu respuesta. (CONTINUACIÓN)**

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

ÍTEMS LIBERADOS

PROPÓSITO DE LECTURA: Adquirir y usar la información

TÍTULO: Tiburones

DIFICULTAD: Media

02:15

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Tiburones



Generalmente, las mandíbulas y los dientes son la primera imagen que la gente tiene al pensar en un tiburón. Muchos tiburones poseen fuertes mandíbulas y varias filas de afilados dientes. Algunos tiburones son capaces de morder con tanta fuerza que pueden atravesar un grueso trozo de acero y siempre tienen dientes nuevos. La mandíbula de un tiburón puede contener hasta 20 filas de dientes, una detrás de otra. Cuando a un tiburón se le rompe un diente o lo pierde, otro se mueve hacia adelante para reemplazarlo. Algunos tiburones cambian los dientes uno a uno, mientras que otros cambian una fila entera a la vez.

Lo que los tiburones cazan para alimentarse depende de dónde viven y de su modo de vida. Algunos atraen pequeños animales flotantes y plantas con sus enormes bocas. Otros son rápidos nadadores que atrapan peces con sus dientes afilados. Otros rastrean la costa buscando focas, delfines y aves acuáticas. Muchos habitan el fondo marino y se alimentan de cangrejos y otros crustáceos. Todos los tiburones se alimentan de otros animales.

El tiburón tigre, de dientes resistentes y afilados, se come cualquier cosa que pueda tragar, desde trozos de comida y matrículas de coches hasta latas de pintura. Su sobrenombre es el de "tiburón cubo de basura".

Preguntas

01:37 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

POR QUÉ LOS TIBURONES SON TAN BUENOS CAZADORES

El tiburón tiene los sentidos muy desarrollados, lo que le hace ser uno de los mejores cazadores del mundo.

Haz clic en cada uno de los sentidos para aprender más.



Diagrama de un tiburón con las siguientes etiquetas:

- Aleta caudal
- Segunda aleta dorsal
- Primera aleta dorsal
- Branquias
- Boca / [El gusto](#)
- Oído / [El oído](#)
- Ojo / [La vista](#)
- Orificio nasal / [El olfato](#)
- [La electro-recepción](#)
- [Tacto](#)

Preguntas

33:31 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

Cerrar (X)

EL OÍDO
 Como el sonido viaja 5 veces más rápido y más lejos en el agua que en la tierra, el oído es un sentido importante que alerta al tiburón de la presencia de una presa. A diferencia de los humanos, los tiburones tienen 2 oídos internos, que son sensibles a los sonidos emitidos en baja frecuencia. Llegan a oír a un pez herido revolviéndose en el agua a una distancia de casi 900 metros.

ADORES

er más.

era aleta al

Oído / El oído

Ojo / La vista

Aleta caudal

Tacto

Branquias

Boca / El gusto

Orificio nasal / El olfato

La electro-recepción

Preguntas

33:05 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

Cerrar (X)

LA VISTA
 En la profundidad del océano no es fácil ver, ya que con frecuencia el agua está turbia y oscura. Los ojos del tiburón están muy bien adaptados a este mundo submarino debido a que tiene una superficie como un espejo en la parte trasera de los ojos. Esta superficie refleja la luz de nuevo hacia los ojos y ayuda a que el tiburón vea con poca luz. La luz que rebota desde dicha superficie hace que los ojos de algunos tiburones brillen en la oscuridad como los de los gatos.

ADORES

er más.

era aleta al

Oído / [El oído](#)

Ojo / [La vista](#)

Aleta caudal

[Tacto](#)

Branquias

Boca / [El gusto](#)

Orificio nasal / [El olfato](#)

[La electro-recepción](#)

[Preguntas](#)

32:40 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

Cerrar (X)

EL OLFATO
 Los tiburones son como "narices que nadan" y pueden detectar incluso diminutas cantidades de sangre en el agua. El olfato es el sentido principal que alerta a un tiburón sobre la presencia de una presa. El olfato del tiburón parece aumentar cuando está más hambriento. De hecho, la mitad del cerebro del tiburón está dedicado al sentido del olfato.

ADORES

er más.

era aleta al

Oído / [El oído](#)

Ojo / [La vista](#)

Aleta caudal

[Tacto](#)

Branquias

Boca / [El gusto](#)

Orificio nasal / [El olfato](#)

[La electro-recepción](#)

[Preguntas](#)

32:12 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

Cerrar (X)

LA ELECTRO-RECEPCIÓN
 Este "sexto" sentido ayuda a los tiburones a localizar presas que no se pueden encontrar fácilmente con los otros sentidos. Los tiburones tienen cientos de poros diminutos en la cabeza y en la mandíbula inferior. Estos diminutos poros recogen las pequeñas señales eléctricas que emiten todos los seres vivos. Estas señales guían al tiburón hacia su presa.

ADORES

er más.

era aleta

sal

Oído / [El oído](#)

Ojo / [La vista](#)

Aleta caudal

[Tacto](#)

Branquias

Boca / [El gusto](#)

Orificio nasal / [El olfato](#)

[La electro-recepción](#)

[Preguntas](#)

31:50 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

Cerrar (X)

EL GUSTO
 Los tiburones dependen en gran medida de su sentido del gusto. Con frecuencia, antes de comer algo, el tiburón da antes un "mordisco de prueba". Las sensibles papilas gustativas que se concentran en su boca analizan el posible almuerzo. Los tiburones a menudo rechazan una presa, después del primer mordisco, si esta se sale de su dieta habitual (como por ejemplo, los seres humanos).

ADORES

er más.

era aleta al

Oído / [El oído](#)

Ojo / [La vista](#)

Aleta caudal

[Tacto](#)

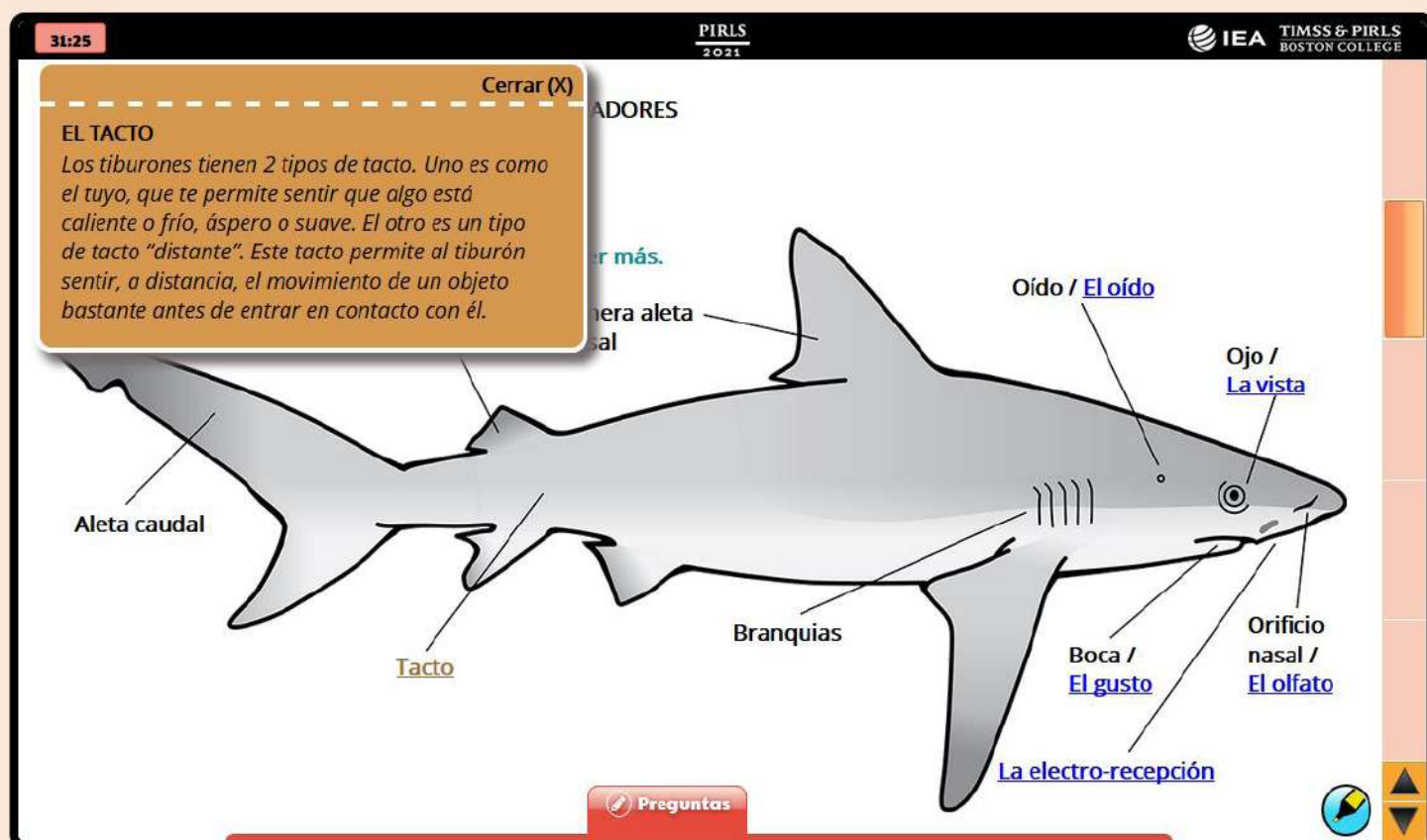
Branquias

Boca / [El gusto](#)

Orificio nasal / [El olfato](#)

[La electro-recepción](#)

[Preguntas](#)



01:24

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

TIPOS DE TIBURONES

Se conocen unos 450 tipos de tiburones y los científicos creen que puede haber otras especies que aún no se han descubierto. Lee la información que aparece a continuación sobre 3 especies distintas de tiburones.



El tiburón ballena

Este es el tipo más grande de tiburón y el pez más grande del océano. Puede alcanzar los 18 metros de largo y llegar a pesar 20 toneladas. ¡El tamaño de un gran camión de mercancías! A pesar de su tamaño, el tiburón ballena es inofensivo para los humanos. El tiburón ballena recibe este nombre porque, al igual que algunas ballenas, se alimenta por filtración. Esto quiere decir que abre su gran boca de algo más de metro y medio y filtra, entre miles de toneladas de agua marina, plancton y peces pequeños.

Preguntas

01:02

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE



El tiburón martillo

El tiburón martillo es uno de los peces de aspecto más extraño del mar. Su morro achatado parece la cabeza de un martillo. Los ojos, los orificios nasales y los electrorreceptores están en los extremos de esta 'cabeza de martillo'. Moviendo la cabeza hacia delante y hacia atrás, el tiburón consigue más información sobre lo que le rodea. Hay 9 clases de tiburones martillo y su longitud oscila entre 1 y 6 metros. La mayoría de los tiburones martillo nadan en solitario y se alimentan de peces, ¡incluyendo otros tiburones!

Preguntas



00:47

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

El gran tiburón blanco

El gran tiburón blanco es una de las especies de tiburones mejor conocidas. Tiene 50 dientes, que son más grandes que los de ningún otro tiburón: ¡6 centímetros de longitud! Usa estos dientes para comer, sobre todo, leones marinos y focas. El gran tiburón blanco es la tercera especie más grande de tiburón, de unos 6 metros de longitud. Es un animal de cuerpo caliente (que no es lo mismo que de sangre caliente). Esto quiere decir que la temperatura de su cuerpo es superior a la del agua que lo rodea, lo que le proporciona más energía para poder nadar más rápido.



Preguntas



 Preguntas

2. Según el artículo, ¿qué **tres** clases de animales comen los tiburones?



2/12

 Preguntas

1. Indica **dos** cosas que se dicen al principio del texto sobre los dientes del tiburón.



1.



2.



1/12

 Preguntas

3. ¿Por qué al tiburón tigre se le llama “tiburón cubo de basura”?

- ☐ A Porque sus afilados dientes pueden atravesar un cubo de basura.
- ☐ B Porque huele como un cubo de basura.
- ☐ C Porque come cosas que podrían encontrarse en un cubo de basura.
- ☐ D Porque tiene forma de cubo de basura.



3/12



 Preguntas

4. ¿Qué sentido usa **en primer lugar** el tiburón para encontrar a su presa?

- ☐ A El oído
- ☐ B La vista
- ☐ C El gusto
- ☐ D El olfato



4/12

 Preguntas

6. Antes de comerse algo, ¿por qué a veces los tiburones dan “un mordisco de prueba”?

- ☐ A Para asegurarse de que no se dañarán los dientes.
- ☐ B Para averiguar si se quieren comer a su presa.
- ☐ C Para evitar que su presa se escape nadando.
- ☐ D Para ver si tienen suficiente hambre.



6/12

 Preguntas

5. ¿Por qué los ojos del tiburón brillan en la oscuridad?



5/12



 Preguntas

7. ¿En qué se diferencian los sentidos del tacto y del oído de un tiburón del tacto y del oído humanos? Explica **una** característica de **cada** sentido.

Tacto



Oído



7/12

 Preguntas

8. La presa de un tiburón está escondida bajo una roca, sin moverse. ¿Qué sentido puede usar el tiburón para detectarla?

- ☐ A La vista
- ☐ B El tacto distante
- ☐ C El oído
- ☐ D La electro-recepción



8/12



 Preguntas

- 10.** Un tiburón hambriento está buscando focas para comer. ¿En qué orden utilizaría los sentidos del **gusto**, la **vista** y el **olfato**?

Explica por qué utilizaría los sentidos en ese orden, con la información del artículo.



10/12

 Preguntas

- 9.** ¿Por qué ayuda el diagrama con los recuadros a explicar que los tiburones son buenos cazadores?

- A** Porque nombran las partes del cuerpo del tiburón.
- B** Porque dicen lo que pueden hacer los sentidos del tiburón.
- C** Porque explican cómo ve el tiburón.
- D** Porque muestran lo grande que puede ser un tiburón.



9/12



Preguntas



- 11.** El artículo dice que algunos tiburones atraen pequeños animales flotantes con sus enormes bocas.
¿Qué tipo de tiburón busca comida de esta manera?

- A** El tiburón tigre
B El tiburón ballena
C El tiburón martillo
D El gran tiburón blanco



11/12



Preguntas



- 12.** La siguiente tabla organiza información del artículo sobre los diferentes tipos de tiburones. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.



Tipo de tiburón	Longitud	Comida	Característica especial
Tiburón ballena			el tiburón más grande
Tiburón martillo	1-6 m		
	6 m	leones marinos y focas	



12/12



Guía de codificación

Preguntas de elección múltiple:

Pregunta	3	4	6	8	9	11
Respuesta	C	D	B	D	B	B

TIBURONES, PREGUNTA 1

RE21K01/RP21K01

1. Indica dos cosas que se dicen al principio del texto sobre los dientes del tiburón.

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

2 – Comprensión total

La respuesta aporta dos datos sobre los dientes del tiburón que aparecen en el principio del pasaje. Consulte la lista siguiente para conocer las respuestas adecuadas.

NOTA PARA LOS EVALUADORES: Ambas respuestas correctas pueden expresarse en la misma frase.

1 – Comprensión parcial

La respuesta aporta un solo dato de la lista siguiente.

0 – Comprensión nula

La respuesta no aporta ningún dato sobre los dientes del tiburón que aparezca en el principio del pasaje. O BIEN la respuesta incluye datos inexactos o sin relación con los dientes.

Ejemplos:

- *El gran tiburón blanco tiene 50 dientes.*
- *Mucha gente piensa en mandíbulas y dientes cuando piensa en tiburones.*
- *El tiburón tigre come todo lo que puede tragar.*
- *Algunos tiburones/grandes tiburones blancos tienen 50 dientes.*
- *Los dientes de algunos tiburones/grandes tiburones blancos miden unos 6 cm.*
- *Los tiburones tienen las mandíbulas muy fuertes.*

Datos aceptables sobre los dientes del tiburón

Ejemplos:

- *Los tiburones tienen los dientes afilados/puntiagudos.*
- *Los tiburones tienen unos dientes muy fuertes/poderosos.*
- *Utilizan sus dientes puntiagudos para atrapar peces/comer otros animales.*

- *Los tiburones tienen (hasta veinte) filas de dientes.* [Nota: la palabra “filas” por sí sola no recibe ningún punto.]
- *Los dientes de los tiburones pueden morder el acero.*
- *Los dientes de los tiburones pueden morder matrículas o latas de pintura.*
- *Los tiburones pueden sustituir los dientes rotos de uno en uno.*
- *Los tiburones pueden sustituir una fila entera de dientes rotos de una vez.*
- *Los tiburones nunca se quedan sin dientes.*

1. Indica dos cosas que se dicen al principio del texto sobre los dientes del tiburón. (CONTINUACIÓN)

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

TIBURONES, PREGUNTA 2

RE21K02/RP21K02

2. Según el artículo, ¿qué tres clases de animales comen los tiburones?

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

1 – Respuesta aceptable
La respuesta proporciona tres animales cualesquiera de los proporcionados en la lista siguiente.
0 – Respuesta inaceptable
La respuesta proporciona uno o dos animales correctos de la lista siguiente y también puede incluir respuestas incorrectas (por ejemplo, seres humanos, plantas y basura) o respuestas vagas (por ejemplo, animales de la costa/del mar).

Animales que comen los tiburones
• Focas • Delfines • Aves marinas • Cangrejos • Moluscos • Leones marinos • Otros tiburones • Plancton • (Pequeños) peces • Animales flotantes

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

TIBURONES, PREGUNTA 5**RE21K05/RP21K05****5. ¿Por qué los ojos del tiburón brillan en la oscuridad?**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: extraer conclusiones directas

1 – Respuesta aceptable
La respuesta identifica la superficie de espejo del ojo del tiburón. <u>Ejemplos:</u> - <i>La parte posterior del ojo tiene una superficie brillante.</i> - <i>El ojo tiene una superficie de espejo.</i> O BIEN la respuesta describe con precisión el proceso de la luz que se refleja (o rebota) en la superficie de espejo. <u>Ejemplos:</u> - <i>La superficie brillante (de espejo) del ojo refleja la luz a través del ojo.</i> - <i>La luz se refleja en el (fondo del) ojo.</i> - <i>La luz rebota en la superficie.</i>
0 – Respuesta inaceptable
La respuesta no proporciona una descripción precisa o adecuada de la superficie del ojo o del proceso de reflexión de la luz en él. <u>Ejemplos:</u> - <i>La luz se refleja en sus ojos desde el agua.</i> - <i>La luz rebota en la superficie del agua.</i> - <i>Para ayudarles a ver/ser vistos mejor.</i>

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

TIBURONES, PREGUNTA 7**RE21K07/RP21K07****7. ¿En qué se diferencian los sentidos del tacto y del oído de un tiburón del tacto y del oído humanos? Explica una característica de cada sentido.**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

2 – Comprensión total
La respuesta incluye una explicación correcta para cada sentido. Consulte la lista siguiente para ver las explicaciones adecuadas para cada sentido.
NOTA PARA LOS EVALUADORES: El hecho de que el sonido viaje cinco veces más rápido y más lejos en el agua que en la tierra es una afirmación general de las propiedades del sonido en el agua y no la diferencia entre el oído de un tiburón y el de un ser humano. Sin embargo, la deducción de que los tiburones pueden oír más lejos que los humanos es razonable si se tiene en cuenta la distancia desde la que un tiburón puede oír a un pez herido.
1 – Comprensión parcial
La respuesta incluye una explicación correcta para un solo sentido.
0 – Comprensión nula
La respuesta no proporciona una explicación precisa o adecuada para ninguno de los dos sentidos o proporciona una similitud entre los sentidos de un tiburón y los de un ser humano.
Ejemplos:
- Ambos pueden sentir calor o frío. - Pueden oír más rápido que los humanos. - Los tiburones usan sus aletas para tocar como las personas usan sus manos y dedos. - Los tiburones solo pueden tocar las cosas desde lejos.

Diferencias adecuadas entre el tacto y el oído de los tiburones y de los humanos
<u>Tacto:</u> - Los tiburones tienen tacto a distancia. - Tienen dos tipos de tacto. - Los tiburones pueden tocar desde lejos. - Los tiburones pueden percibir el movimiento de un objeto antes de entrar en contacto con él. - Pueden sentir lo que no puede tocar. - Pueden sentir a sus presas incluso cuando están lejos, donde los humanos no pueden. <u>Oído:</u> - Los tiburones pueden oír a un pez a casi un kilómetro de distancia. - Los tiburones pueden oír más lejos que los humanos. - Tienen 2 oídos internos. - Son sensibles a los sonidos de baja frecuencia.

7. ¿En qué se diferencian los sentidos del tacto y del oído de un tiburón del tacto y del oído humanos? Explica una característica de cada sentido. (CONTINUACIÓN)

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

TIBURONES, PREGUNTA 10

RE21K10/RP21K10

10. Un tiburón hambriento está buscando focas para comer. ¿En qué orden utilizaría sus sentidos del gusto, la vista y el olfato?

Explica por qué utilizaría los sentidos en ese orden, con la información del artículo.

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

2 – Comprensión total

La respuesta indica el orden correcto: olfato, vista, gusto. Para al menos uno de estos sentidos, proporciona información precisa del artículo para respaldar el orden o ilustrar la forma en que el sentido funcionaría en la situación descrita.

Ejemplos:

- *El olfato es el primer sentido que alerta al tiburón sobre su presa. Después la vista, porque los ojos del tiburón pueden ver con poca luz. El último es el gusto, porque tiene unas papilas gustativas sensibles en la boca.*
- *Lo olería primero porque los tiburones son como narices nadadoras. A continuación lo vería y luego daría un mordisco de prueba para probarlo.*
- *El olfato y luego la vista. El gusto es lo último porque hay que estar cerca para probar un bocado.*

1 – Comprensión parcial

La respuesta indica el orden correcto para los tres sentidos, pero no ofrece ninguna información de apoyo.

Ejemplos:

- Olfato, vista, gusto

O BIEN la respuesta menciona solo dos de los sentidos en cuestión, en el orden correcto para esos dos y con información de apoyo para al menos un sentido.

Ejemplos:

- *La vista, porque los ojos de un tiburón pueden ver bajo el agua. Una vez que sabe dónde está la foca, puede probarla.*
- *El oído y la vista porque los ojos del tiburón están bien adaptados a este mundo submarino. Después el gusto, porque los tiburones tienen unas papilas gustativas sensibles. [Tenga en cuenta que el oído no es uno de los sentidos dados.]*
- *El olfato primero porque la mitad de su cerebro está dedicada al olfato. El gusto es el último.*
- *El olfato es el primer sentido que alerta a un tiburón sobre su presa. Entonces lo vería.*

10. Un tiburón hambriento está buscando focas para comer. ¿En qué orden utilizaría sus sentidos del gusto, la vista y el olfato?

Explica por qué utilizaría los sentidos en ese orden, con la información del artículo. (CONTINUACIÓN)

0 – Comprensión nula

La respuesta indica el orden correcto de dos sentidos, pero no ofrece ninguna información de apoyo.

Ejemplos:

- *Olfato y luego gusto.*

O BIEN la respuesta no demuestra la comprensión del orden en que el tiburón usaría sus sentidos. Puede ofrecer alguna información precisa del artículo sobre el uso de los sentidos del tiburón.

Ejemplos:

- *Gusto, vista, olfato.*
- *El ojo del tiburón le permite ver con poca luz.*
- *Los tiburones dependen en gran medida de su sentido del gusto.*

Información precisa del artículo para respaldar el orden o ilustrar la forma en que el sentido funcionaría en la situación descrita

Cita o paráfrasis/resumen de lo siguiente:

Olfato:

- *El olfato es el primer sentido que alerta a un tiburón de su presa.*
- *Los tiburones son como narices nadadoras.*
- *Un tiburón puede detectar pequeñas cantidades de sangre en el agua.*
- *La mitad del cerebro de un tiburón está dedicada al olfato.*

Vista:

- *Los ojos del tiburón están bien adaptados al mundo submarino.*
- *Los tiburones tienen una superficie de espejo en el fondo de los ojos que refleja la luz a través del ojo.*
- *Los tiburones pueden ver con poca luz.*

Gusto:

- *A menudo, antes de que un tiburón se coma algo, le dará un “mordisco de prueba”.*
- *Las sensibles papilas gustativas agrupadas en la boca analizan la posible comida.*

10. Un tiburón hambriento está buscando focas para comer. ¿En qué orden utilizaría sus sentidos del gusto, la vista y el olfato?

**Explica por qué utilizaría los sentidos en ese orden, con la información del artículo.
(CONTINUACIÓN)**

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

TIBURONES, PREGUNTA 12

RE21K12/RP21K12

- 12. La siguiente tabla organiza información del artículo sobre los diferentes tipos de tiburones. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.**

Tipo de tiburón	Longitud	Alimentos	Característica especial
Tiburón ballena			El tiburón más grande
Tiburón martillo	4-20 pies/ 1-6 metros		
	20 pies/ 6 metros	Leones marinos y focas	

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

3 – Comprensión exhaustiva

La respuesta completa correctamente los 6 espacios. Consulte el texto en negrita de la tabla de la página siguiente para conocer las respuestas aceptables y las no aceptables para cada espacio en blanco.

NOTA PARA LOS EVALUADORES: La respuesta debe incluir las unidades para ser puntuada.

2 – Comprensión satisfactoria

La respuesta completa correctamente 5 de los 6 espacios.

1 – Comprensión mínima

La respuesta completa correctamente 3 o 4 de los 6 espacios.

0 – Comprensión insatisfactoria

La respuesta completa correctamente 2 o menos de los 6 espacios.

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

12. La siguiente tabla organiza información del artículo sobre los diferentes tipos de tiburones. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.
(CONTINUACIÓN)

Tiburón ballena	18 metros	Peces pequeños Plancton Krill Pequeños animales flotantes Plantas <u>NO SE ACEPTAN:</u> Peces	El tiburón más grande
Tiburón martillo	1-6 metros	Peces y otros tiburones	Ojos, fosas nasales y electrorreceptores en el borde de la “cabeza de martillo” Nada solo Balancea la cabeza de un lado a otro Cabeza (de martillo) /morro ancho y aplanado Aspecto inusual/raro/extraño <u>NO SE ACEPTA:</u> El tiburón más pequeño
Tiburón blanco	6 metros	Leones marinos y focas	Los dientes más grandes (unos 6 cm) El más conocido Cuerpo caliente El tercero más grande Ventre blanco <u>NO SE ACEPTAN:</u> Sangre caliente 50 dientes Nada rápido Dientes afilados El tiburón más grande

ÍTEM LIBERADO

PROPÓSITO DE LECTURA: Adquirir y usar la información

TÍTULO: ¿Dónde está la miel?

DIFICULTAD: Alta

34:51
PIRLS 2021
IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

¿Dónde está la miel?

*¿Pueden los seres humanos y las aves salvajes trabajar juntos?
En África del este, un pájaro llamado indicador ayuda a las personas a encontrar miel.*

Los pájaros indicadores les encanta comer cera y larvas de abeja (las crías de las abejas), y siempre saben dónde encontrar una buena colmena de abejas. Pero esta ave es demasiado pequeña para abrir rompiendo la colmena y alcanzar así la mayor parte del delicioso alimento del interior. Es aquí donde entra el pueblo de los borana. Estos elaboran todos sus alimentos y, de vez en cuando, les apetece un poco de miel fresca. Para conseguir la miel tienen que encontrar una colmena salvaje y sacar la miel ellos mismos. Pero las colmenas son difíciles de encontrar en la naturaleza. Afortunadamente, los borana cuentan con la ayuda de los pájaros indicadores.



Las abejas salvajes hacen sus colmenas dentro de troncos de árboles.



Preguntas

34:27

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE



CONOCE AL PÁJARO INDICADOR
Al mirarlo, no parece que haya nada especial...
[Lee más](#)



CONOCE AL PUEBLO BORANA
Los borana viven en África del este. Sus casas están hechas de...
[Lee más](#)

Preguntas



34:07
PIRLS 2021
IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE




Cerrar (X)

CONOCE AL PÁJARO INDICADOR

Al mirarlo, no parece que haya nada especial en el pájaro indicador. Es de un color apagado, entre marrón y gris, con manchas blancas en la cola. Mide unos veinte centímetros de largo y tiene la cabeza pequeña y el pico corto. Como el indicador no siempre puede entrar en las colmenas, se alimenta también de fruta, de gusanos y de otros insectos.

CONOCE AL PÁJARO INDICADOR

Al mirarlo, no parece que haya nada especial...

[Lee más](#)

PUEBLO BORANA

Los borana viven en África del este. Sus casas están hechas de...

[Lee más](#)

Preguntas

33:47
PIRLS 2021
IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE




CONOCE AL PUEBLO BORANA
Los borana viven en África del este. Sus casas están hechas de ramas cubiertas con hierba. Los borana son conocidos por la cría de ganado, que les da carne y leche. Las tierras del este de África son secas y no hay suficiente hierba fresca en un mismo lugar para que el ganado sobreviva el año entero. Por eso, tres o cuatro veces al año, los borana se trasladan con su ganado a un nuevo lugar. Desmontan sus casas en grandes piezas y se las llevan. Cuando llegan a un sitio nuevo, vuelven a montar las casas. Pero sus tierras son cada vez más secas y cada vez es más difícil para los borana encontrar suficiente hierba fresca. Por esta razón, algunos borana han empezado a buscar una nueva vida en las ciudades.

CONOCE AL PA...
Al mirarlo, no p...
especial...
[Lee más](#)

BORANA
África del este. Sus
e...
[Lee más](#)

Preguntas

33:17

PIRLS
2021IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE**EN BUSCA DE LA MIEL**

Cuando el pájaro o los borana quieren ir a buscar miel, tienen una forma de llamarse entre sí. Los borana tienen un silbido especial que puede oírse a más de un kilómetro de distancia. El indicador llama a los humanos entonando dos notas de forma repetida: ¡tirr-tirr, tirr-tirr!

Cuando los borana y el indicador están listos, comienza la búsqueda. El pájaro vuela hasta que se pierde de vista. Después, vuelve y aterriza donde puedan verlo. En cuanto la gente se aproxima, se adelanta volando mostrándoles su cola de plumas blancas.

Para indicar a los borana que la colmena está cerca del suelo, el indicador vuela por debajo de las copas de los árboles. Si vuela más alto, significa que la colmena se encuentra en un árbol.

Entonces, vuelve a aterrizar y espera. Los borana hacen ruido para hacer saber al pájaro que continúan siguiéndolo. Silban, golpean los árboles y hablan alto.

A medida que se acercan a la colmena, el indicador aterriza más a menudo. Además, empieza a posarse más cerca del suelo. Los borana saben así que se están aproximando.



Un borana llama silbando a un indicador.

 Preguntas

32:55

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Finalmente, cuando llega a la colmena, el indicador hace un ruido nuevo. Dice a los borana "¡Oye, ya hemos llegado!" en un tono suave y con largas pausas entre las notas. En ocasiones, vuela en círculos alrededor de la colmena.

Los borana hacen un fuego. Con un trozo de madera humeante hacen salir a las abejas. A continuación, abren rompiendo la colmena, y cogen la miel. Dejan para su indicador mucha cera y larvas.

TODOS GANAN

Según los borana, sin la ayuda del ave tardan casi nueve horas en encontrar una colmena. A veces, ni siquiera la encuentran. Pero con el indicador señalando el camino, la búsqueda dura tres horas y casi siempre encuentran una colmena. Sin los borana, el indicador normalmente solo puede picotear un poco en la entrada de la colmena. Pero con la ayuda de los humanos, el humo y sus herramientas, ¡el indicador puede entrar en muchas más colmenas!

SOLOS

A veces, los indicadores van solos a las colmenas. Cuando así ocurre, es en mañanas nubladas y frescas, cuando las abejas están adormiladas. De esta forma, pueden volar directamente hasta la colmena, pero no se quedan mucho tiempo. Las abejas podrían picarles y no consiguen mucho alimento.

LA LEYENDA DEL INDICADOR

Los borana cuentan una leyenda sobre lo que ocurre si no dejas alimento al pájaro indicador como recompensa por llevarte hasta una colmena. La siguiente vez que lo sigas, el indicador te guiará hasta algo muy peligroso, ¡como un leopardo subido a un árbol!

Preguntas

32:38

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE



PASADO Y FUTURO

La forma en que los seres humanos y los indicadores trabajan juntos es tan eficaz que los científicos creen que deben de haber estado haciéndolo durante mucho tiempo. Hay pinturas rupestres que demuestran que los africanos ya recogían miel hace más de 20 000 años.

Pero esta colaboración entre pájaros y seres humanos está en peligro. Muchos pájaros indicadores viven ahora en reservas naturales donde no se permite la entrada a las personas. Y los borana se están yendo a vivir a las ciudades, donde comprar una bolsa de azúcar en la tienda es más fácil que ir a buscar colmenas. Se ha visto a pájaros indicadores llamando a la gente en el patio de sus casas sin obtener respuesta alguna.

Preguntas



Preguntas



3. ¿Por qué tienen que trasladarse los borana tres o cuatro veces al año?

- ☐ A Para encontrar agua.
- ☐ B Para encontrar miel.
- ☐ C Para alimentar a su ganado.
- ☐ D Para vender carne y leche.



3/13



Preguntas



2. ¿Qué hacen los borana y el pájaro indicador para ayudarse el uno al otro?

Los borana



El pájaro indicador



2/13



Preguntas



1. ¿Qué alimentos cogen de las colmenas los borana y el pájaro indicador?

Los borana



El pájaro indicador



1/13



 Preguntas

5. ¿Qué nos enseña lo escrito en el recuadro *Conoce al pueblo borana*?

- ☐ A Por qué los borana no pueden entrar en las reservas naturales.
- ☐ B Por qué los borana han recogido miel desde hace tanto tiempo.
- ☐ C Por qué los borana se están yendo a vivir a las ciudades.
- ☐ D Por qué los científicos han estudiado a los borana.



5/13

 Preguntas

4. Escribe **dos** cosas con las que están hechas las casas de los borana.



1.

2.



4/13

 Preguntas

6. ¿Cómo llaman los borana al indicador?

- ☐ A Utilizan señales de humo.
- ☐ B Golpean los árboles.
- ☐ C Usan un silbido especial.
- ☐ D Lllaman al pájaro por su nombre.



6/13



Preguntas



7. El pájaro indicador manda mensajes diferentes a los borana haciendo cosas distintas. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.

Qué hace el indicador	Qué significa eso para los borana
 1 Vuela por encima de las copas de los árboles	
	Se están acercando a la colmena.
	Han llegado a la colmena.



7/13



Preguntas



8. ¿Para qué encienden un fuego los borana?

- ☐ A Para guiar al ave a la colmena.
☐ B Para hacer que las abejas se marchen de la colmena.
☐ C Para abrir rompiendo la colmena.
☐ D Para indicar que han encontrado la colmena.



8/13



 Preguntas

9. ¿Cuál es el mensaje principal de *La leyenda del indicador*?

- ☐ A Tienes que recompensar al indicador.
- ☐ B El indicador es un pájaro muy inteligente.
- ☐ C Tienes que seguir siempre al indicador.
- ☐ D El indicador puede ser peligroso.



9/13

 Preguntas

11. ¿Qué se ha descubierto que demuestra que los borana y el pájaro indicador podrían haber trabajado juntos durante miles de años?



11/13

 Preguntas

10. ¿Por qué cuando va solo, el indicador se acerca a las colmenas por la mañana?

- ☐ A Es más fácil encontrar las colmenas.
- ☐ B Hay más larvas.
- ☐ C Las abejas no están en la colmena.
- ☐ D Es menos probable que le piquen.



10/13



 Preguntas

12. ¿Por qué está en peligro la colaboración entre pájaros y seres humanos?

- A** Puede que los borana no necesiten más al indicador.
- B** El indicador ha dejado de seguir a los borana.
- C** Puede que a los borana ya no les guste la miel.
- D** El indicador ha encontrado otras clases de alimentos.



12/13

 Preguntas

13. Utiliza lo que has leído para explicar qué tendría que hacer el indicador en el futuro si más personas de los borana se fueran a vivir a las ciudades.



13/13



Guía de codificación

Preguntas de elección múltiple:

Pregunta	3	5	6	8	9	10	12
Respuesta	C	C	C	B	A	D	A

¿DÓNDE ESTÁ LA MIEL?, PREGUNTA 1

RE31W01/RP31W01

1. ¿Qué alimentos cogen de las colmenas los borana y el pájaro indicador?

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

2 – Comprensión total

La respuesta proporciona elementos plausibles tanto para los borana como para el indicador.

NOTA PARA LOS EVALUADORES: No puntúe las respuestas que incluyan CUALQUIER dato incorrecto junto con las respuestas correctas.

Respuestas:

- Los borana: miel
- El pájaro indicador: cera (de abejas) /larvas/ (crías de) abejas

1 – Comprensión parcial

La respuesta proporciona una respuesta plausible para los borana o el indicador de los ejemplos anteriores.

0 – Comprensión nula

La respuesta no proporciona elementos precisos para los borana ni el indicador o es demasiado vaga.

Respuestas incorrectas:

- **Los borana:** *azúcar, alimentos*
- **El pájaro indicador:** *fruta, gusanos, otros insectos, miel, huevos de abeja, alimentos*

Ejemplos:

- **Los borana:** *alimentos de la tienda*
Indicador: *larvas y frutos*
- **Los borana:** *azúcar*
El pájaro indicador: *miel*

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

¿DÓNDE ESTÁ LA MIEL?, PREGUNTA 2**RE31W02/RP31W02****2. ¿Qué hacen los borana y el pájaro indicador para ayudarse el uno al otro?**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

2 – Comprensión total	
La respuesta proporciona una forma en que los borana ayudan al indicador y una forma en que el indicador ayuda a los borana a partir de la siguiente lista de respuestas aceptables.	
Formas en que el indicador y los borana se ayudan mutuamente:	
NOTA PARA LOS EVALUADORES: Los estudiantes pueden proporcionar una paráfrasis razonable de estas ideas. La respuesta debe indicar una acción de cada uno (ser humano y pájaro) que beneficie claramente al otro.	
Formas en que los borana ayudan al pájaro indicador:	
- Romper la colmena/ayudar a entrar en la colmena - Dejar larvas y cera/conseguir comida para ellos - Ahuyentar a las abejas (encendiendo fuego/creando humo)	
Formas en que el pájaro indicador ayuda a los borana:	
- Les ayuda a encontrar la colmena/miel/abejas/comida. - Les muestra dónde está la colmena/vuela en círculos alrededor de la colmena. - Le dice a los borana: “¡Ey, estamos aquí!” (haciendo un tono suave con largas pausas entre las notas).	
1 – Comprensión parcial	
La respuesta proporciona la forma en que los borana ayudan al pájaro indicador o la forma en que el pájaro indicador ayuda a los borana (véase la lista de respuestas aceptables).	
0 – Comprensión nula	
La respuesta no proporciona una forma adecuada en que se ayudan mutuamente. La respuesta puede proporcionar una acción sin indicar la forma en que la acción es útil.	
<u>Ejemplos:</u>	
- Los borana: <i>ayudar al pájaro indicador a encontrar comida</i> [Tenga en cuenta que el pájaro indicador es el que encuentra la comida (colmenas). Los borana solo ayudan a conseguir la comida una vez que se ha localizado la colmena.] - El pájaro indicador: <i>Ayuda a los borana a conseguir miel</i> - Los borana: <i>silban.</i> - El pájaro indicador: <i>hace “tirr-tirr-tirr”.</i>	

2. ¿Qué hacen los borana y el pájaro indicador para ayudarse el uno al otro? (CONTINUACIÓN)

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

¿DÓNDE ESTÁ LA MIEL?, PREGUNTA 4**RE31W04/RP31W04****4. Escribe dos cosas con las que están hechas las casas de los borana.**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: localizar información indicada de forma explícita y obtenerla

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta identifica las ramas y la hierba como los dos materiales de los que están hechas las casas de los borana.	
NOTA PARA LOS EVALUADORES: Los sustitutos razonables de cualquiera de los dos materiales se indican en las respuestas aceptables. No puntúe las respuestas que incluyan CUALQUIER dato incorrecto junto con las respuestas correctas.	
<u>Respuestas aceptables:</u>	
- Ramas/espigas/palos - Hierba/paja/heno	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no proporciona las dos respuestas correctas. La respuesta puede repetir palabras de la pregunta o puede indicar un material inapropiado en lugar de, o además de, las respuestas correctas.	
<u>Ejemplos:</u>	
- Miel y barro - Piel de ganado y ramas - Hierba y madera - Corteza y hojas - Ramas - Ramas, corteza, hierba	

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

¿DÓNDE ESTÁ LA MIEL?, PREGUNTA 7**RE31W07/RP31W07****7. El pájaro indicador manda mensajes a los borana haciendo cosas distintas. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla.**

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

Qué hace el indicador	Qué significa eso para los borana
Vuela por encima de las copas de los árboles.	
	Se están acercando a la colmena.
	Han llegado a la colmena.

NOTA PARA LOS EVALUADORES: CADA PARTE DE ESTA PREGUNTA SE PUNTUARÁ POR SEPARADO, CON SU PROPIO BLOQUE DE CODIFICACIÓN DE 1 PUNTO.

La pregunta completa, con las respuestas aceptables para cada una de las tres partes y los bloques de codificación correspondientes, debe tener el siguiente aspecto:

Qué hace el indicador	Qué significa eso para los borana	
Vuela por encima de las copas de los árboles.	La colmena/miel está en un árbol/en lo alto.	1 0 8 9
Comienza a posarse/ aterrizar más cerca del suelo. O BIEN Vuela por delante en distancias más cortas/aterriza más a menudo.	Se están acercando a la colmena.	1 0 8 9
Hace un ruido nuevo (diferente)/un tono suave (con largas pausas). O BIEN Vuela en un círculo alrededor de ella (la colmena).	Han llegado a la colmena.	1 0 8 9

7. El pájaro indicador manda mensajes a los borana haciendo cosas distintas. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla. (CONTINUACIÓN)

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta demuestra la comprensión de que, cuando el indicador sobrevuela las copas de los árboles, indica a los borana la ubicación de la colmena.	
Qué hace el indicador	Qué significa eso para los borana
Vuela por encima de las copas de los árboles.	La colmena/miel está en un árbol/en lo alto.
Comienza a posarse/atterrizarse más cerca del suelo. O BIEN Vuela por delante en distancias más cortas/atterriza más a menudo.	Se están acercando a la colmena.
Hace un ruido nuevo (diferente)/un tono suave (con largas pausas). O BIEN Vuela en un círculo alrededor de ella (la colmena).	Han llegado a la colmena.
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no demuestra la comprensión de lo que significa para los borana el hecho de que el indicador sobrevuela las copas de los árboles.	
Ejemplos:	
- La colmena está cerca del suelo.	
- Sabe dónde está la colmena.	

7. El pájaro indicador manda mensajes a los borana haciendo cosas distintas. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla. (CONTINUACIÓN)

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta identifica el comportamiento del indicador, que advierte a los borana de que se están acercando a la colmena.	
Qué hace el indicador	Qué significa eso para los borana
Vuela por encima de las copas de los árboles.	La colmena/miel está en un árbol/en lo alto.
Comienza a posarse/atterrizarse más cerca del suelo. O BIEN Vuela por delante en distancias más cortas/atterriza más a menudo.	Se están acercando a la colmena.
Hace un ruido nuevo (diferente)/un tono suave (con largas pausas). O BIEN Vuela en un círculo alrededor de ella (la colmena).	Han llegado a la colmena.
0 – Respuesta inaceptable	

La respuesta no demuestra la comprensión de lo que hace el indicador para advertir a los borana de que se están acercando a la colmena.

Ejemplos:

- *Muestra sus plumas blancas de la cola.*
- *Deja de volar.*
- *Vuela cerca del suelo.*
- *Silba.*

7. El pájaro indicador manda mensajes a los borana haciendo cosas distintas. Rellena los espacios en blanco para completar la tabla. (CONTINUACIÓN)

1 – Respuesta aceptable

La respuesta identifica el comportamiento del indicador, que advierte a los borana de que han llegado a la colmena.

Qué hace el indicador	Qué significa eso para los borana
Vuela por encima de las copas de los árboles.	La colmena/miel está en un árbol/en lo alto.
Comienza a posarse/atterizar más cerca del suelo. O BIEN Vuela por delante en distancias más cortas/atteriza más a menudo.	Se están acercando a la colmena.
Hace un ruido nuevo (diferente)/un tono suave (con largas pausas). O BIEN Vuela en un círculo alrededor de ella (la colmena).	Han llegado a la colmena.

0 – Respuesta inaceptable

La respuesta no demuestra la comprensión de lo que hace el indicador para advertir a los borana de que han llegado a la colmena.

Ejemplos:

- *Hace un ruido especial.*
- *tirr-tirr-tirr*
- *Encuentra la colmena.*
- *¡Ey, estamos aquí!*

Códigos de no respuesta

8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

¿DÓNDE ESTÁ LA MIEL?, PREGUNTA 11

RE31W11/RP31W11

11. ¿Qué se ha descubierto que demuestre que los borana y el pájaro indicador podrían haber trabajado juntos durante miles de años?

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información

1 – Respuesta aceptable	
La respuesta identifica las pinturas como prueba de la asociación entre los borana y el indicador desde hace mucho tiempo. <u>Ejemplos:</u> - <i>Pinturas</i> - <i>Pinturas en rocas</i> - <i>Pinturas africanas</i> - <i>Pinturas en cuevas</i> - <i>Pinturas en paredes</i>	
0 – Respuesta inaceptable	
La respuesta no proporciona la respuesta correcta. La respuesta puede repetir palabras de la pregunta. <u>Ejemplos:</u> - <i>Tallas de piedra</i> - <i>Libros</i> - <i>Miel</i> - <i>Colmenas</i> - <i>Imágenes</i> - <i>Colaboran a la perfección.</i>	

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco

¿DÓNDE ESTÁ LA MIEL?, PREGUNTA 13

RE31W13/RP31W13

13. Utiliza lo que has leído para explicar qué tendría que hacer el indicador en el futuro si más personas de los borana se fueran a vivir a las ciudades.

Propósito: adquirir y usar la información

Proceso: analizar y evaluar el contenido y los elementos textuales

1 – Respuesta aceptable	
En la respuesta se indica la consecuencia general para el indicador si más borana se trasladan a las ciudades: tendrá que cazar él solo para alimentarse (larvas/colmenas/cera). <u>Ejemplos:</u> - <i>Tendrán que buscar las colmenas solos.</i> - <i>Puede que necesiten encontrar comida por sí mismos.</i>	

O BIEN la respuesta proporciona una forma plausible de que el indicador cambie su comportamiento. Puede sugerir una de las siguientes ideas:

- Encontrar una fuente de alimentación alternativa, como comer más fruta, insectos, gusanos o una variedad de alimentos que no provengan de la colmena
- Encontrar una forma alternativa de conseguir comida de las colmenas de forma segura, como visitar las colmenas por las mañanas (cuando está nublado y fresco)
- Encontrar otra pareja o trasladarse a otro lugar

Ejemplos:

- *Podrían comer otra cosa, como insectos.*
- *Puede que tengan que cambiar sus dietas.*
- *Pueden buscar colmenas más temprano.*
- *Tendrán que encontrar otro socio.*
- *Puede que tengan que trasladarse para encontrar suficiente comida.*

0 – Respuesta inaceptable

La respuesta no proporciona una acción apropiada para el indicador en el futuro.

Ejemplos:

- *Ya no comerán larvas.* [Tenga en cuenta que esta respuesta no es exacta. La respuesta no es suficiente, ya que no indica una fuente alternativa.]
- *Podrían llamar a los borana.*
- *El indicador morirá.*
- *Podría ir a la ciudad.* [Tenga en cuenta que el traslado a la ciudad no se considera apropiado, ya que el texto señala que el indicador lo ha intentado con un resultado negativo.]

13. Utiliza lo que has leído para explicar qué tendría que hacer el indicador en el futuro si más personas de los borana se fueran a vivir a las ciudades. (CONTINUACIÓN)

Códigos de no respuesta	
8	No administrada. Pregunta mal impresa, falta la página u otra razón fuera del control del estudiante.
9	En blanco



La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of the Educational Achievement*) es una asociación independiente formada por agencias gubernamentales e instituciones de investigación internacionales que lleva a cabo estudios sobre el rendimiento educativo desde 1959. España colabora con la IEA desde la década de los 90, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Uno de los estudios principales de la IEA es el Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study).

En la actualidad, España participa en el Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, cuyo informe español correspondiente a su última edición, PIRLS 2021, se presenta en este documento.

El presente informe, elaborado por el INEE, da cuenta de los resultados más destacados, comparándolos con los promedios de la OCDE y el total de la UE. En él se estudian, además, factores como el contexto social, económico y cultural, así como otros aspectos relacionados con el alumnado, sus familias, los docentes y los centros educativos. Además de los resultados cognitivos, se analizan los resultados en relación con variables de contexto como el índice socioeconómico y cultural, hábitos de lectura, contextos de aprendizaje y las variables que han intervenido en la mejora de los resultados que España ha experimentado en comprensión lectora.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL