

LA LECTURA

EN PISA 2000, 2003 Y 2006

MARCO Y PRUEBAS DE LA EVALUACION

LA LECTURA

EN PISA 2000, 2003 Y 2006

MARCO Y PRUEBAS DE LA EVALUACION



Todas las publicaciones pueden consultarse
en la página Web del Instituto de Evaluación
www.institutoevaluacion.mec.es

LA LECTURA

EN PISA 2000, 2003 Y 2006

MARCO Y PRUEBAS DE LA EVALUACIÓN

ORGANIZACIÓN
DE COOPERACIÓN
Y DESARROLLO
ECONÓMICO



LA LECTURA EN PISA 2000, 2003 Y 2006. Marco y pruebas de la evaluación

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE

© 2000, © 2003, © 2006 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

© Madrid, 2007

Instituto de Evaluación
Ministerio de Educación y Ciencia
San Fernando de Jarama, 14
28002 Madrid, ESPAÑA
www.institutodeevaluacion.mec.es

Coordinación y Corrección: Lis Cercadillo, Enrique Gallego y Marco A. García.

Maquetación y Diseño: Pablo González Villegas y Paula Mayoral Muñoz.



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

Edita:

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 651-08-004-4
ISBN: 978-84-369-4540-9
Depósito legal: M-6322-2008
Imprime: Estudios Gráficos Europeos, S.A.

www.map.es/publicaciones
www.mec.es

Índice

Presentación	página 7
Marco para la evaluación de la comprensión lectora	página 9
Ítems de lectura liberados en la evaluación de 2000	página 37
Ítems de lectura liberados en las evaluaciones de 2003 y 2006	página 95

Presentación

El estudio PISA permite a los países miembros de la OCDE y a otros muchos países asociados evaluar, en un marco internacional común, los resultados de sus sistemas educativos en un aspecto fundamental: el rendimiento de sus alumnos. Tanto por esta numerosa participación, como por la solidez de los marcos teóricos propuestos y el rigor de los análisis efectuados, el estudio PISA se ha convertido en un instrumento de extraordinaria importancia para comparar los resultados obtenidos en los diferentes países y así orientar sus políticas educativas. En consecuencia, las publicaciones con este proyecto tienen cada vez más repercusión en los medios de comunicación y en la opinión pública.

En este estudio, la competencia de los alumnos se evalúa en tres áreas: la lengua (en particular, la lectura), las matemáticas y las ciencias. En cada edición, es decir, cada tres años, un área es tratada más en profundidad que las restantes. En 2000 se hizo hincapié en la lectura, en 2003, en las matemáticas y en 2006, en las ciencias.

En 2009 comienza un nuevo ciclo centrado en la comprensión lectora. La aplicación del estudio piloto tiene lugar un año antes y, de nuevo, España participa. De ahí el interés de publicar en esta ocasión de forma conjunta el marco teórico de la lectura y las pruebas enfocadas en esta materia liberadas hasta la fecha.

La publicación va dirigida especialmente a los profesores de educación secundaria, pues la comprensión lectora sigue siendo una competencia clave del aprendizaje en este nivel educativo. Pero también se dirige a otros muchos profesionales de la educación, que pueden encontrar muy interesante el contenido de este documento. Para ellos, el Instituto de Evaluación ofrece su sitio web www.institutodeevaluacion.mec.es, donde pueden consultar las publicaciones y enlaces útiles para los interesados en la evaluación educativa, tanto nacional como internacional.

Instituto de Evaluación
Ministerio de Educación y Ciencia



Marco para la evaluación de
la comprensión lectora

LA LECTURA
EN PISA 2000, 2003 Y 2006

Definición del área de evaluación

Las definiciones de la lectura y de la *competencia lectora* han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la *competencia lectora* y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan.

Como resultado de un proceso de consenso en el que participaron los expertos en lectura designados por los países participantes y los grupos de asesoramiento de PISA, se adoptó para el estudio la siguiente definición de *competencia lectora*:



La *competencia lectora* es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.



Esa definición supera la idea tradicional de *competencia lectora* como proceso de descodificación y comprensión literal. En lugar de ello, parte de la base de que la competencia lectora comporta comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para cumplir una gran variedad de fines. La definición tiene, pues, en cuenta el papel activo e interactivo del lector que adquiere información a partir de textos escritos. La definición también está abierta a la enorme variedad de situaciones en las que la *competencia lectora* puede desempeñar un papel para los adultos jóvenes, situaciones que van desde lo público a lo privado, desde el entorno escolar al laboral, desde el ejercicio activo de la ciudadanía hasta el aprendizaje continuo. Asimismo, hace explícita la idea de que la capacidad de lectura permite al individuo dar satisfacción a una serie de aspiraciones personales, que abarcan desde la consecución de metas específicas, como la cualificación educativa o el éxito profesional, hasta objetivos menos inmediatos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal. La *competencia lectora* también proporciona a las personas unos instrumentos lingüísticos que resultan cada vez más necesarios para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas, con su extenso aparato burocrático, sus instituciones formales y sus complejos sistemas legales.

Mientras tratan de comprender y utilizar aquello que están leyendo, los lectores reaccionan ante un texto determinado de muy distintas maneras. Ese proceso dinámico incluye muchos factores, algunos de los cuales pueden ponerse en juego en un estudio a gran escala como PISA. Tres que se pueden mencionar son la situación de la lectura, la estructura del propio texto y las características de las preguntas que se suscitan sobre el texto (la rúbrica del texto). Todos estos factores constituyen elementos importantes del proceso de lectura y fueron tenidos en cuenta a la hora de elaborar los ejercicios para la evaluación.

Con objeto de utilizar los formatos textuales, las características de los ejercicios y las situaciones, tanto en el proceso de elaboración de las pruebas de evaluación como en la posterior interpretación de los resultados, fue preciso especificar el rango de cada uno de dichos factores. De ese modo se pudo categorizar cada tarea con el fin de que el peso relativo de cada factor pudiera tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo la redacción final del estudio.

El formato textual

En el núcleo de la evaluación PISA se sitúa la distinción entre textos continuos y textos discontinuos.

- Los *textos continuos* están compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican primordialmente por su objetivo retórico, esto es, por el tipo de texto.

- Los *textos discontinuos* (o documentos, como a veces se les denomina) pueden clasificarse de dos maneras. Por un lado está el enfoque basado en la estructura formal, que es el que se adopta en el trabajo de Kirsh y Mosenthal (1988 – 1991). En esta obra, los textos se clasifican según la forma en que se organizan las listas subyacentes con objeto de elaborar los distintos tipos de textos discontinuos. Este enfoque puede resultar útil para entender las similitudes y las diferencias entre diferentes tipos de textos discontinuos. El otro método de clasificación se funda en las descripciones corrientes del formato de los textos. Este segundo enfoque será el que adopte PISA para clasificar los textos discontinuos.

Textos continuos

Los tipos de texto son las formas normalizadas de clasificar los textos continuos según su contenido y las intenciones de sus autores.

- La *narración* es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. Los textos narrativos suelen responder a las preguntas «¿cuándo?» o «¿en qué orden?».

- La *exposición* es el tipo de texto en el que la información se presenta bien en forma de conceptos compuestos o constructos mentales, o bien en forma de unos elementos en los que se pueden analizar conceptos o constructos mentales. El texto suministra una explicación sobre el modo en que los elementos constitutivos se interrelacionan en un todo dotado de sentido y suele responder a la pregunta «¿cómo?».

- La *descripción* es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el espacio. Los textos descriptivos suelen responder a la pregunta «¿qué?».

- La *argumentación* es el tipo de texto que presenta proposiciones sobre las relaciones entre conceptos u otras proposiciones. Los textos argumentativos suelen responder a la pregunta «¿por qué?». Una importante subcategoría de los textos argumentativos es la representada por los textos persuasivos.

- La *instrucción* (que a veces se denomina mandato) es el tipo de texto que da indicaciones sobre lo que se debe hacer, y puede consistir en procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar.

- Un *documento* o *registro* es un texto que se ha diseñado con objeto de normalizar y conservar información. Se caracteriza por poseer unos rasgos textuales y de formato altamente formalizados.

- Un *hipertexto* es una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades puedan leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas

Textos discontinuos

La organización de los *textos discontinuos* difiere de la de los continuos y, por tanto, precisa actitudes lectoras distintas.

La clasificación de los textos discontinuos según su formato que figura a continuación ofrece una perspectiva bien conocida que puede ser útil para dilucidar qué textos se incluirán en la evaluación.

- Los *cuadros y gráficos* son representaciones icónicas de datos. Se emplean en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para presentar visualmente información pública numérica y tabular.
- Las *tablas* son matrices que se organizan en filas y columnas. Por lo general, todas las entradas de cada fila, y todas las de cada columna, tienen propiedades en común; por consiguiente, los encabezados de las columnas y las designaciones de las filas forman parte de la estructura informativa del texto. Ejemplos típicos de tablas son las programaciones, las hojas de cálculo, los formularios de pedido y los índices.
- Los *diagramas* suelen acompañar a las descripciones técnicas (por ejemplo, para mostrar las piezas que forman un aparato doméstico), o a los textos expositivos o instructivos (para explicar cómo ha de montarse un aparato doméstico). Es conveniente diferenciar los diagramas de procedimiento, que contestan a la pregunta, «¿cómo se hace para ...?», de los diagramas de proceso («¿cómo funciona?»).
- Los *mapas* son textos discontinuos que muestran las relaciones geográficas entre distintos lugares. Hay numerosas clases de mapas. Están los mapas de carretera, que indican las distancias y los recorridos entre unos lugares determinados, o los mapas temáticos, que indican la relación entre lugares, así como algunas de sus características sociales o físicas.
- Los *formularios* son textos con estructura y formato precisos que instan al lector a responder a preguntas según unas pautas específicas. Los emplean muchas organizaciones para recopilar datos. Con frecuencia incluyen formatos de respuesta ya codificados o estructurados. Son ejemplos típicos los formularios de Hacienda, de solicitud de inmigración, de visado, los cuestionarios estadísticos, etc.
- Las *hojas informativas*, a diferencia de los formularios, no solicitan sino que proporcionan información. Dicha información se presenta de modo estructurado y con un formato que permite al lector localizar e identificar con rapidez los datos requeridos. Las hojas informativas pueden incluir textos de formatos diferentes, así como listas, tablas, ilustraciones y complejos elementos gráficos de base textual (encabezamientos, tamaños de fuente tipográfica, sangrías, márgenes, etc.) que resumen y resaltan la información. Los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas son ejemplos corrientes de este tipo de texto discontinuo.
- Las *convocatorias* y los anuncios son documentos que tienen como misión instar al lector a que haga algo, por ejemplo, adquirir bienes o solicitar servicios, participar en encuentros o reuniones, elegir a una persona para un cargo, etc. El fin de tales documentos es persuadir al lector. Proponen algo y requieren atención y acción. Los anuncios, las invitaciones, los requerimientos, los avisos y las advertencias pertenecen a esta categoría.
- Los *vales o bonos* dan testimonio de que su poseedor es adjudicatario de ciertos servicios. La información que contienen debe certificar su validez. Son ejemplos típicos las facturas, los tiques y billetes, etc.

- Los *certificados* son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalización atañe más al contenido que al formato. Requieren la firma de una o más personas autorizadas y competentes que dan fe de lo que allí se declara. Las garantías, los certificados educativos, los diplomas, los contratos, son documentos de esta naturaleza.

La distribución y la variedad de los textos que deben leer los estudiantes representa una de las características más notables del estudio PISA. La Figura 1.1 muestra la distribución de tareas con textos continuos y discontinuos en PISA 2000 (en el cual la lectura fue el área prioritaria) y en PISA 2003 y 2006 (la lectura como área secundaria). Salta a la vista que en los ciclos de 2000, 2003 y 2006 los textos continuos representan dos terceras partes de las tareas o ejercicios incluidos en la evaluación. Dentro de dicha categoría, en los tres ciclos, el porcentaje mayor corresponde a los textos expositivos.

Características de los ejercicios

Se utilizan tres conjuntos de variables para describir las características de los ejercicios: los procesos (aspectos), que describen la tarea exigida a los estudiantes; los tipos de ejercicio, que especifican la manera exacta en la que los estudiantes han de demostrar su capacidad, y los criterios de corrección, que especifican cómo han de evaluarse las respuestas de los estudiantes. A continuación se tratarán cada uno de estos conjuntos de variables, si bien el primero de ellos exigirá un tratamiento bastante más extenso.

Cinco procesos (aspectos)

Con el fin de simular situaciones reales de lectura, la evaluación PISA mide los siguientes cinco procesos que deben realizarse para comprender plenamente un texto, ya sea continuo o discontinuo. Los estudiantes deben demostrar su dominio en cada uno de los cinco procesos:

- *obtención de la información,*
- *comprensión general,*
- *elaboración de una interpretación,*
- *reflexión y valoración del contenido de un texto,*
- *reflexión y valoración de la forma de un texto.*

Figura 1.1 *Distribución de las tareas de competencia lectora, según el formato y el tipo de texto*

■ Lectura como área prioritaria
 ■ Lectura como área secundaria

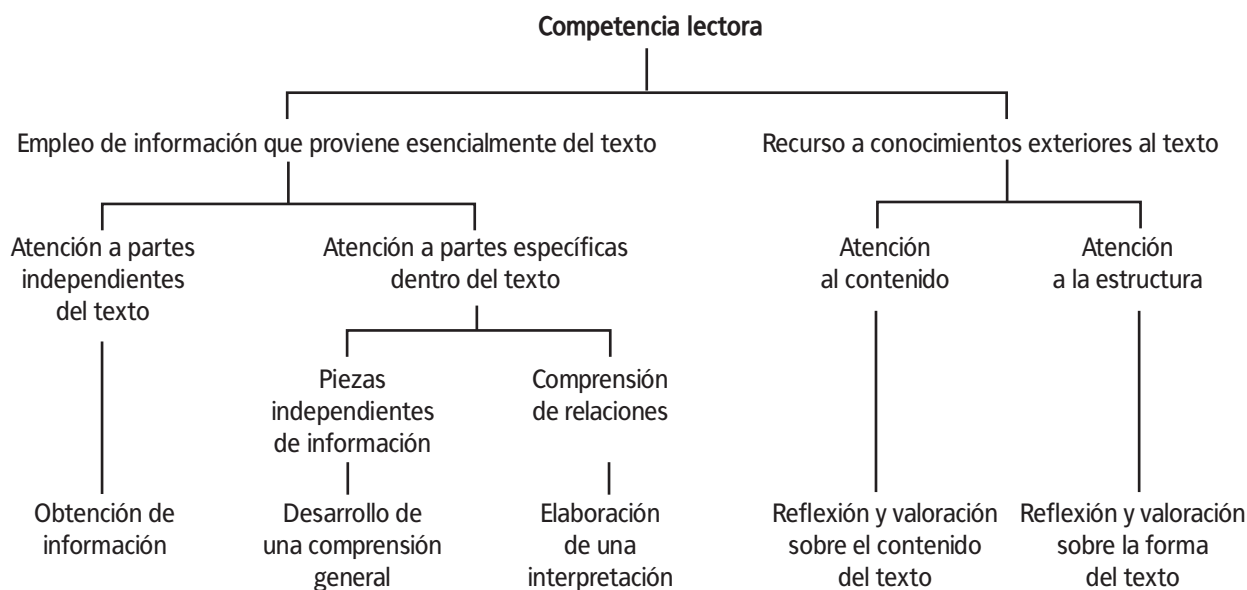
Formato y tipo de texto	Porcentaje de tareas según formato y tipo de texto (%)		Porcentaje de tareas según formato y tipo de texto, en todo el texto(%)	
	Lectura como área prioritaria	Lectura como área secundaria	Lectura como área prioritaria	Lectura como área secundaria
Continuos				
Narrativos	21	17	14	11
Expositivos	36	67	24	43
Descriptivos	14	17	9	11
Argumentativos y persuasivos	20	-	13	-
Preceptivos	10	-	7	-
Total¹	100	100	68	64
Discontinuos				
Cuadros y gráficos	37	20	12	14
Tablas	29	40	9	-
Diagramas	12	-	4	4
Mapas	10	10	3	11
Formularios	10	30	3	-
Anuncios	2	-	1	37
Total¹	100	100	34	

1. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.

La comprensión plena de un texto requiere poner en juego todos esos procesos. Es de esperar que cualquier lector, con independencia de su capacidad global, demostrará cierta competencia en cada uno de ellos (Langer, 1995). Si bien los cinco aspectos están emparentados –cada uno puede requerir muchas de las mismas habilidades básicas–, ejecutar con éxito uno de ellos no garantiza que se haya efectuado satisfactoriamente cualquiera de los restantes. Hay quienes opinan que estos aspectos, más que un escalonamiento jerárquico o un conjunto de habilidades, constituyen el acervo de todo lector en todos los niveles de su desarrollo.

La Figura 1.2 identifica las características clave de los cinco procesos de lectura evaluados en PISA. Aunque el gráfico invita a la simplificación de los procesos, es una guía útil para comprender y recordar correctamente las relaciones entre ellos. Como se aprecia en el gráfico, los cinco procesos pueden clasificarse según cuatro características. La primera depende de la medida en que el lector deba recurrir principalmente a la información contenida en el texto o pueda usar también algún otro tipo de conocimiento exterior al mismo. La segunda hace referencia al hecho de que el lector centre su atención en partes independientes del texto o bien recurra a las relaciones que se den entre la información contenida en el mismo. A veces se pide a los lectores que obtengan datos independientes, otras, en cambio, se les requiere que pongan de manifiesto su comprensión de las relaciones entre distintas partes del texto. Que se preste especial atención al texto en su totalidad o a las relaciones entre sus partes, es la tercera característica. La cuarta se refiere a si el lector ha de centrar su atención en el contenido o sustancia del texto o más bien en su forma o estructura. Los cinco procesos de lectura aparecen representados en la Figura 1.2 en las extremidades de cada rama divergente. Puede verse cuáles son las características asociadas a cada proceso si se sigue cada ramificación en sentido descendente, partiendo de la parte superior de la figura.

Figura 1.2 Características de los cinco procesos (aspectos) de la «competencia lectora»



La descripción que viene a continuación trata de definir cada proceso de una forma operativa y relacionarlo con determinados tipos de ejercicios. Aunque se tratará cada proceso en función de un único texto, el procedimiento es aplicable también a múltiples textos cuando estos se presentan juntos formando una unidad de la prueba de evaluación. La descripción de cada proceso comprende dos partes. En la primera se presenta una visión general del proceso y en la segunda se describe la forma concreta en que se puede evaluar el proceso.

Obtención de información

En el transcurso de su vida cotidiana es frecuente que los lectores necesiten conseguir una información determinada: un número de teléfono o la hora de salida de un tren o autobús. También pueden buscar un dato que refute o confirme una aseveración realizada por otra persona. En casos como estos, los lectores precisan datos aislados y específicos. Con ese fin, los lectores deben explorar el texto para buscar, localizar e identificar datos relevantes. Por regla general, este proceso se da en el ámbito de la oración, aunque en ocasiones puede extenderse a dos o más oraciones o, incluso, a varios párrafos.

En las tareas de evaluación que requieren la obtención de información, los estudiantes deben establecer conexiones entre la información que proporciona la pregunta y la información del texto, empleando las mismas palabras o con sinónimos, y a continuación usar esa información para obtener los datos solicitados. En este tipo de ejercicios, la obtención de la información se basa en el propio texto y en los datos que este contiene. Los ejercicios de *obtención de información* requieren que el estudiante localice una serie de datos de acuerdo con los requisitos o características especificadas en las preguntas. El estudiante tiene que detectar o identificar uno o más elementos esenciales de una pregunta: personajes, ubicación en el tiempo o el espacio, contexto, etc., para a continuación encontrar un equivalente literal o un sinónimo.

Los ejercicios de obtención de datos pueden presentar diversos grados de ambigüedad. Por ejemplo, se puede pedir al estudiante que seleccione información explícita, como sería una indicación espacial o temporal en un texto

o una tabla. Una versión más difícil de este mismo tipo de ejercicio consiste en encontrar información sinónima. A veces eso requiere habilidades de categorización o puede exigir que se discrimine entre datos muy similares. Para medir los distintos niveles de aptitud a la hora de ejecutar estos procesos se pueden variar sistemáticamente los elementos que determinan la dificultad de la tarea.

Desarrollo de una comprensión general

El *desarrollo de una comprensión general* de lo que se ha leído obliga al lector a juzgar el texto globalmente o desde una perspectiva amplia. Son varios los ejercicios de evaluación en los que se pide a los lectores que se hagan este tipo de idea general. Esta comprensión inicial puede evaluarse, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que señalen el tema general o el mensaje del texto, o que identifiquen su función o utilidad. Ejemplos de ello son las tareas en las que el lector debe seleccionar o crear un título o una tesis para el texto, explicar el orden de unas instrucciones sencillas o identificar las dimensiones principales de un gráfico o una tabla. En otros ejemplos se pide al estudiante que describa al personaje principal de un relato o el ambiente o contexto en que dicho relato tiene lugar, que identifique un tema o un mensaje en un texto literario o que explique la función o propósito de un mapa o una figura.

Como parte de este proceso, se puede pedir al estudiante que asocie un fragmento concreto del texto con una pregunta. Así sucede, por ejemplo, cuando un tema o una idea principal aparece explicitada en el texto. Otras tareas pueden requerir que el estudiante preste atención a más de una referencia concreta del texto: como ocurre, por ejemplo, si el lector tuvo que deducir el tema a partir de la repetición de una determinada categoría de información. Señalar cuál es la idea principal implica determinar la jerarquía de las ideas y seleccionar aquella que tiene un carácter más general y abarcador. Este tipo de tarea revela si el estudiante es capaz de distinguir las ideas clave de los detalles secundarios, o si es capaz de reconocer el resumen del tema principal en una oración o un título.

Elaboración de una interpretación

La *elaboración de una interpretación* requiere que los lectores amplíen sus primeras impresiones de un texto con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de aquello que han leído. La realización de este tipo de tareas exige el desarrollo de una comprensión lógica, ya que los lectores deben procesar la estructura informativa del texto. Para ello, deben demostrar su comprensión de la cohesión textual, aunque no sean capaces de explicar en qué consiste dicha cohesión. En algunos casos, la elaboración de una interpretación puede requerir que el lector procese una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión local. Este proceso puede verse facilitado por la presencia de marcadores de cohesión, como el uso de «en primer lugar» y «en segundo lugar» para indicar una secuencia. En otros casos más difíciles (los que ilustran relaciones de causa/efecto, por ejemplo), puede no haber marcadores explícitos.

Como ejemplos de ejercicios que cabe emplear para evaluar este proceso, pueden citarse la comparación y contraste de información, la capacidad para hacer inferencias, y la identificación y listado de pruebas. En las tareas de «comparación y contraste» se pide al alumno que reúna dos o más datos informativos extraídos del texto. En ese tipo de tareas, para procesar la información explícita o implícita obtenida a través de una o varias fuentes, el lector a menudo deberá inferir una determinada relación o categoría. Dicho proceso de comprensión también se evalúa en las tareas que piden al estudiante que haga inferencias sobre la intención del autor y que señale en qué se basa para inferir dicha intención.

Reflexión y valoración sobre el contenido del texto

Reflexión y valoración sobre el contenido del texto requiere que los lectores relacionen la información en él contenida con unos conocimientos procedentes de otras fuentes. Los lectores deben asimismo contrastar las aseveraciones incluidas en el texto con su propio conocimiento del mundo. En este sentido, es bastante habitual que se pida a los lectores que articulen y defiendan unos puntos de vista propios. Para poder hacerlo, primero deben formarse una idea de lo que el texto dice y pretende sugerir. A continuación, deben contrastar esa representación mental con lo que ellos mismos saben y creen, partiendo bien de informaciones previas o bien de informaciones obtenidas a través de otros textos. Los lectores deben tomar las pruebas incluidas en el texto y contrastarlas con las procedentes de otras fuentes de información, empleando conocimientos generales y particulares, así como su capacidad de razonamiento abstracto.

Entre las tareas de evaluación que corresponden a este tipo de procesos se cuentan la presentación de argumentos o pruebas exteriores al texto, la valoración de determinados elementos informativos o probatorios, o la aplicación de normas o criterios morales o estéticos. Al estudiante se le pide que proponga o identifique datos informativos suplementarios que refuercen el argumento del autor, o que juzgue si son suficientes las pruebas o la información que aporta el texto.

El conocimiento exterior al que se vincula la información textual puede proceder del conocimiento personal del estudiante, de otros textos que se facilitan en la prueba, o de ideas incluidas en la propia pregunta.

Reflexión y valoración sobre la forma del texto

Las tareas comprendidas en esta categoría invitan a que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y relevancia. Desempeñan un papel destacado en dichas tareas la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos. Estos elementos, que son básicos en la práctica de los escritores, tienen una importancia capital para comprender los estándares inherentes a las tareas de esta naturaleza. Juzgar si un autor describe adecuadamente una característica o si es eficaz persuadiendo a su lector no solo depende de un conocimiento sustantivo, sino también de la sensibilidad a los matices del estilo, como puede ser la capacidad de reconocer que la elección de un adjetivo puede influir en la interpretación.

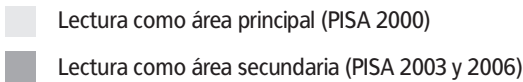
Entre los ejemplos característicos de las tareas de *reflexión y valoración sobre la forma del texto* se encuentran aquellos en los que se debe determinar la utilidad de un texto para la consecución de un propósito específico o el uso que hace el autor de determinados recursos textuales para alcanzar un fin. También puede pedirse al estudiante que describa o comente el estilo empleado por el autor o que identifique cuál es su propósito o su actitud.

Distribución de las tareas

La Figura 1.3 muestra la distribución de las tareas de evaluación de la competencia lectora según las tres subcategorías derivadas de los cinco procesos de lectura (aspectos) ya definidos. La categoría más numerosa, que supone aproximadamente el 50 % de la prueba de evaluación, se corresponde con las dos ramificaciones de la Figura 1.2, en las que se pide a los estudiantes que presten especial atención a las relaciones dentro de un texto. Esas tareas precisan que los estudiantes se formen una idea general o elaboren una interpretación. A efectos de presentación, ambas tareas se han agrupado en un solo proceso denominado «Interpretación de textos». En los informes PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006, la siguiente categoría en extensión representa un 29 % de la evaluación y comprende aquellas tareas en las que los estudiantes deben demostrar su habilidad para obtener elementos informativos aislados. Todos estos procesos (formarse una idea general, obtener información y elaborar

una interpretación) tratan de evaluar en qué medida el lector es capaz de comprender y utilizar informaciones contenidas en el texto. En las tareas restantes, que suponen aproximadamente un 20 % de la prueba de evaluación, se requiere a los estudiantes que reflexionen, bien sobre la información o el contenido proporcionados por el texto, bien sobre la forma y la estructura del mismo.

Figura 1.3 *Distribución de las tareas de competencia lectora, según los procesos (aspectos)*



Proceso de lectura (aspecto)	Porcentaje de tareas (%)	
Obtención de información	29	29
Interpretación de textos	49	50
Reflexión y valoración	22	21
Total¹	100	100

1. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.

Tipos de ejercicio

Las tareas de lectura de PISA son de varios tipos, incluidas las de elección múltiple y diversos constructos que requieren que los estudiantes escriban sus respuestas en vez de elegir simplemente entre una serie de respuestas dadas. Los diferentes tipos de tareas exigen diversas formas de evaluación. La Figura 1.4 pone de manifiesto que en PISA 2000, 2003 y 2006 cerca del 43 % de las tareas que evaluaban la competencia lectora correspondían a ejercicios de respuesta construida-abierta que exigían una valoración por parte del corrector o evaluador. Las tareas restantes consistían en ejercicios de respuesta construida-cerrada, que apenas requieren valoración por parte del evaluador, ejercicios de elección múltiple sencilla, en los que los alumnos tienen que elegir una entre varias respuestas alternativas, y finalmente ejercicios de elección múltiple compleja, en los que los estudiantes tienen que escoger más de una respuesta.

Esta tabla también revela que, a pesar de que los ejercicios de elección múltiple y los de respuesta construida-abierta se emplean en todos los procesos, su distribución no es uniforme.

El porcentaje de ejercicios de elección múltiple en el caso de los dos procesos en los que se interpretan relaciones dentro de un texto es más elevado, como se constata en la segunda fila de la Figura 1.4. Por el contrario, si bien las tareas de reflexión y valoración representan aproximadamente el 20 % de los ejercicios empleados en los ciclos PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006, solamente el 2 % son ejercicios de elección múltiple en PISA 2000. De dichas tareas de reflexión y valoración, un 20 % aproximadamente son ejercicios de respuesta construida-abierta, que requieren una valoración por parte del corrector.

Calificación

La corrección es relativamente sencilla en el caso de los ejercicios de elección múltiple y puntuación dicotómica: el estudiante ha dado con la respuesta correcta o no. Los modelos de puntuación parcial posibilitan una corrección más matizada de los ejercicios. Por ejemplo, dado que algunas respuestas erróneas son preferibles a otras, los estudiantes que han elegido una respuesta «casi correcta» reciben una puntuación parcial. Hay amplia experiencia en modelos psicométricos para este tipo de correcciones politómicas que, en algunos casos, son preferibles a las correcciones dicotómicas, puesto que tienen en cuenta más información. No obstante, la interpretación de las correcciones politómicas es más compleja, ya que cada tarea ocupa más de una posición en la escala de dificultad: una localización para el caso de la respuesta idónea, que recibe la puntuación total, y otras para las respuestas que reciben puntuaciones parciales. En PISA, la corrección con puntuaciones parciales se reserva para algunos de los ejercicios de respuesta construida más complejos.

Figura 1.4 *Distribución de las tareas de competencia lectora, según los procesos (aspectos) y los tipos de ejercicio*

Proceso (aspecto)	Item types									
	Porcentaje de ejercicios de elección múltiple		Porcentaje de ejercicios de elección múltiple compleja		Porcentaje de ejercicios de respuesta construida -cerrada		Porcentaje de ejercicios de respuesta construida -abierta ¹		Total ²	
Obtención de información	8	-	2	4	6	14	13	11	29	29
Interpretación de textos	32	29	2	4	2	7	13	11	49	50
Reflexión y valoración	2	-	2	-	-	-	18	21	22	21
Total²	42	29	6	7	9	21	44	43	100	100

1. Esta categoría incluye ejercicios de respuesta corta.

2. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.

Situaciones

La definición de situación se tomó del estudio del Consejo de Europa sobre el lenguaje. Se identificaron cuatro variables de situación: *lectura para fines privados*, *lectura para fines públicos*, *lectura para fines profesionales* y *lectura para fines educativos*. Aunque la intención de la evaluación de la competencia lectora de PISA es medir los tipos de lectura que tienen lugar tanto dentro como fuera de las aulas, la definición de situación no podía basarse exclusivamente en el lugar en el que se llevaba a cabo la actividad. Los libros de texto, por ejemplo, se leen tanto en la escuela como en el hogar, y ni el proceso ni el propósito de su lectura difieren mucho en uno u otro lugar. Además, la lectura también está influida por el uso al que la destine el autor, por los diferentes tipos de contenido y por el hecho de que a veces son terceros (por ejemplo, docentes o superiores profesionales) quienes deciden qué ha de leerse y con qué fin.

Así pues, a efectos de esta evaluación, la situación puede entenderse como una categorización general de los textos según el uso pretendido por su autor, según la relación con terceros relacionados implícita o explícitamente con el texto y según su contenido general. Los textos de muestra fueron extraídos de una variedad de situaciones con el fin de maximizar la diversidad de contenidos en el estudio de la competencia lectora. Se puso especial cuidado en la selección de los textos según su origen. El objetivo de la selección era llegar a un punto intermedio entre la definición general de la *competencia lectora* que emplea PISA y la diversidad lingüística y cultural de los países que participaban en el estudio. Solo así podía garantizarse que ningún grupo se viera favorecido o desfavorecido por el contenido de la evaluación.

Las cuatro variables de situación tomadas del estudio del Consejo de Europa pueden describirse de la siguiente manera:

- *Lectura para fines privados (personal)*. Es aquella que lleva a cabo una persona con el fin de satisfacer sus propios intereses, ya sean de orden práctico o intelectual. También se califica así a la lectura encaminada a entablar o conservar relaciones personales con otras personas. En esta categoría se encuentran las cartas personales, así como los textos de ficción, biográficos o informativos que se leen por curiosidad, o como parte de actividades recreativas o de ocio.
- *Lectura para fines públicos*. Es aquella que se practica para tomar parte en actividades sociales o comunitarias; por ejemplo, la lectura de impresos oficiales o de textos informativos sobre acontecimientos públicos. Por lo general, estas actividades comportan un contacto, más o menos anónimo, con otras personas.
- *Lectura para fines profesionales (entorno laboral)*. Aunque no todos los jóvenes de 15 años tendrán que leer en sus entornos laborales, es importante calibrar la capacidad de una persona de esa edad para introducirse en el mundo del trabajo, pues en la mayoría de los países más del 50 % de ellos pasarán a formar parte de la población laboral en un plazo de uno o dos años. Las tareas típicas de esta categoría suelen recogerse bajo la fórmula «leer para hacer» (Sticht, 1975; Stiggins, 1982), ya que están encaminadas al desempeño de una tarea inmediata.
- *Lectura para fines educativos*. Este tipo de lectura suele formar parte de la adquisición de conocimientos dentro de una tarea educativa más amplia. Con frecuencia, los materiales escritos no los escoge el lector, sino el docente. Normalmente, su contenido ha sido explícitamente elaborado para cumplir una función formativa. Las tareas típicas de este tipo de lecturas se identifican con la función «leer para aprender» (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

La Figura 1.5 muestra la distribución de las tareas de competencia lectora para las cuatro situaciones, según dos casos diferenciados: aquel en el que la lectura fue un área principal (PISA 2000) y aquel en el que fue un área secundaria (PISA 2003 y 2006).

Figura 1.5 *Distribución de las tareas evaluadoras de la competencia lectora según las situaciones*

Situación	Porcentaje de tareas (%)	
Personal	20	21
Pública	38	25
Profesional	14	25
Educativa	28	29
Total	100	100

Presentación de los resultados

Escalas de las tareas de competencia lectora

Con objeto de garantizar que la evaluación cubre con la mayor amplitud posible la *competencia lectora* tal como aquí se define, las tareas de lectura se aplican a muestras representativas de alumnos de 15 años de los países participantes. Resulta imposible, sin embargo, que cada estudiante haga frente a la totalidad de las tareas. Por consiguiente, el estudio se ha diseñado de tal forma que cada alumno solo tenga que hacer una parte del conjunto total de pruebas, procurando a su vez que cada uno de los ejercicios sea realizado por grupos homogéneamente repartidos según su nacionalidad. Surge, pues, la dificultad de decidir cómo se pueden proyectar los resultados de los estudiantes sobre la prueba en su totalidad.

Las tareas que evalúan la competencia lectora se pueden distribuir a lo largo de un continuo que mida la dificultad de la prueba para el estudiante y el nivel de habilidad requerido para realizar cada ejercicio correctamente. El procedimiento que se emplea en PISA para construir ese continuo de dificultad y capacidad se denomina «teoría de respuesta al ítem» (TRI). La TRI es un modelo matemático que se usa para determinar la probabilidad de que una persona realice correctamente una determinada tarea dentro de un conjunto definido de tareas. Esta probabilidad se refleja en un modelo mediante un continuo donde queda registrada, por un lado, la pericia de una persona según su capacidad, y, por otro, la complejidad de un ejercicio según su grado de dificultad. Ese continuo de dificultad y capacidad recibe el nombre de «escala».

Presentación

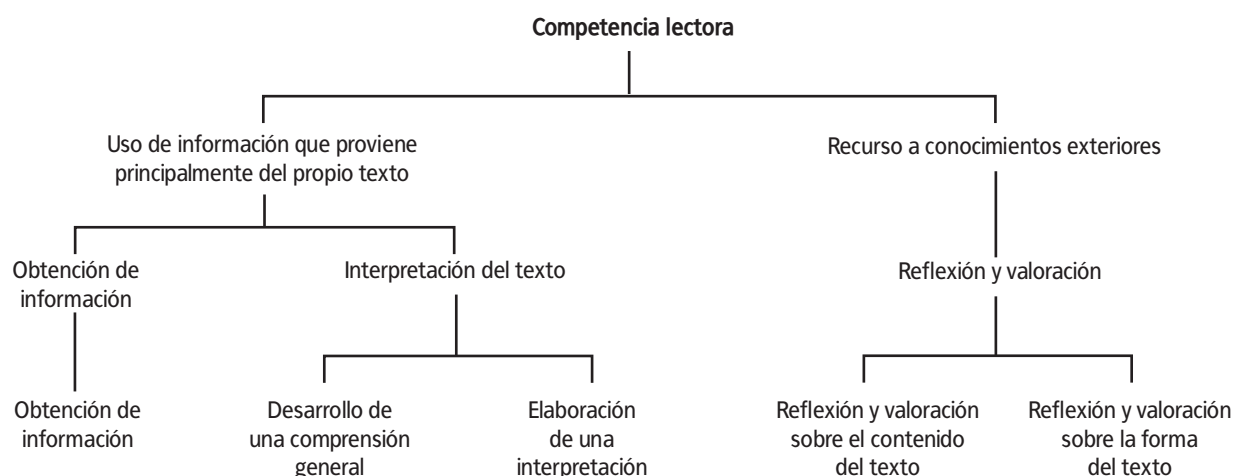
PISA 2006 seguirá el mismo modelo de presentación empleado en PISA 2000 y 2003, donde los resultados se presentaban según una escala de rendimiento de base teórica, fácilmente interpretable en términos políticos. En primer lugar, se resumieron los resultados de la evaluación de la competencia lectora mediante una sola escala

compuesta, con una media de 500 y una desviación típica de 100. El rendimiento de los alumnos se representó asimismo por medio de cinco subescalas: tres subescalas de procesos (aspecto) («obtención de información», «interpretación de textos» y «reflexión y valoración», OCDE, 2001) y dos subescalas de formatos textuales (*textos continuos* y *textos discontinuos*, OCDE, 2002). Estas cinco subescalas permiten comparar los valores medios, así como las distribuciones entre subgrupos y países, en función de los distintos componentes del modelo de competencia lectora. Aunque existe un alto grado de correlación entre las subescalas, los resultados obtenidos en cada una de ellas pueden revelar interesantes interacciones entre los países participantes. En los casos en los que se produzcan este tipo de interacciones, podrán examinarse y ponerse en relación con los currículos y las metodologías de enseñanza vigentes. A este respecto, puede que en algunos países lo más importante sea decidir cómo se puede enseñar mejor el currículo educativo en vigor, pero en otros el problema puede ser no solamente cómo se enseña, sino qué se enseña.

Subescalas del proceso de lectura (aspectos)

En la Figura 1.6 se exponen de manera resumida las tareas de la competencia lectora en función de tres procesos. Hay dos motivos para reducir de cinco a tres el número de procesos en la presentación de los resultados. La primera razón es de orden práctico. Dado que en 2003 y 2006 la lectura es un área secundaria, el número de tareas de lectura está limitado a unos 30 ejercicios, en lugar de los 141 incluidos en 2000, cuando la lectura fue un área principal. La cantidad de información, por tanto, es insuficiente para que se observen tendencias en cinco subescalas de procesos. La segunda razón es conceptual. Las tres subescalas de procesos se basan en el conjunto de cinco procesos que se ilustraba en la Figura 1.2. El *desarrollo de una comprensión general* y la *elaboración de una interpretación* se han agrupado dentro de la subescala de «interpretación de textos», porque en los dos casos el lector procesa información del texto: en el caso del *desarrollo de una comprensión general*, información del texto en su totalidad, y en el de la *elaboración de una interpretación*, información de una parte del texto en relación con otra. Por su parte, la *reflexión y valoración sobre el contenido del texto* y la *reflexión y valoración sobre la forma del texto* forman ahora la subescala de «reflexión y valoración», por considerar que en la práctica la diferencia entre la reflexión y la valoración del contenido y la de la forma resultaba un tanto arbitraria.

Figura 1.6 Relación entre el marco de evaluación de la competencia lectora y las subescalas de procesos (aspectos)

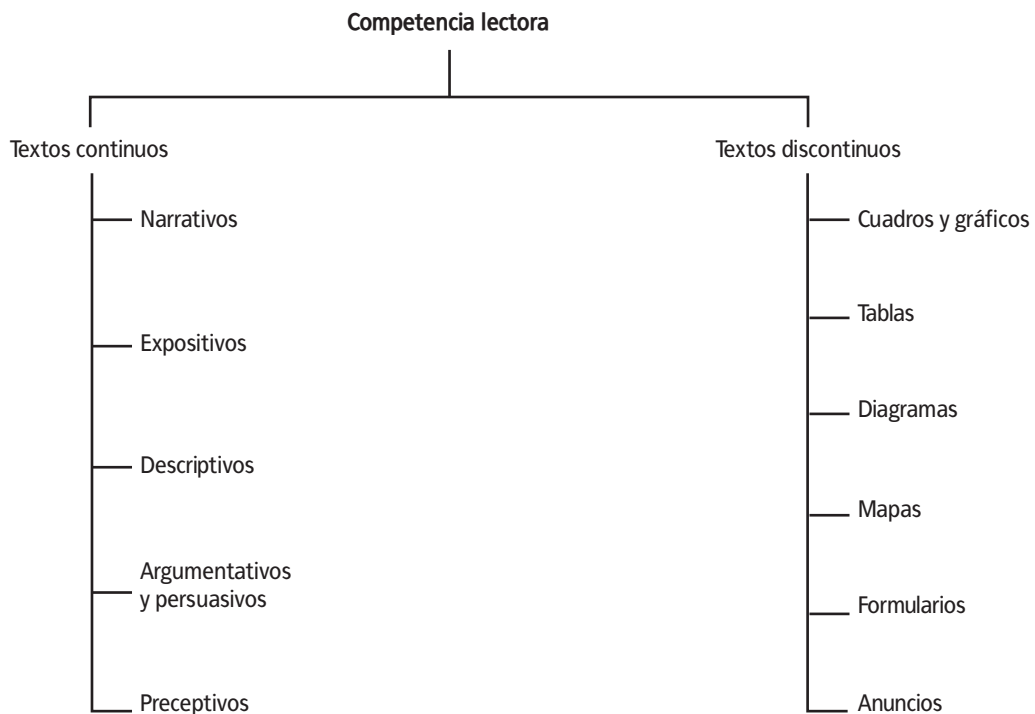


Subescalas del formato textual

PISA 2003 y 2006 también brindan la posibilidad de mostrar los resultados mediante subescalas basadas en el formato de los textos, tal como se indicó en *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries (El cambio gracias a la lectura: rendimiento y compromisos en diversos países, OCDE, 2002)*. La Figura 1.7 presenta los diversos formatos textuales y las tareas asociadas a cada uno de ellos por medio de dos subescalas de formato. Este modo de presentar los resultados permite observar en qué medida los distintos países difieren en su capacidad de abordar textos de formatos variados. En la presentación de los resultados en 2000, dos terceras partes de las tareas constituían la subescala de los textos continuos, mientras que el tercio restante formaba la subescala de los textos discontinuos. La distribución de tareas es similar en 2003 y 2006.

Tanto los resultados de la escala completa como los de las cinco subescalas indican diversos niveles de rendimiento. Un valor bajo indica que el conocimiento y las habilidades del estudiante son muy limitados, y uno alto, que el alumno posee unos conocimientos y habilidades avanzados. El uso de la Teoría de Respuesta al Ítem no solamente permite obtener resultados para diversas subpoblaciones de estudiantes, sino que también puede servir para determinar las dificultades relativas de las tareas de competencia lectora incluidas en el estudio. En otras palabras, de igual modo que cada persona recibe una calificación en una escala basada en su rendimiento en las tareas evaluadas, cada tarea tiene una calificación en función de su grado de dificultad, que se define partiendo de los resultados obtenidos por los estudiantes de los países que participan en el estudio.

Figura 1.7 *Relación entre el esquema general de la competencia lectora y las subescalas de formato textual*



Elaboración de un mapa de ejercicios

El conjunto de las tareas de competencia lectora incluidas en PISA presenta una gran variedad de formatos textuales, situaciones y exigencias, y de ahí que también sus grados de dificultad varíen de forma considerable. Esta variedad queda reflejada en lo que suele conocerse como un mapa de ejercicios. Dicho mapa proporciona una representación visual de las habilidades lectoras de los alumnos según quedan recogidas en las escalas. El mapa debe incluir una descripción sucinta de un conjunto escogido de ejercicios de evaluación de dominio público, junto con sus valoraciones de acuerdo con las distintas escalas. Dichas descripciones tienen en cuenta las habilidades específicas que el ejercicio trata de evaluar y, en el caso de los ejercicios de respuesta abierta, los criterios que se han de emplear para dar por correcta una respuesta. Las descripciones permiten hacerse una idea bastante exacta de la variedad de procesos que han puesto en acción los estudiantes, así como de las capacidades que deben demostrar en los distintos puntos de las escalas de competencia lectora.

En la Figura 1.8 se muestra un ejemplo de un mapa de ejercicios incluido en PISA 2000. Es conveniente explicar cómo ha de interpretarse. La puntuación que se asigna a cada ejercicio se basa en el principio de que una persona situada en un determinado punto de la escala tendrá un nivel de aptitud similar en cualquier ejercicio que corresponda a ese mismo punto de la escala. A efectos de la evaluación PISA, se decidió que el concepto «aptitud» equivaliera a que en un punto determinado de la escala de la competencia lectora un estudiante tuviera una probabilidad del 62 % de responder correctamente a los ejercicios situados en ese mismo punto. Por ejemplo, en la Figura 1.8 hay un ejercicio que ocupa el punto 421 de la escala compuesta. Eso quiere decir que si un estudiante obtiene un valor 421 en la escala compuesta de competencia lectora, la probabilidad de que tenga respuestas correctas en otros ejercicios situados en el punto 421 es del 62 %. Eso no significa, sin embargo, que los estudiantes que obtengan un valor inferior a 421 respondan siempre de forma incorrecta. Lo único que quiere decir es que, para los ejercicios de ese mismo nivel de dificultad, cabe esperar que los estudiantes que han obtenido un valor inferior a 421 den una solución correcta en menos del 62 % de los casos. Y a la inversa, aquellos estudiantes que obtengan puntuaciones superiores a 421 tendrán una probabilidad de más del 62 % de responder correctamente. Conviene señalar igualmente que, además de figurar en la escala compuesta de competencia lectora, los ejercicios aparecerán también en las subescalas de procesos y de formato. En este ejemplo concreto, el ejercicio que ocupa el valor 421 de la escala compuesta pide a los estudiantes que identifiquen la finalidad común de dos textos breves, comparando las ideas principales de cada uno de ellos. Es un ejercicio de interpretación y, por consiguiente, figura tanto en la escala de interpretación de textos como en la escala de textos continuos.

		Tipo de proceso (aspecto)				Formato de texto	
		Obtención de información	Interpretación	Reflexión y valoración	Continuo	Discontinuo	
Mapa de ejercicios							
822	PLANTEAR UNA HIPÓTESIS acerca de un fenómeno imprevisto recurriendo a conocimientos externos y a la información relevante presentada en una TABLA COMPLEJA sobre un tema relativamente poco conocido. (Puntuación 2)			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
727	ANALIZAR varios casos descritos y ASIGNARLOS a las categorías propuestas en un DIAGRAMA DE ÁRBOL , donde una parte de la información relevante figura en notas a pie de página. (Puntuación 2)	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>		
705	PLANTEAR UNA HIPÓTESIS acerca de un fenómeno imprevisto recurriendo a conocimientos externos y a información relevante presentada en una TABLA COMPLEJA sobre un tema relativamente poco conocido. (Puntuación 1)			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
652	VALORAR el final de una NARRACIÓN LARGA en consonancia con su tema implícito y su atmósfera general. (Puntuación 2)			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
645	RELACIONAR MATICES LINGÜÍSTICOS con el tema principal de una NARRACIÓN LARGA en la que aparecen ideas contrapuestas. (Puntuación 2)		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		
631	LOCALIZAR información en un DIAGRAMA DE ÁRBOL utilizando informaciones recogidas en una nota al pie. (Puntuación 2)	<input type="radio"/>				<input type="radio"/>	
603	INTERPRETAR el significado de una oración relacionándola con un contexto más amplio en una NARRACIÓN LARGA .		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		
600	PLANTEAR UNA HIPÓTESIS sobre una decisión del autor comparando los datos de un esquema con el tema principal que puede inferirse de una VARIEDAD DE REPRESENTACIONES GRÁFICAS .			<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
581	COMPARAR Y VALORAR los estilos de dos CARTAS abiertas.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
567	VALORAR el final de una NARRACIÓN LARGA en relación con su trama. (Puntuación 1)			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
542	INFERIR UNA RELACIÓN ANALÓGICA entre dos fenómenos presentados en una CARTA abierta.		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		
540	IDENTIFICAR la fecha implícita del inicio de un gráfico.	<input type="radio"/>				<input type="radio"/>	

539	INTERPRETAR EL SIGNIFICADO de varias citas breves extraídas de una NARRACIÓN LARGA en relación con la atmósfera o la situación inmediata de la misma. (Puntuación 1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
537	RELACIONAR información probatoria extraída de una NARRACIÓN LARGA con ideas personales para justificar puntos de vista opuestos. (Puntuación 2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
529	EXPLICAR las motivaciones de un personaje relacionando acontecimientos presentes en una NARRACIÓN LARGA .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
508	INFERIR LA RELACIÓN entre DOS PRESENTACIONES GRÁFICAS que emplean convenciones distintas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
486	VALORAR la adecuación de un DIAGRAMA DE ÁRBOL para cumplir determinados propósitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
485	LOCALIZAR información numérica en un DIAGRAMA DE ÁRBOL .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
480	CONECTAR datos probatorios procedentes de una NARRACIÓN LARGA con conceptos propios con el fin de justificar un único punto de vista. (Puntuación 1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
478	LOCALIZAR Y COMBINAR información procedente de un GRÁFICO LINEAL y de su introducción para inferir un valor ausente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
477	COMPRENDER la estructura de un DIAGRAMA DE ÁRBOL .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
473	CORRELACIONAR categorías procedentes de un DIAGRAMA DE ÁRBOL con una serie de casos descritos, en los que parte de la información relevante se encuentra en notas al pie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
447	INTERPRETAR información incluida en un único párrafo con el fin de comprender el contexto de una NARRACIÓN .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
445	Distinguir entre las variables y los RASGOS ESTRUCTURALES de un DIAGRAMA DE ÁRBOL .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
421	IDENTIFICAR el PROPÓSITO que tienen en común DOS TEXTOS BREVES .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
405	LOCALIZAR datos informativos explícitos contenidos en un TEXTO con marcadores de organización bien definidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
397	Inferir la IDEA PRINCIPAL de un GRÁFICO DE BARRAS sencillo a partir de su título.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
392	LOCALIZAR un dato informativo literal en un TEXTO de estructura sencilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
367	LOCALIZAR información explícita contenida en una sección breve y especificada de una NARRACIÓN .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
363	LOCALIZAR un dato informativo explícito contenido en un TEXTO con encabezados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
356	RECONOCER EL TEMA de un artículo que contenga un subtítulo claro y un considerable nivel de redundancia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Niveles de aptitud en competencia lectora

Del mismo modo que la muestra de alumnos de los países participantes se elige para que representen a la población nacional de estudiantes de 15 años, cada ejercicio de lectura representa una clase de tareas dentro del campo de la competencia lectora. Por consiguiente, representa el dominio que los alumnos de 15 años deberían adquirir en la ejecución de cierto tipo de procesos y en el manejo de un determinado tipo de textos. En relación con esta cuestión surgen inmediatamente dos interrogantes. Primero, ¿en qué se diferencian las tareas situadas en la franja inferior de la escala de las que se sitúan en las franjas media y superior? Y segundo, ¿poseen las tareas que se sitúan más o menos en el mismo punto de la escala unos rasgos comunes que expliquen el hecho de que tengan el mismo grado de dificultad? Basta una inspección somera del mapa de ejercicios para constatar que las tareas de la franja inferior de cada una de las escalas difieren de las que se sitúan en su extremo superior. Un análisis más detenido de la gama de tareas repartidas en las distintas escalas revela asimismo la existencia de un conjunto ordenado de habilidades y estrategias de procesado de la información. Los miembros del grupo de expertos en lectura analizaron cada una de las tareas con objeto de identificar el conjunto de variables que determinaban su grado de dificultad. Lo que descubrieron fue que, en parte, la dificultad viene determinada por la extensión, la estructura y la complejidad del propio texto. No obstante, también constataron que en la mayoría de las unidades de lectura (definidas como un texto y las preguntas que lo acompañan), las preguntas se distribuyen a lo largo de toda la escala de la competencia lectora. Esto significa que, si bien la estructura del texto contribuye a la dificultad del ejercicio, lo que se pide al lector que haga con el texto, según se define en las preguntas o instrucciones, interactúa con el texto e influye también en la dificultad global.

Los miembros del grupo de expertos en lectura y los diseñadores de la prueba identificaron también una serie de variables que pueden influir en la dificultad de cualquiera de las tareas de competencia lectora. Uno de los factores más relevantes es el proceso que se sigue a la hora de obtener información, desarrollar una interpretación o reflexionar sobre lo que se ha leído. Los procesos pueden presentar unos niveles de dificultad y complejidad muy diversos que abarcan desde la determinación de conexiones sencillas entre datos informativos, o la categorización de ideas de acuerdo con unos criterios dados, hasta la valoración crítica y la elaboración de hipótesis sobre un fragmento de texto. Aparte del proceso empleado, la dificultad de las tareas de obtención de información varía según el número de datos que ha de incluirse en la respuesta, el número de criterios que ha de satisfacer la información y si la información obtenida debe o no ordenarse de una determinada manera. En el caso de las tareas de interpretación y reflexión, la extensión del texto que ha de asimilarse es un factor de dificultad importante. En los ejercicios que precisan reflexión por parte del lector, el grado de dificultad también guarda relación con la familiaridad o la especificidad de los conocimientos exteriores al texto a los que se debe recurrir. En todos los procesos de lectura, el grado de dificultad de la tarea depende de lo conspicua que sea la información requerida, de la cantidad de información alternativa presente en el texto y de si el lector dispone o no de unas orientaciones explícitas que le guíen hacia las ideas o los datos necesarios para llevar a cabo la tarea.

En el estudio PISA 2000 se intentó reflejar estas variaciones en los grados de complejidad y dificultad dividiendo la escala completa y cada una de las subescalas en cinco niveles:

Nivel	Puntuaciones de la escala PISA
1	335 a 407
2	408 a 480
3	481 a 552
4	553 a 625
5	Superior a 625

Los grupos de expertos llegaron a la conclusión de que las tareas pertenecientes a un mismo nivel de *competencia lectora* compartían muchos rasgos y requisitos, mientras que diferían de forma sistemática de las tareas que se situaban en niveles superiores o inferiores. Cabe concluir, por tanto, que estos niveles pueden resultar útiles para estudiar la progresión de los grados de exigencia de *competencia lectora* dentro de cada escala. La progresión aparece representada en la Figura 1.9. El proceso que acaba de describirse se aplicó ya a la *competencia matemática* en PISA 2003 y será el mismo que se aplique a la *competencia científica* en PISA 2006.

Figura 1.9 Mapa de niveles de competencia lectora

	Obtención de información	Interpretación de textos	Reflexión y valoración
Nivel 5	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto.	O interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.	Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.
	<p><i>Textos continuos:</i> Analizar textos cuya estructura no resulta obvia ni está marcada con claridad, para discernir la relación entre partes específicas del texto y el tema o la intención implícita en el mismo.</p> <p><i>Textos discontinuos:</i> Identificar las pautas existentes entre muchos fragmentos de información expuestos de manera extensa y detallada, a veces haciendo referencia a información externa a la exposición. Es posible que el lector tenga que percatarse independientemente de que para comprender por completo la sección del texto es necesario consultar otra parte distinta del mismo documento, como una nota al pie.</p>		
Nivel 4	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resulta habitual. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.	Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.
	<p><i>Textos continuos:</i> Seguir los vínculos lingüísticos o temáticos a lo largo de varios párrafos, a menudo sin nexos claros en el discurso, para localizar, interpretar o evaluar información que no resulta evidente o inferir significados psicológicos o metafísicos.</p> <p><i>Textos discontinuos:</i> Realizar una lectura rápida de un texto largo y detallado para encontrar información relevante, a menudo con muy poca o ninguna ayuda de elementos organizadores como marcadores o una maquetación especial, para localizar diversos fragmentos de información que deberán ser comparados o combinados.</p>		
Nivel 3	Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.	Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.
	<p><i>Textos continuos:</i> Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, tales como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.</p> <p><i>Textos discontinuos:</i> Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que posiblemente tenga otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa para extraer conclusiones sobre la información representada.</p>		
Nivel 2	Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto.	Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas.	Hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.
	<p><i>Textos continuos:</i> Seguir conexiones lógicas y lingüísticas dentro de un párrafo para localizar o interpretar información; o sintetizar información a lo largo de textos o partes de textos para inferir la intención del autor.</p> <p><i>Textos discontinuos:</i> Demostrar que se ha captado la estructura subyacente de una exposición visual como un diagrama de árbol, o combinar dos fragmentos de información de un gráfico o una tabla.</p>		
Nivel 1	Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.
	<p><i>Textos continuos:</i> Usar las redundancias, los encabezamientos de los párrafos y las convenciones de imprenta habituales para formarse una impresión de la idea principal del texto, o para localizar información expuesta de manera explícita en un breve fragmento de texto.</p> <p><i>Textos discontinuos:</i> Centrarse en fragmentos de información separados, generalmente dentro de una única exposición como un mapa sencillo, un gráfico lineal o de barras que tan solo presenta una pequeña cantidad de información de una manera sencilla y que en la mayoría de los textos verbales está limitada a un reducido número de palabras o frases.</p>		

Interpretación de los niveles de competencia lectora

Cada nivel de competencia no solo representa un abanico de tareas que llevan asociadas una serie de conocimientos y habilidades, sino también el grado de capacitación de los estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente, en un principio los niveles de competencia lectora fueron establecidos por los miembros del grupo de expertos en lectura para representar un conjunto de tareas con características comunes. Estos niveles comparten también una serie de propiedades estadísticas. Dentro de cada nivel, se espera que el alumno que haya obtenido un valor medio resuelva satisfactoriamente en un 62 % de los casos las tareas de grado medio de ese mismo nivel. Además, la extensión de un nivel viene determinada en parte por la expectativa de que un estudiante cuyo rendimiento se sitúe en el extremo más bajo de cualquiera de los niveles obtendría una puntuación del 50 % en una prueba hipotética que estuviera constituida por ejercicios seleccionados aleatoriamente dentro de ese mismo nivel.

Dado que cada una de las escalas de competencia lectora representa un continuo de conocimientos y habilidades, los estudiantes de un nivel determinado no solo demuestran poseer conocimientos y técnicas propias de ese nivel, sino también los correspondientes a los niveles inferiores. En otras palabras, los conocimientos y las técnicas propias de cada nivel son acumulativas y engloban las habilidades que se suponen para el nivel inmediatamente inferior. Es de presumir, por tanto, que un estudiante que ha sido incluido en el Nivel 3 de la escala de competencia lectora no solo estará capacitado para resolver las tareas de dicho nivel, sino también las de los Niveles 1 y 2. Esto supone, asimismo, que los estudiantes de los Niveles 1 y 2 que realicen una tarea media del Nivel 3 obtendrán una respuesta correcta en menos del 50 % de los casos. Dicho de otra manera, se espera que obtenga un resultado inferior al 50 % en una prueba compuesta exclusivamente de ejercicios del Nivel 3.

En la Figura 1.10 se representa la probabilidad de que los alumnos que hayan obtenido determinadas puntuaciones en la escala compuesta de competencia lectora den una respuesta correcta a una serie de tareas de distintos niveles de dificultad. La primera tarea es del Nivel 1, la siguiente es del Nivel 3 y la tercera tiene asignadas dos puntuaciones: una en el Nivel 4 y otra en el Nivel 5. Como puede apreciarse, un estudiante cuya puntuación fuera 298, una puntuación que está por debajo del Nivel 1, solo tiene un 43 % de probabilidades de responder correctamente a una tarea del Nivel 1 de valor 367 en la escala de competencia. La misma persona tiene solo un 14 % de probabilidades de responder a un ejercicio de Nivel 3 y prácticamente ninguna de solucionar correctamente un ejercicio del Nivel 5. Si pasamos al tramo central del Nivel 1, veremos que una persona cuya puntuación sea 371 tiene una probabilidad del 63 % de resolver un ejercicio de valor 367, pero una probabilidad de poco más del 25 % de dar una respuesta correcta a las tareas del valor 508, y tan solo un 7 % de probabilidades de responder correctamente al ejercicio seleccionado del Nivel 5. Por el contrario, se supone que una persona del Nivel 3 tendría que contestar correctamente en el 89 % de las ocasiones a los ejercicios puntuados con un valor 367 en la escala de competencia y en el 64 % de las ocasiones a las tareas del valor 508, que se sitúa en torno a la parte central del Nivel 3. Esa misma persona, sin embargo, solo tendría un 27 % de posibilidades de contestar correctamente a ejercicios situados en el tramo central del Nivel 5. Finalmente, un estudiante del Nivel 5 debería ser capaz de contestar correctamente la mayor parte de las veces a cualquiera de los ejercicios. Como se muestra en la Figura 1.10, un estudiante con una puntuación de 662 en la escala compuesta de competencia lectora tiene un 98 % de probabilidades de resolver correctamente un ejercicio de valor 367, un 90 % de contestar correctamente a un ejercicio del Nivel 3 (508) y una probabilidad del 65 % de realizar correctamente la tarea que se encuentra en toro al tramo central del Nivel 5 (652).

Figura 1.10 Probabilidad de responder correctamente a una selección de tareas con distintos grados de dificultad por parte de estudiantes con distintos niveles de competencia

Estudiantes con niveles diversos de competencia	Tareas seleccionadas de diversa dificultad:			
	Nivel 1 Ejercicio de 367 puntos	Nivel 3 Ejercicio de 508 puntos	Nivel 4 Ejercicio de 567 puntos	Nivel 5 Ejercicio de 652 puntos
Inferior al Nivel 1 (competencia de 298 puntos)	43	14	8	3
Nivel 1 (competencia de 371 puntos)	63	27	16	7
Nivel 2 (competencia de 444 puntos)	79	45	30	14
Nivel 3 (competencia de 517 puntos)	89	64	48	27
Nivel 4 (competencia de 589 puntos)	95	80	68	45
Nivel 5 (competencia de 662 puntos)	98	90	82	65

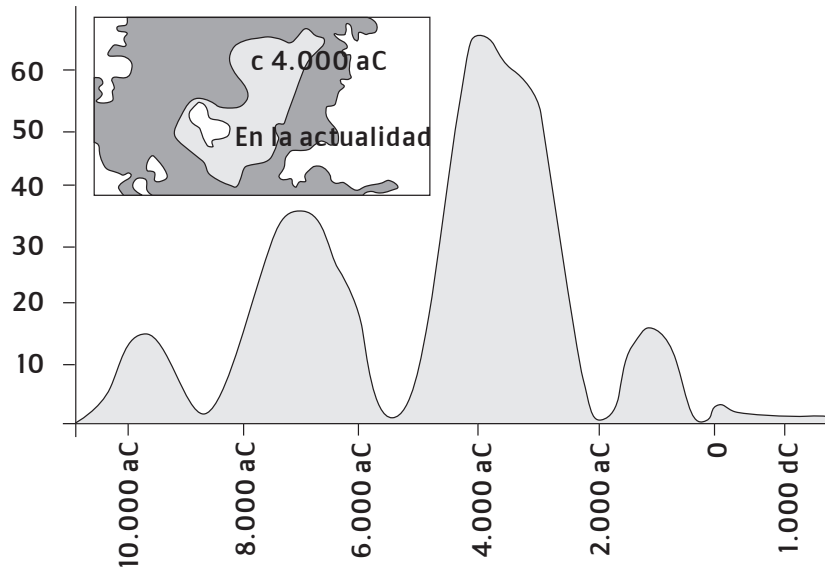
La Figura 1.10 también plantea implícitamente varias cuestiones relacionadas con los niveles más elevados y más bajos. Aunque la escala de la competencia lectora no tiene límite superior, puede afirmarse con certeza que los estudiantes con un nivel de competencia muy elevado son capaces de realizar tareas de la máxima dificultad. En cambio, el caso de los estudiantes situados en el extremo inferior de la escala resulta más complejo. El Nivel 1 empieza en el valor 335, pero se estima que en todos los países hay un porcentaje de estudiantes que no alcanzan ese mínimo en la escala. No obstante, el hecho de que no haya tareas de competencia lectora con un valor inferior a 335, no permite afirmar que esos estudiantes carecen por completo de competencia lectora o que son totalmente incompetentes. En cualquier caso, partiendo de su rendimiento en el conjunto de tareas de la evaluación, cabe esperar que su puntuación se sitúe por debajo del 50 % en el conjunto de tareas seleccionadas del Nivel 1. Por ello, se les clasifica como estudiantes con un rendimiento inferior al Nivel 1.

Dado que en términos comparativos son muy pocos los jóvenes de nuestras sociedades que carecen por completo de habilidades lectoras, el marco de la evaluación no mide si los alumnos de 15 años son o no capaces de leer en un sentido técnico. Dicho de otra manera, el estudio PISA no se ocupa de determinar la fluidez lectora de los estudiantes de 15 años ni su destreza a la hora de identificar palabras o realizar ejercicios de ortografía. Lo que sí refleja, en cambio, es ese punto de vista contemporáneo, según el cual los estudiantes que se encuentran al final del período de escolarización obligatoria deberían ser capaces de elaborar y ampliar el significado de lo que leen, así como de reflexionar sobre su lectura en una amplia gama de textos continuos y discontinuos que suelen estar asociados a diversas situaciones del entorno escolar y extraescolar. Así pues, aunque no sea posible determinar qué conocimientos y habilidades poseen los alumnos que han obtenido puntuaciones por debajo del Nivel 1 de *competencia lectora*, no parece arriesgado afirmar que difícilmente serán capaces de emplear la lectura de modo independiente, como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas.

Ejemplo de lectura: El lago Chad

La Figura A muestra los cambios de profundidad experimentados por el lago Chad, en el África Septentrional sahariana. El lago Chad desapareció hacia el 20000 a.C., en el curso de la última glaciación, y volvió a aparecer hacia el año 11000 a.C. Actualmente, su profundidad es aproximadamente la misma que tenía en el año 1000 d.C.

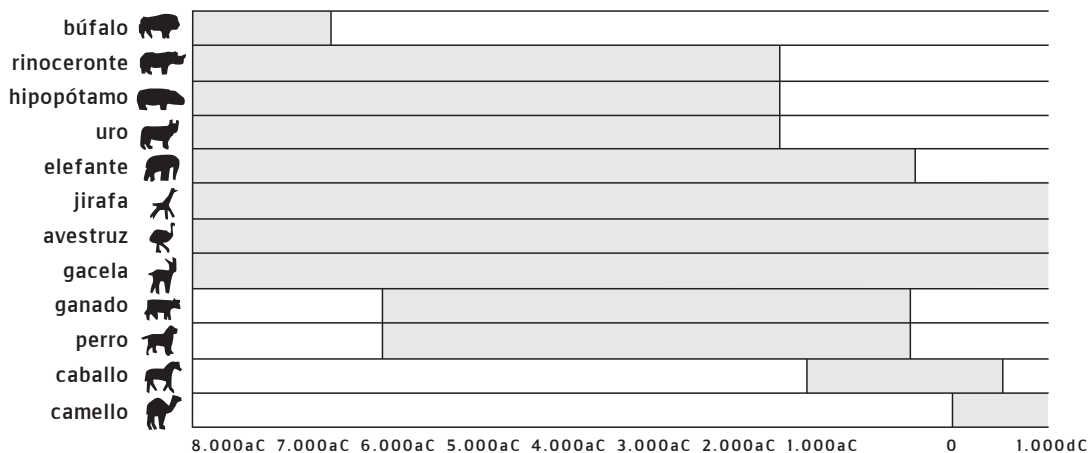
Figura A El lago Chad: variaciones de profundidad



La Figura B muestra la relación entre el arte rupestre sahariano (dibujos o pinturas encontradas en las paredes de las cuevas) y los cambios en la fauna.

Figura B Arte rupestre sahariano y cambios en la fauna

Arte rupestre sahariano y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales.



La unidad del lago Chad presenta dos gráficos tomados de un atlas arqueológico. La Figura A es un gráfico de líneas y la Figura B es un histograma horizontal. Un tercer texto discontinuo lo representa el pequeño mapa que aparece encastrado en la Figura A. También forman parte del estímulo dos pequeños pasajes de prosa, pero como las tareas relativas a este estímulo están en su mayor parte relacionadas con los elementos discontinuos, en la clasificación del formato de texto figuran como texto discontinuos.

Mediante la yuxtaposición de diversos fragmentos de información, el autor invita al lector a inferir una conexión entre los cambios del nivel de agua que ha experimentado el lago Chad a lo largo del tiempo y los períodos en los que determinadas especies de fauna salvaje habitaban en su entorno.

Este es uno de esos textos que los alumnos suelen encontrarse con frecuencia en los entornos de aprendizaje. No obstante, dado que el atlas ha sido publicado para el público lector en general, su clasificación corresponde a la situación pública del marco de la evaluación de lectura. El conjunto completo de las tareas que acompañaban al estímulo cubrían los tres aspectos. Una de ellas, que ilustra el aspecto interpretación, se reproduce a continuación.

Pregunta 1

Para contestar a esta pregunta, tienes que combinar datos tomados tanto de la Figura A como de la Figura B.

La desaparición del rinoceronte, el hipopótamo y el uro del arte rupestre sahariano se produjo

- A Al principio de la última glaciación.
- B A mediados del período en el que el lago Chad se encontraba en su nivel más alto.
- C Cuando el nivel del lago Chad llevaba descendiendo más de mil años.
- D Al principio de un período de sequía ininterrumpida.

Puntuación 1 (508)

La correcta es la respuesta C.

Esta tarea de interpretación requiere que los estudiantes integren varias partes de los textos discontinuos con objeto de comprender una relación. Con tal fin, necesitan comparar datos que aparecen en los dos gráficos.

El requisito de combinar información de dos fuentes contribuye a que el ejercicio sea de dificultad media. Otro factor que incide en su grado de dificultad reside en el hecho de que se empleen dos tipos diferentes de gráficos (un gráfico de líneas y un histograma), y en la necesidad de que el lector tenga que interpretar la estructura de ambos textos para poder traducir la información relevante de una forma a otra.

Entre los estudiantes que no dieron con la respuesta correcta, la mayoría optó por el distractor D, «Al principio de un período de sequía ininterrumpida». Si se dejan a un lado los textos, esta opción aparenta ser la más verosímil de las erróneas, y la frecuencia con que aparece hace pensar que los estudiantes que optaron por ella tal vez recurrieran a un conocimiento común exterior al texto en lugar de buscar la información en los textos que tenían ante sí.



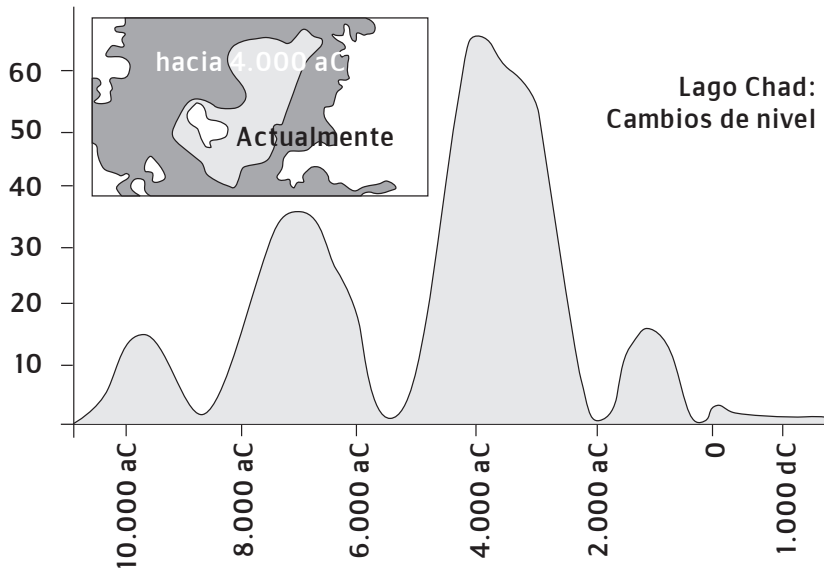
Ítems de lectura liberados en
la evaluación de 2000

LA LECTURA
EN PISA 2000, 2003 Y 2006

El lago Chad

La figura 1 muestra los cambios del nivel del agua en el lago Chad, situado en el Norte del África sahariana. El lago Chad desapareció por completo alrededor del 20.000 a.C., durante la última época glacial. Alrededor del 11.000 a.C., reapareció. Hoy, su nivel es aproximadamente el mismo que era en el 1.000 d.C.

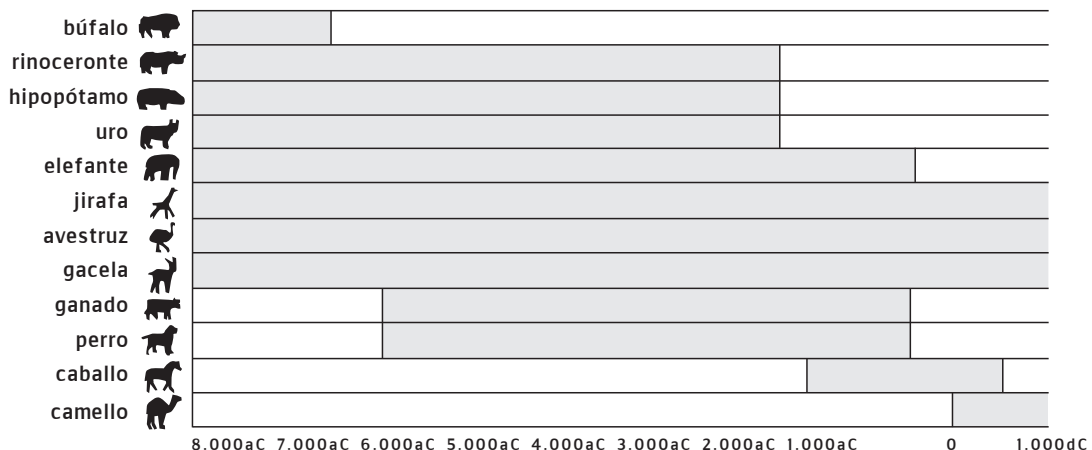
Figura 1



La figura 2 muestra el arte rupestre sahariano (antiguas pinturas encontradas en las paredes de las cuevas) y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales.

Figura 2

Arte rupestre sahariano y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales.



Pregunta 1

¿Cuál es el nivel actual de profundidad del lago Chad?

- Ⓐ Alrededor de los dos metros
- Ⓑ Alrededor de los quince metros
- Ⓒ Alrededor de los cincuenta metros
- Ⓓ Ha desaparecido por completo
- Ⓔ No hay suficiente información

Sub-escala: Recuperar información
Respuesta correcta:A
Dificultad: 478
Aciertos: España 57,6%
OCDE 64,8%

Pregunta 2

¿Cuál es la fecha de comienzo del gráfico en la figura 1?

Sub-escala: Recuperar información
Dificultad: 540
Aciertos: España 32,8%
OCDE 50,4%

1 punto: Respuestas que consignan 11.000 a.C. (o una aproximación entre 10.500 y 12.000) indicando que el alumno ha extrapolado a partir de la escala. Por ejemplo:

- 11.000
- 11.000 a.C.
- 10.500 a.C.
- Justo antes de 10.000 a.C.
- Alrededor de 12.000
- Alrededor de 11.000 a.C.

0 puntos: Otras respuestas, incluyendo flechas que apuntan al punto de comienzo del gráfico. Por ejemplo:

- 10.000 a.C. [No ha extrapolado a partir de la escala]
- 20.000 a.C.
- 8.000 a.C. [Se ha equivocado de figura]
- ~~11.000 a.C.~~ 4.000 a.C. [Ignórense las respuestas tachadas]
- 0

Pregunta 3

¿Por qué se ha elegido ésta como fecha de comienzo del gráfico?

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 600
Aciertos: España 44,2%
OCDE 36,6%

1 punto: Respuestas que se refieren a la reaparición del lago. Nota: una respuesta puede recibir la calificación de 1 punto incluso si la respuesta anterior es incorrecta. Por ejemplo:

- El lago Chad reapareció en 11.000 a.C. tras desaparecer completamente hacia el 20.000 a.C.
- El lago desapareció durante la Edad del Hielo y luego renació aproximadamente en esta época.
- Reapareció entonces.
- Hacia 11.000 a.C. reapareció.
- Luego el lago reapareció después de haber desaparecido durante 9.000 años.

0 puntos: Otras respuestas. Por ejemplo:

- Cuando los animales empezaron a aparecer.
- 11.000 a.C. es cuando los hombres hicieron pinturas rupestres.
- El lago apareció (por primera vez) en 11.000 a.C.
- Porque en ese tiempo el lago Chad estaba completamente seco.
- Porque ese era el primer trazo en el gráfico.

Pregunta 4

La figura 2 se basa en el supuesto de que...

- (A) Los animales representados en el arte rupestre existían en la zona en el momento en que se dibujaron.
- (B) Los artistas que dibujaron los animales eran muy hábiles.
- (C) Los artistas que dibujaron los animales tenían la posibilidad de viajar mucho.
- (D) No hubo ningún intento de domesticar los animales representados en el arte rupestre.

Sub-escala: Recuperar información
Respuesta correcta: A
Dificultad: 397
Aciertos: España 82,1%
OCDE 76,9%

Pregunta 5

Para responder a esta pregunta tendrás que combinar información tanto de la figura 1 como de la figura 2.

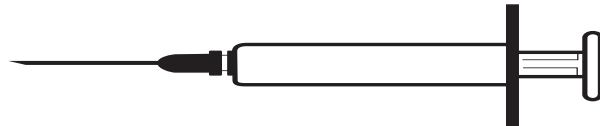
La desaparición en el arte rupestre sahariano del rinoceronte, el hipopótamo y el uro ocurrió...

- A A principios de la última era glacial.
- B A mediados del período en el que el lago Chad alcanzó su máximo nivel.
- C Después de que el nivel del lago Chad hubiera descendido durante más de mil años.
- D A principios de un período continuo de sequía.

Sub-escala: Recuperar información
Respuesta correcta: C
Dificultad: 508
Aciertos: España 54,9%
OCDE 56,4%

PROGRAMA DE ACOL PARA LA VACUNACIÓN VOLUNTARIA CONTRA LA GRIPE

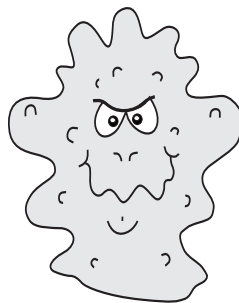
Como usted probablemente ya sabe, la gripe se propaga rápida y extensamente durante el invierno. Los que la sufren pueden estar enfermos durante semanas. La mejor manera de vencer a este virus es cuidar lo más posible la salud de nuestro cuerpo. El ejercicio diario y una dieta rica en frutas y vegetales es lo más recomendable para contribuir a que nuestro sistema inmunitario esté en buenas condiciones para luchar contra el virus invasor.



ACOL ha decidido ofrecer a su personal la oportunidad de vacunarse contra la gripe, como recurso adicional para evitar que este insidioso virus se extienda entre nosotros. ACOL ha previsto que una enfermera lleve a cabo el programa de vacunación dentro de la empresa en horas de trabajo, durante la mitad de la jornada laboral de la semana del 17 de mayo. Este programa se ofrece gratuitamente a todos los empleados de la empresa.

La participación es voluntaria. Los empleados que decidan utilizar esta oportunidad deben firmar un impreso manifestando su consentimiento e indicando que no padecen ningún tipo de alergia y que comprenden que pueden experimentar algunos efectos secundarios sin importancia.

El asesoramiento médico indica que la inmunización no produce la gripe. No obstante, puede originar algunos efectos secundarios como cansancio, fiebre ligera y molestias en el brazo.



¿Quién debe vacunarse?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

Esta vacunación está especialmente recomendada para las personas mayores de 65 años y, al margen de la edad, para CUALQUIERA que padezca alguna enfermedad crónica, especialmente si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En el entorno de una oficina, TODAS LAS PERSONAS corren el riesgo de contraer la enfermedad.

¿Quién debe vacunarse?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

Esta vacunación está especialmente recomendada para las personas mayores de 65 años y, al margen de la edad, para CUALQUIERA que padezca alguna enfermedad crónica, especialmente si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En el entorno de una oficina, TODAS LAS PERSONAS corren el riesgo de contraer la enfermedad.

¿Quién no debe vacunarse?

Las personas que sean hipersensibles a los huevos, las que padezcan alguna enfermedad que produzca fiebres altas y las mujeres embarazadas.

Consulte con su doctor si está tomando alguna medicación o si anteriormente ha sufrido reacciones adversas a la vacuna contra la gripe.



Si usted quiere vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor, avise a la jefa de personal, Raquel Escribano, antes del viernes 7 de mayo. La fecha y la hora se fijarán conforme a la disponibilidad de la enfermera, el número de participantes en la campaña y el horario más conveniente para la mayoría de los empleados. Si quiere vacunarse para este invierno pero no puede hacerlo en las fechas establecidas, por favor, comuníquese a Raquel. Quizá pueda fijarse una sesión de vacunación alternativa si el número de personas es suficiente.

Para más información, contacte con Raquel en la extensión 5577.

Apuesta
Por tu salud

Pregunta 6:

¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una característica del programa de inmunización de ACOL contra la gripe?

- A Se darán clases de ejercicio físico durante el invierno.
- B La vacunación se llevará a cabo durante las horas de trabajo.
- C Se ofrecerá un pequeño bono a los participantes.
- D Un médico pondrá las inyecciones.

Sub-escala: Recuperar información
Respuesta correcta: B
Dificultad: 443
Aciertos: España 75,4%
OCDE 70,0%

Pregunta 7:

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

¿Crees que lo consiguió?

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

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 583
Aciertos: España 48,2%
OCDE 44,3,0%

2 puntos: Respuestas que se refieren con precisión al texto y relacionan el estilo con la finalidad, y reconocen la intención del autor de ser “cordial y animar a vacunarse”. La respuesta debe hacer AL MENOS UNA de las siguientes:

Y/O

(1) referirse a uno de los rasgos en detalle (disposición del texto, estilo, imágenes u otros gráficos, u otros detalles similares); esto es, a una parte o cualidad concreta de un rasgo;

(2) utilizar términos valorativos distintos de “cordial” y “animar vacunarse” (nótese que términos como “interesante”, “legible” y claro” no son suficientemente concretos por sí mismos).

La opinión acerca de si Raquel lo consiguió puede ser explícita o implícita. Por ejemplo:

- No, fue una mala idea poner la imagen de una jeringuilla al comienzo. Asusta [Se refiere una parte concreta del diseño (1). Utiliza un término valorativo: “asusta” (2)].
- Sí, las imágenes rompen el texto y lo hacen más fácil de leer [Describe un aspecto concreto del diseño (1)].
- El dibujo de tipo tebeo es cordial [Se refiere a un aspecto concreto (“dibujo tipo tebeo”) de una ilustración (1)].
- No, las ilustraciones son infantiles y poco relevantes [Utiliza sus propios términos (“infantil”, “poco relevante”) para valorar uno de los aspectos mencionados en el enunciado de la pregunta (2)].
- Sí, el estilo es relajado e informal [Utiliza sus propios términos (“relajado”, “informal”) para valorar uno de los aspectos mencionados en el enunciado de la pregunta (2)].
- Sí, el estilo es cálido e invita a vacunarse [Utiliza sus propios términos para valorar el estilo (2)].
- Hay demasiado texto. La gente no se va a molestar en leerlo [Se refiere a un aspecto relevante de la presentación: la cantidad de texto (1). Utiliza sus propios términos valorativos (2)].
- Ella no presiona a la gente para que se ponga la inyección, y eso anima a vacunarse [Una referencia implícita a la forma de abordar el tema: un aspecto del estilo (2)].
- No, el estilo del texto es muy formal [Discutible pero verosímil aplicación de un término valorativo propio: “formal” (2)].

1 punto: Respuestas que se refieren con precisión al texto y relacionan información y contenido (en lugar de estilo) con la finalidad, y reconocen la intención del autor de ser “cordial y animar a vacunarse”. La opinión acerca de si Raquel lo consiguió puede ser explícita o implícita. Por ejemplo:

- No, no hay forma de que un mensaje acerca de ponerse una inyección sea cordial y anime a vacunarse.
- Sí, lo consiguió. Da muchas oportunidades en cuanto al momento de la vacunación. También ofrece recomendaciones de salud.

0 puntos: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Sí, consigue que parezca que es una buena idea.
- Sí, es cordial y anima a vacunarse [Los términos no se aplican a detalles concretos].
- No, no funciona.
- No, porque una parte de la información no es correcta [Se refiere al contenido sin realizar ninguna conexión con la idea de un estilo “cordial y que anima a vacunarse”].
- Sí, las ilustraciones animan a la vacunación y el estilo de la nota también es aceptable [“Las ilustraciones animan a la vacunación” no rebasa los términos de la pregunta. “El estilo de la nota también es aceptable” es demasiado vago].
- Lo consiguió, fácil de leer y claro [Los términos no son suficientemente concretos].
- Que ella lo ha conseguido plenamente. Ha seleccionado imágenes y ha escrito un texto interesante [Las imágenes no son valoradas y “texto interesante” es demasiado vago].

O BIEN

Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Sí, a todos hay que ponerles la inyección [Irrelevante e impreciso].
- No, las imágenes no tienen nada que ver con el mensaje [Impreciso].
- Sí, porque quiere que la gente se preocupe de no coger la gripe [Entra en conflicto con la idea de un estilo "cordial y que anima a vacunarse"].
- Es bueno, pero sólo es una opinión [Irrelevante].
- Sí, dio una breve información de lo que van a hacer para frenar la gripe [Irrelevante: se refiere al contenido sin ninguna concreción].
- Sí, sólo enumera los hechos [Irrelevante].
- Sí, porque hay que inmunizar a más gente [Expresa una opinión global sobre el tema de la inmunización pero no se refiere al estilo o a detalles del contenido].
- Sí, lo haré porque nadie quiere ponerse enfermo. Todo el mundo quiere buena salud [Irrelevante].

Pregunta 8:

Esta hoja informativa sugiere que si uno quiere protegerse del virus de la gripe, la inyección de una vacuna de la gripe es...

- (A) Más eficaz que el ejercicio y una dieta saludable, pero más arriesgada.
- (B) Una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y la dieta saludable.
- (C) Tan eficaz como el ejercicio y una dieta saludable y menos problemática.
- (D) No es necesaria si se hace ejercicio y se sigue una dieta sana.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: B
Dificultad: 521
Aciertos: España 50,7%
OCDE 53,3%

Pregunta 9:

Parte de la información de la hoja dice:

¿QUIEN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 637
Aciertos: España 40,5%,
OCDE 45,8%

Después de que Raquel distribuyera la hoja informativa, un colega le dijo que debería no haber escrito las palabras “cualquiera que esté interesado en protegerse del virus” porque podían malinterpretarse.

¿Estás de acuerdo con que estas palabras podían malinterpretarse y hubiera sido mejor no haber escrito esa frase? Explica tu respuesta.

1 punto:

Respuestas que evalúan el fragmento de texto en relación con el término “malinterpretarse” indicando que hay una posible contradicción (“¿Quién debe vacunarse? Cualquiera...” frente a “¿Quién no debe vacunarse?”). Puede o no explicar en qué consiste la contradicción. El acuerdo o desacuerdo puede ser explícito o implícito. Por ejemplo:

- Sí, porque la vacuna sería peligrosa para ciertas personas (por ejemplo, las mujeres embarazadas) [Describe la contradicción].
- No, porque sólo tienes que leer unas pocas líneas más para dar te que algunas personas no deben ponerse la inyección, y en general quiere que la gente se la ponga.
- Sí, porque dice que “cualquiera” puede y luego dice la gente que no se debe vacunar [Se identifica la contradicción].
- La línea afirma que todo el mundo debe vacunarse, pero eso no es cierto [Se indica brevemente la contradicción].
- Sí, hasta cierto punto. Debería ser: “Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus pero que no padezca alguno de estos síntomas o enfermedades” [La nueva redacción sugerida implica que se ha identificado la contradicción].

O BIEN Respuestas que evalúan el fragmento de texto en relación con el término “malinterpretarse” indicando que la afirmación puede ser una exageración (p.e. no todo el mundo necesita vacunarse, o la vacuna no ofrece una protección completa). Puede o no explicar en qué consiste la exageración. El acuerdo o desacuerdo puede ser explícito o implícito. Por ejemplo:

- Olvídelo porque la vacuna no es una garantía de no coger la gripe.
- No estoy de acuerdo, aunque se dé a entender que se cogerá la gripe si no se pone uno la vacuna.
- Ponerse la inyección no supone una protección completa.
- No haría caso por no todo el mundo coge la gripe, especialmente si estás bien y en forma.
- Sí, estoy de acuerdo porque la cosa parece mejor de lo que es [Implica exageración, aunque sin explicitarla].

0 puntos: Respuestas que evalúan el fragmento de texto, pero no en relación con el término “malinterpretarse”. Por ejemplo:

(1) Indica que la afirmación es fuerte, eficaz y/o que anima sin mencionar la potencial contradicción o el elemento de malinterpretación;

O BIEN (2) Indica que la afirmación “Cualquiera interesado en protegerse del virus” es redundante porque está explicitando lo obvio.

- Está bien puesta porque anima a la gente. [1]
- Debe incluirse porque hace que el mensaje destaque. [1]
- Pienso que se podían haber evitado esas palabras porque está claro que todo el mundo desea protegerse del virus, aunque esto no se logre mediante la vacunación. [2]

O BIEN Respuestas que son insuficientes o vagas, o vuelven a utilizar la expresión “malinterpretar” sin explicarla. Por ejemplo:

- Déjala, está bien [No hay explicación].
- Tendrían que haber puesto otra ilustración ahí en lugar del titular [No hay explicación].
- Sí, esa frase puede interpretarse mal y crear problemas [No hay explicación].

O BIEN Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Habría que haberlo quitado porque todo el mundo tiene derecho a decidir por sí mismo [Comprensión deficiente de la función del texto: no es una orden].
- Pienso que la expresión DE LA GRIPE se debería haber puesto a continuación de DEL VIRUS, porque cuando se echa un simple vistazo al texto se puede pensar que se está hablando de otro virus y no del de la gripe [Explicación inverosímil para las palabras que podían “malinterpretarse”].
- Sí, la gente puede estar interesada pero puede tener miedo de las agujas [Irrelevante]

Pregunta 10:

Según la hoja informativa, ¿cuál de estos empleados de la empresa debería contactar con Raquel?

- Ⓐ Ramón, del almacén, que no quiere vacunarse porque prefiere confiar en su sistema inmunológico natural.
- Ⓑ Julia, de ventas, que quiere saber si el programa de vacunación es obligatorio.
- Ⓒ Alicia, de recepción, que querría vacunarse este invierno pero dará a luz dentro de dos meses.
- Ⓓ Miguel, de contabilidad, al que le gustaría vacunarse pero tiene que salir de viaje la semana del 17 de mayo.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: D
Dificultad: 562
Aciertos: España 38,3%,
OCDE 44,7%

Graffiti

Estoy indignada porque esta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para quitar las pintadas. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar otras formas de expresarse que no suponga gastos extra para la sociedad.

¿Por qué nos creáis esa mala reputación a los jóvenes pintando en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? Lo que hacen es buscar quien les financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.

En mi opinión, edificios, vallas y bancos de los parques son obras de arte en sí mismos. Es realmente patético estropear su arquitectura con graffiti y lo que es más, el método que se utiliza para ello destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se enfadan cuando les quitan sus “obras de arte” de las paredes una y otra vez.

Olga

Hay gustos para todo. Nuestra sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad.

Logotipos de empresas, nombres de tiendas.

Gran número de carteles ilegales pegados por las calles. ¿Es esto aceptable? Sí, en general sí.

¿Son aceptables las pintadas? Algunos dirían que sí y otros que no.

¿Quién paga el precio de las pintadas?

¿Quién paga al final la publicidad? Exacto. El consumidor.

¿Acaso los que instalan las vallas publicitarias te han pedido permiso? No. ¿Y los que pintan los graffiti sí tendrían que hacerlo?

¿No es todo una cuestión de comunicación, tu propio nombre, el nombre de las pandillas callejeras y las vallas publicitarias de las calles?

Piensa en la ropa de rayas y cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas y en la ropa de esquí. El estampado y los colores los habían copiado directamente de las floridas pintadas que llenaban los muros de cemento. Es bastante chocante que aceptemos y admiremos estos estampados y colores y que, en cambio, ese mismo estilo en graffiti nos parezca horroroso.

Corren tiempos difíciles para el arte.

Sofía

Pregunta 11

El propósito de estas cartas es:

- (A) Explicar lo que son las pintadas o graffiti.
- (B) Presentar una opinión sobre las pintadas o graffiti.
- (C) Demostrar la popularidad de las pintadas o graffiti.
- (D) Decirle a la gente cuánto cuesta borrar las pintadas o graffiti.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: B
Dificultad: 421
Aciertos: España 77,1%
OCDE 76,3%

Pregunta 12

¿Por qué hace referencia Sofía a la publicidad?

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 637
Aciertos: España 40,5%
OCDE 45,8%

1 punto:

Respuestas que reconocen que se está haciendo una comparación entre graffiti y publicidad y que son consistentes con la idea de que la publicidad es una forma legal de graffiti. Por ejemplo:

- Nos muestran que la publicidad puede ser tan invasora como los graffiti.
- Porque algunas personas piensan que la publicidad es sencillamente tan fea como las pintadas.
- Está diciendo que la publicidad es sólo una forma de graffiti legal.
- Porque no te piden permiso para poner vallas [La comparación entre publicidad y graffiti está implícita].
- Porque los anuncios se colocan en la sociedad sin nuestro permiso, como los graffiti.
- Porque las vallas son como graffiti [Respuesta mínima. Reconoce el parecido sin elaborar en qué consiste el parecido].
- Porque es otra forma de anunciar.
- Porque los anunciantes ponen carteles en las paredes y ella piensa que también son graffiti.
- Porque también están en las paredes.
- Porque son igual de agradables o desagradables a la vista.
- Ella hace referencia a la publicidad porque es aceptable y los graffiti no [La similitud entre graffiti y publicidad queda implícita al contrastar las actitudes hacia ambos].

O BIEN

Respuestas que reconocen que referirse a la publicidad es una estrategia para defender a los graffiti. Por ejemplo:

- Para que podamos ver que los graffiti también son legítimos después de todo.

0 puntos

Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Es un modo de presentar su opinión.
- Lo menciona como ejemplo porque quiere.
- Es una estrategia.
- Logos comerciales y nombres de tiendas.

O BIEN

Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Está describiendo los graffiti.
- Porque la gente traza los graffiti sobre ellos.
- Los graffiti son una forma de publicidad.
- Porque los graffiti son publicidad de una persona o grupo [La comparación se establece en sentido inadecuado: los graffiti son una forma de publicidad]

Pregunta 13

¿Con cuál de las autoras de las cartas estás de acuerdo? Explica tu respuesta utilizando tus propias palabras para referirte a lo que se dice en una o en ambas cartas.

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 471
Aciertos: España 70,0%
OCDE 67,1%

1 punto

Respuestas que explican el punto de vista del alumno refiriéndose al contenido de una o de ambas cartas. Puede referirse a la postura general de la autora (a favor o en contra) o a un detalle de su argumentación. La interpretación de esta argumentación debe ser verosímil. La explicación puede tomar la forma de una paráfrasis de parte del texto, pero éste no puede ser copiado en todo en gran parte sin alteración o añadido. Por ejemplo:

- Estoy de acuerdo con Olga. Los graffiti son ilegales y eso los convierte en actos de vandalismo.
- Olga porque estoy en contra de las pintadas [Respuesta mínima].
- Sofía. Creo que es una hipocresía multar a los autores de graffiti y luego hacer millones copiando sus diseños.
- Estoy de algún modo de acuerdo con ambas. Debe estar prohibido pintar en las paredes en lugares públicos pero se le debe dar a esta gente la oportunidad de hacer su trabajo en otros sitios.
- Sofía, porque se preocupa por el arte.
- Estoy de acuerdo con ambas. Las pintadas son malas pero también lo son los carteles y no quiero ser hipócrita.
- Olga, porque a mí tampoco me gustan los graffiti, pero entiendo el punto de vista de Sofía y que no quiera condenar a ciertas personas por hacer algo en lo que creen.
- Olga porque es una pena crear mala reputación a los jóvenes por nada [Caso límite: hay cita directa pero insertada dentro de otro texto].

• Sofía. Es cierto que se les roban los diseños y los colores a los que hacen pintadas y luego aparecen en tiendas y son aceptados por gente que las odia [La explicación es una combinación de frases del texto, pero el grado de manipulación indica que se ha entendido correctamente].

0 puntos

El apoyo del punto de vista propio se limita a la cita directa (con o sin comillas). Por ejemplo:

- Olga porque estoy de acuerdo con que la gente debería encontrar otras formas de expresarse que suponga gastos extra para la sociedad.
- Olga. ¿Por qué crear mala reputación a los jóvenes?

O BIEN

Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Sofía porque pienso que la carta de Olga no aporta razones para apoyar sus argumentos (Sofía compara sus argumentos con la publicidad, etc.) [Responde en términos de estilo o calidad de los argumentos].
- Olga porque utiliza más detalles [Responde en términos de estilo o calidad de los argumentos].
- Estoy de acuerdo con Olga [No justifica su opinión].
- Olga, porque creo en lo que está diciendo [No justifica su opinión].
- Ambas, porque puedo entender de dónde viene Olga. Pero Sofía también tiene razón [No justifica su opinión].

Pregunta 14

Podemos hablar sobre lo que una carta dice (su contenido).

Podemos hablar sobre el modo en que una carta está escrita (su estilo).

Sin tener en cuenta con qué carta estés de acuerdo, ¿cuál de las dos autoras te parece que ha escrito la mejor carta? Explica tu respuesta refiriéndote al modo en que una o las dos cartas están escritas.

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 581
Aciertos: España 52,6%
OCDE 44,7%

1 punto

Respuestas que explican la opinión con referencia al estilo o forma de una o ambas cartas. Deben referirse a criterios tales como el estilo de redacción, la estructura de la argumentación, la contundencia de la argumentación, el tono, el registro idiomático, o las estrategias de persuasión de los lectores. Los términos como “mejores argumentos” deben ser concretados. Por ejemplo:

- Olga. Aporta muchos argumentos distintos y menciona el daño medioambiental que causan los autores de pintadas, lo que creo que es muy importante.
- La carta de Olga fue eficaz por el modo en el que se dirige directamente a los autores de pintadas.
- Pienso que la carta de Olga es la mejor de las dos. Creo que la de Sofía está un poco sesgada.
- Pienso que Sofía aporta una razón muy fuerte pero que la carta de Olga está mejor estructurada.
- Sofía, porque no se dirige realmente a nadie [Explica su elección en términos de la calidad del contenido. La explicación sólo es comprensible cuando se interpreta como “No ataca a nadie”].
- Me gusta la carta de Olga. Impone muy bien su opinión.

0 puntos

Respuestas que enjuician en términos de acuerdo o desacuerdo con la postura de la autora, o que son simplemente una paráfrasis del contenido. Por ejemplo:

- Olga. Estoy de acuerdo con todo lo que dice.
- La de Olga es la mejor carta. Las pintadas son un desperdicio y salen caras, como ella dice.

0 BIEN

Respuestas que enjuician sin explicación suficiente. Por ejemplo:

- La carta de Sofía es la mejor.
- La de Sofía es más fácil de leer.
- Olga tiene mejores razones.

0 BIEN

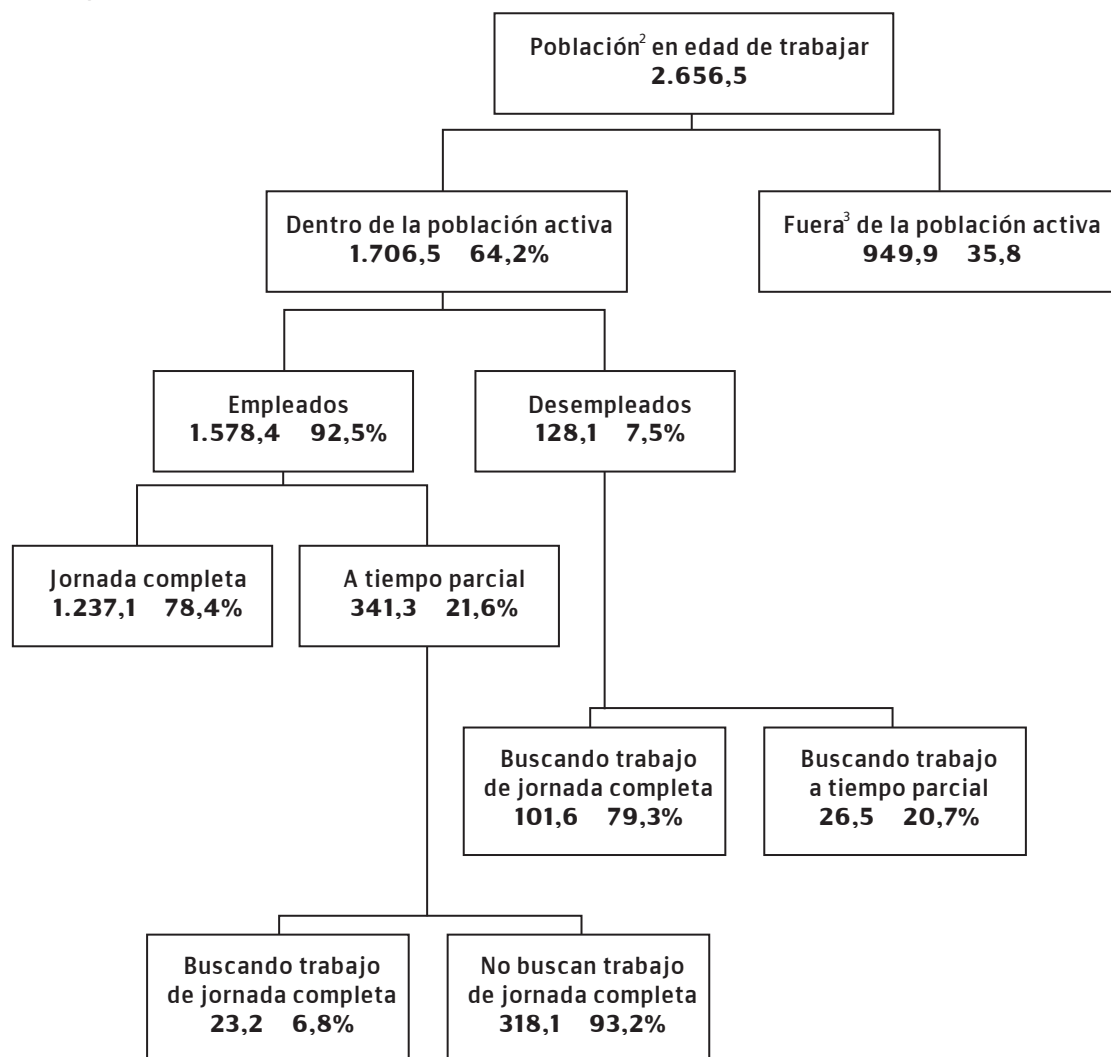
Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- La de Olga está mejor escrita. Estudia punto por punto el problema y sobre esa base llega a una conclusión lógica.
- Sofía porque se guarda su postura hasta el final de la carta. ofrece recomendaciones de salud.

Población activa

El esquema de árbol que aparece a continuación muestra la estructura de la población activa de un país, es decir, “la población en edad de trabajar”. La población total del país en 1995 era aproximadamente de 3,4 millones de personas.

Estructura de la población activa a 31 de marzo de 1995 (en miles de personas)¹



Notas

1. Las cifras referentes a la población se dan en miles de personas (x 1.000).
2. La población en edad de trabajar se define como las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 65 años.
3. Se considera “fuera de la población activa” a aquellos que no buscan trabajo activamente y/o que están incapacitados para el trabajo.

Utiliza la información de la página anterior acerca de la población activa de un país para contestar a las siguientes preguntas.

Pregunta 15

¿Cuáles son los dos grupos en que se divide la población en edad de trabajar?

- A Empleados y desempleados.
- B En edad de trabajar y fuera de ella.
- C Trabajadores de jornada completa y trabajadores a tiempo parcial.
- D Dentro de la población activa y fuera de la población activa.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: D
Dificultad: 477
Aciertos: España 70,1%
OCDE 62,8%

Pregunta 16

¿Cuántas personas en edad de trabajar no pertenecían a la población activa?
(Escribe el número de personas, no escribas el porcentaje)

Sub-escala: Recuperar información
Dificultad: 631
Aciertos: España 42,3 %
OCDE 46,0%

2 puntos

Respuestas que indican que el número en el gráfico Y los millares en el título y la nota a pie de página han sido tenidos en cuenta: 949.900. Permítanse aproximaciones entre 949.000 y 950.000 en números o palabras. Acéptese así mismo 900.000 o un millón (en número o palabras) con algún cualificador.

- 949.900
- Un poco por debajo de novecientos cincuenta mil.
- 950.000
- 949,9 millares.
- Casi un millón.
- Unas 900 mil.
- 949,9 x 1000
- 949.900

1 punto

Respuestas que indican que el número en el gráfico ha sido localizado, pero que los millares en el título y nota al pie no se han tenido correctamente en cuenta. Respuestas que afirman 949,9 en número o palabras. Permitanse aproximaciones similares a los del apartado 2 puntos.

- 949,9
- 94.900
- Casi mil.
- Justo por debajo de 950.
- Unas 950.
- Un poco por debajo de 1000.

0 puntos

Otras respuestas. Por ejemplo:

- 35,8%
- 7,50%

Pregunta 17

¿En qué parte del esquema en forma de árbol, si la hay, se incluiría cada una de las personas de la lista que aparece a continuación?

Responde poniendo una cruz en la casilla adecuada de la tabla. La primera está hecha como ejemplo.

	Dentro de la población activa: empleado	Dentro de la población activa: desempleado	Fuera de la población activa	No incluida en ninguna categoría
Un camarero a tiempo parcial de 35 años.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una empresaria de 43 años, que trabaja 60 horas a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un estudiante de 21 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un hombre de 25 años, que acaba de vender su tienda y está buscando empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una mujer de 55 años, que nunca ha trabajado ni querido trabajar fuera del hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una abuela de 80 años, que aún trabaja unas cuantas horas al día en el puesto familiar del mercado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 puntos: 5 respuestas correctas.

1 punto: 3 ó 4 respuestas correctas.

0 puntos: menos de 3 respuestas correctas.

Sub-escala: Interpretación

Respuesta correcta:

1 0 0 0

1 0 0 0

0 0 1 0

0 1 0 0

0 0 1 0

0 0 0 1

Dificultad: 727

Aciertos: España 38,9%

OCDE 39,2%

Pregunta 18

Supongamos que la información referente a la población activa se presentase todos los años en este tipo de esquema en árbol.

A continuación aparecen cuatro elementos del esquema de árbol. Indica cuáles de estos elementos esperarías que cambiarían cada año, rodeando las opciones “Cambia” / “No cambia”.

La primera está hecha a modo de ejemplo.

Sub-escala: Reflexión

Respuesta correcta:

01

10

10

01

Dificultad: 445

Aciertos: España 70,5%

OCDE 68,8%

Elementos del esquema de árbol	Respuesta
Las categorías de cada recuadro (p. ej., “Dentro de la población activa”)	Cambia / <u>No cambia</u>
Los porcentajes (p. ej., “64,2%”)	Cambia / No cambia
Las cifras (p. ej., “2.656,5”)	Cambia / No cambia
Las notas al pie del esquema de árbol	Cambia / No cambia

1 punto: 3 respuestas correctas.

0 puntos: menos de 3 respuestas correctas

Pregunta 19

La información sobre la estructura de la población activa aparece representada en forma de esquema de árbol, pero podía haber sido representada de diversas maneras, tales como: una descripción por escrito, un gráfico circular o de otro tipo, o una tabla.

Probablemente se escogiera el esquema de árbol porque es particularmente útil para mostrar...

- (A) Los cambios que se producen con el tiempo.
- (B) El tamaño de la población total del país.
- (C) Las categorías de población dentro de cada grupo.
- (D) El tamaño de cada grupo de población.

Sub-escala: Reflexión

Respuesta correcta: C

Dificultad: 486

Aciertos: España 69,9%

OCDE 61,6%

PLAN Internacional

Resultados del Ejercicio Fiscal 1996 del Programa de PLAN Internacional

Región del Este y Sur de África

RESA

	EGIPTO	ETIOPÍA	KENIA	MALAWI	SUDÁN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBAWE	TOTAL
Creciendo sanos										
Puestos sanitarios construidos con 4 habitaciones o menos	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Trabajadores sanitarios que han recibido formación de un día	1.053	0	719	0	425	1.003	20	80	1.085	4.385
Niños que han recibido complementos nutritivos más de 1 semana	10.195	0	2.240	2.400	0	0	0	0	251.402	266.237
Niños que han recibido ayuda económica para tratamiento sanitario/dental	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2.283

Educación

Profesores que han recibido formación de 1 semana	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2.320
Libros de ejercicios escolares comprados/donados	667	0	0	41.200	0	69.106	0	150	0	111.123
Libros de texto escolares comprados/donados	0	0	45.650	9.600	1.182	8.769	7.285	150	58.387	131.023
Uniformes comprados/hechos/donados	8.897	0	5.761	0	2.000	6.040	0	0	434	23.132
Alumnos becados	12.321	0	1.598	0	154	0	0	0	2.014	16.087
Pupitres escolares fabricados/comprados/donados	3200	0	3.689	250	1.564	1.725	1.794	0	4.109	16.331
Aulas permanentes construidas	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Aulas reparadas	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Adultos en cursos de alfabetización durante este Ejercicio Fiscal	1.160	0	3.000	568	3.617	0	0	0	350	8.695

Vivienda

Letrinas o aseos construidos	50	0	2.403	0	57	162	23	96	4.311	7.102
Casas conectadas a un nuevo sistema de aguas residuales	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Pozos excavados/mejorados (o fuentes terminadas)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Nuevos pozos perforados con sondeos positivos	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Sistemas de agua potable alimentados por gravedad construidos	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Sistemas de agua potable reparados/mejorados	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Casas mejoradas con el proyecto PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Casas nuevas construidas para beneficiarios	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1.142
Comedores comunitarios construidos o mejorados	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Líderes comunitarios formados durante 1 día o más	2.214	95	3.522	232	200	3.575	814	20	2.693	13.365
Kilómetros de carretera mejorados	1.2	0	26	0	0	0	0	0	53.4	80.6
Puentes construidos	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Familias beneficiadas directamente del control de la erosión	0	0	1.092	0	1.500	0	0	0	18.405	20.997
Casas recién atendidas por el proyecto de electrificación	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

La tabla de la página anterior es parte de un informe publicado por PLAN Internacional, una organización internacional de ayuda. Proporciona cierta información sobre el trabajo de PLAN en una de las regiones en las que actúa (Este y Sur de África). Consulta la tabla para contestar a las preguntas siguientes.

Pregunta 20

¿Qué indica la tabla sobre el nivel de actividad de PLAN Internacional en Etiopía durante 1996, comparado con otros países de la región?

- A El nivel de actividad era comparativamente alto en Etiopía.
- B El nivel de actividad era comparativamente bajo en Etiopía.
- C Era aproximadamente el mismo que el de otros países de la región.
- D Era comparativamente alto en la categoría de Vivienda, y bajo en otras categorías.

*Sub-escala: Reflexión
Respuesta correcta: B*

Esta pregunta es meramente informativa y no contribuye independientemente a la puntuación del alumno. La respuesta se tiene en cuenta al evaluar la pregunta siguiente

Pregunta 21

En 1996, Etiopía era uno de los países más pobres del mundo. Teniendo en cuenta este hecho y la información de la tabla, ¿qué crees que podría explicar el nivel de actividades en Etiopía del PLAN Internacional comparado con sus actividades en otros países?

*Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 822
Aciertos: España 14,7 %,
OCDE 10,7%*

2 puntos

El alumno ha contestado la pregunta 20 correctamente (respuesta B). Respuestas que explican el nivel de la actividad de PLAN a partir de TODA la información presentada, con explícita o implícita referencia al tipo de actividad desarrollado en Etiopía por PLAN. La respuesta debe ser también coherente con (aunque no necesita referirse a) AMBOS aspectos siguientes:
(1) el bajo nivel de actividad de PLAN en Etiopía (información presentada en la tabla); y
(2) la pobreza de Etiopía (información presentada en el enunciado). Por ejemplo:

- Las organizaciones de ayuda suelen empezar su trabajo en un país formando al personal local y por ello yo diría que PLAN acaba de empezar a trabajar en Etiopía en 1996.
- Formar a los trabajadores comunitarios puede ser el único tipo de ayuda que puedan ofrecer allí. Puede que no haya hospitales o escuelas en los que basar otros tipos de ayuda.
- Otros grupos de ayuda extranjeros pueden estar ayudando en el campo médico, etc. y PLAN ve que necesita conocer como manejarse en el país [Se está refiriendo implícitamente a la formación de líderes comunitarios].

1 punto

El alumno ha contestado la pregunta 20 correctamente (respuesta B). Respuestas que explican el nivel del trabajo de PLAN a partir de LA MAYOR PARTE de la información presentada. La respuesta debe ser también coherente con (aunque no necesita referirse a) AMBOS aspectos siguientes:
(1) el bajo nivel de actividad de PLAN en Etiopía (información presentada en la tabla); y
(2) la pobreza de Etiopía (información presentada en el enunciado). Por ejemplo:

- Puede ser difícil distribuir ayuda porque todo está desorganizado.
- Puede haber una guerra y así será difícil distribuir ayuda.
- No saben como ayuda allí.
- Si otras organizaciones están ayudando en Etiopía, PLAN tiene menos cosas que hacer.
- Me imagino que otros países han recibido ayuda antes y que ayudarán a Etiopía dentro de poco.
- Puede que la gente de Etiopía tenga una cultura que hagan difíciles los contactos con los extranjeros.
- Creo que han estado dando demasiada ayuda a otros países y que a Etiopía no le llega nada. Puede que PLAN Internacional no tenga dinero y recursos suficientes para todos los países necesitados de ayuda.

0 puntos

El alumno no ha contestado la pregunta 20 correctamente (respuesta distinta a B).

O BIEN

El alumno ha contestado la pregunta 20 correctamente (respuesta B) pero la respuesta no tiene en cuenta la información presentada sobre la pobreza relativa de Etiopía. Por ejemplo:

- Etiopía no necesita tanto como otros países la ayuda de PLAN Internacional [Parte de la información en la tabla pero no tiene en cuenta la información sobre la pobreza relativa de Etiopía presentada en el enunciado].
- Etiopía no es tan pobre como otros países y no necesita tanto la ayuda de PLAN [Parte de la información en la tabla pero no es consistente con la pobreza relativa de Etiopía en el enunciado de la pregunta].
- Puede que Etiopía necesite más ayuda con sus líderes comunitarios que otros países [Parte de un detalle de la información en la tabla pero no tiene en cuenta la información sobre la pobreza relativa de Etiopía presentada en el enunciado].

O BIEN

El alumno ha contestado la pregunta 20 correctamente (respuesta B) pero proporciona una respuesta insuficiente o vaga o inadecuada. Por ejemplo:

- No hacen tanto trabajo en Etiopía [Repite la información de la respuesta B de la pregunta 20 sin intentar explicarla].
- PLAN apenas hace nada en Etiopía.
- PLAN concede la misma cantidad a cada país [Contradice la información de la respuesta B de la pregunta 20].

O BIEN

El alumno ha contestado la pregunta 20 correctamente (respuesta B) pero proporciona una respuesta inverosímil o irrelevante. Por ejemplo:

- Tienen que dar más a Etiopía [Expresa una opinión en lugar de proporcionar una explicación].
- Sólo están formando a trabajadores comunitarios. No parecen hacer nada en favor de la salud o de la educación de la gente de allí [No explican el nivel de actividad].

Herramientas científicas de la policía

Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso lo niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca le había visto, que nunca estuvo cerca de él, que nunca le tocó... La policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero, ¿cómo probarlo?

En la escena del crimen los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas. Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y coinciden sospechosamente con los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una prueba de que él conocía efectivamente a la víctima.

Cada persona es única

Los especialistas se pusieron manos a la obra. Examinaron algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo hay ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas. Imagine que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. En cada individuo este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: tanto en las de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, las del hígado y las del estómago o la sangre.

Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, salvo los gemelos idénticos. Como es único para cada individuo, el ADN es como un carnet de identidad genético. Por lo tanto, los especialistas en genética son capaces de comparar el carnet de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carnet genético es el mismo, sabrán que el sospechoso estuvo en efecto cerca de la víctima que según él nunca había visto.

Sólo una prueba

Cada vez con mayor frecuencia en casos de abusos sexuales, asesinato, robo o delitos, la policía hace análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar evidencias de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. Probar dicho contacto suele ser muy útil para la investigación. Pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es sólo una prueba entre muchas otras.

Anne Versailles

Estamos formados por billones de células

Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña. Incluso puede decirse que es microscópica porque sólo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y un núcleo en el que se encuentra el ADN.

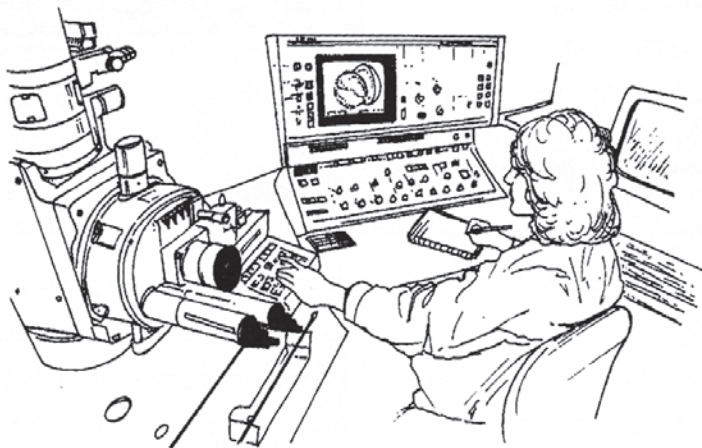
¿Carnet de identidad genético?

El ADN está formado por un conjunto de genes, estando formado cada uno de ellos por miles de perlas. Todos estos genes juntos forman el carnet de identidad genético de una persona.

¿Cómo se identifica el carnet de identidad genético?

El especialista en genética coge unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima, o de la saliva dejada en una colilla. Las mete en un producto que elimina todo lo que hay alrededor del ADN de las células. Después, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego, el ADN se prepara especialmente para su análisis. Más tarde, se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través del gel. Al cabo de unas pocas horas, este procedimiento produce unas barras como si fueran un código de barras (similares a las que se encuentran en los artículos que compramos) que son visibles bajo una lámpara especial. A continuación, el código de barras del ADN del sospechoso se compara con el de los cabellos encontrados en la víctima.

Microscopio en un laboratorio de la policía



Pregunta 22

Para explicar la estructura del ADN, el autor habla de un collar de perlas. ¿Cómo varía este collar de perlas de una persona a otra?

- A) Varía en longitud.
- B) El orden de las perlas es diferente.
- C) El número de collares es diferente.
- D) El color de las perlas es diferente.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: D
Dificultad: 477
Aciertos: España 70,1%
OCDE 62,8%

Pregunta 23

¿Cuál es el propósito del recuadro titulado “¿Cómo se identifica el carnet de identidad genético?” Explicar...

- A) Lo que es el ADN.
- B) Lo que es un código de barras.
- C) Cómo se analizan las células para encontrar el patrón del ADN.
- D) Cómo se puede probar que se ha cometido un crimen.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: C
Dificultad: 518
Aciertos: España 50,2%
OCDE 58,3%

Pregunta 24

¿Cuál es el objetivo principal del autor?

- A) Advertir.
- B) Divertir.
- C) Informar.
- D) Convencer.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: C
Dificultad: 406
Aciertos: España 88,7%
OCDE 80,2%

Pregunta 25

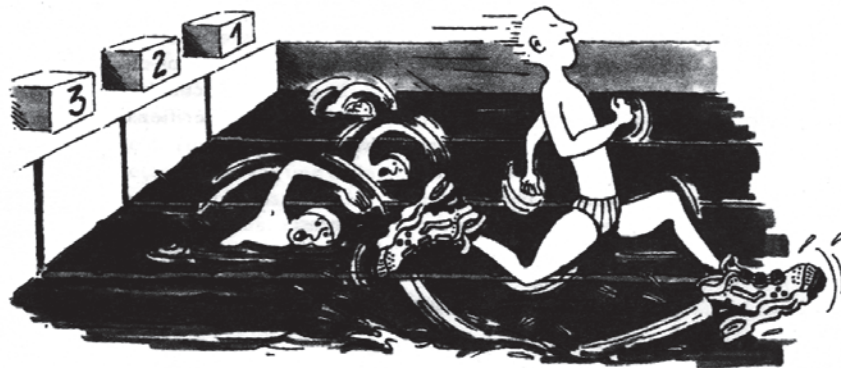
El final de la introducción (el primer recuadro sombreado) dice: “Pero ¿cómo probarlo?”.

Según el texto, los investigadores intentan encontrar una respuesta a esta pregunta...

- Ⓐ Interrogando a los testigos.
- Ⓑ Realizando análisis genéticos.
- Ⓒ Interrogando meticulosamente al sospechoso.
- Ⓓ Volviendo sobre todos los hallazgos de la investigación de nuevo.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: B
Dificultad: 402
Aciertos: España 88,4%,
OCDE 80,7%

SIÉNTASE CÓMODO CON SUS ZAPATILLAS DEPORTIVAS



Durante 14 años el Centro de medicina deportiva de Lyon (Francia) ha estado estudiando las lesiones de los jóvenes deportistas y de los deportistas profesionales. El estudio ha establecido que la mejor medida a tomar es la prevención... y unas buenas zapatillas deportivas.

Golpes, caídas, desgastes y desgarros

El 18 por ciento de los deportistas de entre 8 y 12 años ya tiene lesiones de talón. El cartílago del tobillo de los futbolistas no responde bien a los golpes y el 25 por ciento de los profesionales han descubierto ellos mismos que es un punto especialmente débil. También el cartílago de la delicada articulación de la rodilla puede resultar dañado de forma irreparable y si no se toman las precauciones adecuadas desde la infancia (10-12 años), esto puede causar una artritis ósea prematura. Tampoco la cadera escapa a estos daños y en especial cuando está cansado, el jugador corre el riesgo de sufrir fracturas como resultado de las caídas o colisiones.

De acuerdo con el estudio, los futbolistas que llevan jugando más de diez años experimentan

un crecimiento irregular de los huesos de la tibia o del talón. Esto es lo que se conoce como "pie de futbolista", una deformación causada por los zapatos con suelas y hormas demasiado flexibles.

Proteger, sujetar, estabilizar, absorber

Si una zapatilla es demasiado rígida, dificulta el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y esguinces. Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos:

En primer lugar, debe proporcionar protección contra factores externos: resistir los impactos del balón o de otro jugador, defender de la irregularidad del terreno y mantener el pie caliente y seco, incluso con lluvia y frío intenso.

Debe dar sujeción al pie, y en especial a la articulación del tobillo,

para evitar esguinces, hinchazón y otros problemas que pueden incluso afectar a la rodilla.

También debe proporcionar una buena estabilidad al jugador; de modo que no resbale en suelo mojado o no tropiece en superficies demasiado secas.

Finalmente, debe amortiguar los golpes, especialmente los que sufren los jugadores de voleibol y baloncesto que continuamente están saltando.

Pies secos

Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o "pie de atleta" (infección por hongos), el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior. El material ideal es el cuero, que puede haber sido impermeabilizado para evitar que se empape en cuanto llueva.

Pregunta 26

¿Qué intenta demostrar el autor en este texto?

- A Que la calidad de muchas zapatillas deportivas ha mejorado mucho.
- B Que es mejor no jugar al fútbol si eres menor de 12 años.
- C Que los jóvenes sufren cada vez más lesiones debido a su baja forma física.
- D Que es muy importante para los deportistas jóvenes calzar unas buenas zapatillas deportivas.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: D
Dificultad: 356
Aciertos: España 87,7%
OCDE 84,3%

Pregunta 27

Según el artículo, ¿por qué no deberían ser demasiado rígidas las zapatillas deportivas?

Sub-escala: Interpretación
Dificultad: 392
Aciertos: España 81,6%
OCDE 78,5%

1 punto: Respuestas que se refieren a la restricción del movimiento. Por ejemplo:

- Restringen el movimiento.
- Impiden que puedas correr fácilmente.

0 puntos: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Para evitar lesiones.
- No pueden sujetar el pie.
- Porque necesitas apoyar el pie y el tobillo.

O BIEN: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Porque de otro modo no serían adecuadas.

Pregunta 28

Una parte del artículo afirma: “Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos”

¿Cuáles son esos requisitos?

Sub-escala: Recuperar información
Dificultad: 405
Aciertos: España 80,9%
OCDE 75,9%

1 punto:

Respuestas que se refieren a los cuatro criterios escritos en cursiva en el texto. Cada referencia puede ser una cita directa, una paráfrasis o una elaboración del criterio. Los criterios pueden aparecer en cualquier orden. Los cuatro criterios son:

- (1) Proporcionar protección contra factores externos.
- (2) Dar sujeción al pie.
- (3) Proporcionar buena estabilidad.
- (4) Amortiguar los golpes.

Por ejemplo:

- 1 Protección exterior
- 2 Sujeción del pie l
- 3 Buena estabilidad l
- 4 Absorber golpes
- Debe proporcionar protección contra factores externos, sujetar el pie, proporcionar al jugador buena estabilidad y debe amortiguar los golpes.
- 1 Tienen que prevenir te contra deslices y patinazos [Estabilidad].
- 2 Tienen que proteger tu pie de los golpes (p.e. saltos) [Amortiguar golpes].
- 3 Te tienen que proteger del suelo irregular y del frío [Protección frente al exterior].
- 4 Tienen que sujetar te el pie y el tobillo [Sujeción].
- Proteger, sujetar, estabilizar, absorber [Cita del encabezamiento de esta parte del texto].

0 puntos:

Otras respuestas. Por ejemplo:

- Proteger contra impactos de la pelota o de los pies.
- Hacer frente a las desigualdades del terreno.
- Mantener el pie caliente y seco.
- Sujetar el pie [Los primeros tres puntos de esta respuesta son todos par te del primer criterio (proteger contra el exterior)].

Pregunta 29

Fíjate en esta frase que está casi al final del artículo. Aquí se presenta en dos partes:

“Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o “pie de atleta” (infección por hongos)” (primera parte).

“el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior” (segunda parte).

¿Cuál es la relación entre la primera y la segunda parte de la frase?

La segunda parte...

- (A) Contradice la primera parte.
- (B) Repite la primera parte.
- (C) Describe el problema planteado en la primera parte.
- (D) Describe la solución al problema planteado en la primera parte.

Sub-escala: Reflexión
Respuesta correcta: D
Dificultad: 402
Aciertos: España 85,5%
OCDE 77,5%

EL REGALO

¿Cuántos días se preguntaba había permanecido así sentada, mirando el nivel de las frías aguas turbias subir por la pendiente que se desmoronaba? Recordaba lejanamente el comienzo de la lluvia, que se dirigía desde el sur a través de los pantanos y golpeaba contra el exterior de su casa. Después, el mismo río empezó a subir, despacio al principio, hasta que se detuvo y empezó a descender. Hora tras hora se deslizó abriendo arroyos y zanjas y desbordándose por los terrenos llanos. Por la noche, mientras ella dormía, inundó la carretera y la rodeó dejándola allí sentada sola, con su barca perdida y su casa varada en la pendiente como a la deriva. Ahora, el agua tocaba ya las tablas embreadas de los pilares. Y continuaba subiendo.

10 Tan lejos como podía ver, hasta las copas de los árboles donde había estado la otra orilla, el pantano era un mar vacío, inundado por extensiones de lluvia, perdido el río en alguna parte de esa inmensidad. Su casa flotante había sido construida para que pudiera soportar una inundación así, si ésta aparecía alguna vez, pero ya era vieja. Quizá las tablas de abajo estuviesen podridas. Quizá el cable que amarraba la casa al enorme roble podría soltarse de repente y la dejaría a merced de la corriente, como había ocurrido con la barca.

Ahora no podía llegar nadie. Podía gritar, pero sería inútil, porque no la oiría nadie. A todo lo largo y ancho del pantano, otros luchaban por salvar lo poco que podían, incluidas sus vidas. Había visto pasar flotando una casa entera en un silencio tal, que le pareció estar asistiendo a un funeral. Cuando la vio, pensó que conocía a los propietarios. Había sido horrible verla pasar a la deriva, pero sus moradores debían de haber escapado a tierras más altas. Más tarde, en medio de la lluvia y la oscuridad, había oído el rugido de una pantera río arriba.

Ahora la casa parecía temblar a su alrededor como si estuviese viva. Alargó la mano y alcanzó a coger una lámpara que se deslizaba por la mesilla y se la puso entre los pies, para sujetarla firmemente. Después, chirriando y quejándose, la casa luchó, se liberó con esfuerzo del barro y quedó flotando libre como un corcho y nadando despacio empujada por la corriente del río. Se aferró al borde de la cama. Balanceándose de un lado a otro, la casa se movió hasta donde dio de sí la amarra. Hubo una sacudida y un quejido de maderas viejas y luego una pausa. Lentamente, la corriente cesó y dejó que la casa volviese hacia atrás, raspándose, hasta su emplazamiento inicial. Aguantó la respiración y permaneció mucho tiempo sentada percibiendo los suaves vaivenes. La oscuridad se colaba a través de la incesante lluvia y se durmió acurrucada en la cama, con la cabeza apoyada en un brazo.

35 En algún momento, durante la noche, el grito la despertó, un sonido tan angustiado que hizo que se pusiera en pie antes de haberse despertado. Tropezó con la cama en la oscuridad. Venía de afuera, del río. Oyó algo moverse, algo grande que sonaba como una draga arrastrándose. Podía ser otra casa. Entonces se produjo un golpe, no de frente, sino lateral y deslizándose a lo largo de la casa. Era un árbol. Escuchó cómo las ramas y las hojas se desprendían e iban corriente abajo, dejando sólo la lluvia y los remolinos de la riada, sonidos tan constantes ya, que parecían formar parte del silencio. Encogida en la cama, estaba casi dormida de nuevo, cuando sonó otro grito y esta vez tan cerca que

podría haber venido de la misma habitación. Escudriñando la oscuridad, se dejó caer hacia atrás en la cama, hasta que su mano agarró la fría figura del rifle. Después, se acur-
45 rucó sobre la almohada, meció el arma sobre las rodillas. ” ¿Quién anda ahí?” gritó.

La respuesta fue un grito repetido, pero menos estridente, más cansino, después el vacío silencio se adueñó de todo. Se apoyó en la cama. Lo que fuese estaba allí, lo oía moverse por el porche. Las tablas crujían y distinguió el ruido de los objetos al ser derribados. Se oyeron arañazos en la pared, como si quisiesen abrirse paso desgarrándola. Ahora
50 sabía lo que era aquello, un enorme felino que el árbol arrancado había depositado al pasar. Había venido con la riada, era un regalo.

Inconscientemente, se pasó la mano por cara y por la tensa garganta. El rifle se movió sobre sus piernas. No había visto una pantera en su vida. Había oído hablar de ellas y también había oído a lo lejos sus rugidos, como de sufrimiento. El felino estaba arañan-
55 do el muro otra vez, golpeando en la ventana de al lado de la puerta. Mientras vigilase la ventana y mantuviese al felino cercado entre el muro y el agua, encerrado, estaría a salvo. Fuera, el animal se paró para hurgar con las garras en la superficie oxidada de la mosquitera. De vez en cuando, gemía y gruñía.

Cuando por fin se filtró la luz a través de la lluvia, como otra especie de oscuridad,
60 estaba aún sentada en la cama, rígida y helada. Le dolían los brazos acostumbrados a remar en el río, de tenerlos quietos sujetando el rifle. Casi no se había movido por temor a que cualquier sonido atrajese al felino. Rígida, se balanceaba con el movimiento de la casa. La lluvia caía como si no fuese a parar nunca. Finalmente, pudo ver a través de la luz grisácea la riada azotada por la lluvia y a lo lejos, las nebulosas formas de las
65 copas de los árboles sumergidas. El felino no se movía. Quizá se hubiese ido. Dejando a un lado el arma, se deslizó fuera de la cama y fue sin hacer ruido hasta la ventana. Allí estaba todavía, agazapado al borde del porche, mirando hacia el roble, el asidero de su casa, como contemplando las posibilidades de subirse a él por una rama que colgaba. No parecía tan aterrador ahora que podía verlo, con su tosca piel llena de ramitas y sus
70 flancos consumidos hasta mostrar las costillas. Sería fácil dispararle donde estaba sentado, moviendo la larga cola hacia delante y hacia atrás. Estaba retrocediendo para coger el arma, cuando se dio la vuelta. Sin ningún aviso, sin arquearse, ni tensar los músculos, saltó a la ventana y rompió un cristal. Ella cayó hacia atrás sofocando un grito y cogiendo el rifle, disparó a la ventana. No podía ver a la pantera, pero había fallado el tiro.
75 Ésta empezó a andar otra vez. Le vio la cabeza y el arco del lomo al pasar por delante de la ventana.

Temblando, volvió a la cama y se acostó. El sosegado y constante sonido del río y la lluvia y el penetrante frío la disuadieron de su propósito. Vigilaba la ventana con el arma preparada. Después de esperar un buen rato, volvió a mirar. La pantera se había dormi-
80 do con la cabeza sobre las garras, como un gato doméstico. Por primera vez, desde que habían comenzado las lluvias, quiso llorar, por sí misma, por todo el mundo, por todo lo de la inundación. Deslizándose en la cama, se puso el chal sobre los hombros. Debería haberse ido mientras pudo, mientras las carreteras estuvieron abiertas, o antes de que desapareciera su barca. Al bambolearse con el movimiento de la casa, un fuerte dolor de
85 estómago le recordó que no había comido. No se acordaba desde cuándo. Estaba muerta de hambre, como el felino. Fue a la cocina y encendió el fuego con los pocos leños que quedaban. Si la riada continuaba, tendría que quemar la silla, y quizá incluso la mesa. Descolgando del techo.

Se mareó con el olor de la carne al freírse. Quedaban unas galletas rancias de la última
90 vez que cocinó y podía hacer café. Tenía agua de sobra.

Mientras preparaba la comida, casi se había olvidado del felino, hasta que éste gimió. También estaba hambriento. “Déjame comer” le dijo , “y me ocuparé de ti”. Y rió para sí. Cuando estaba colgando otra vez el jamón en el clavo, el felino emitió un gruñido gutural que hizo temblar su mano.

95 Después de comer, volvió a la cama y cogió el rifle. La casa había subido tanto, que ya no rozaba la pendiente cuando regresaba a su lugar. La comida le había dado aliento. Podía deshacerse del felino mientras quedase luz filtrándose entre la lluvia. Se acercó sigilosamente a la ventana. Allí estaba todavía gimiendo, moviéndose por el porche. Le observó durante un rato, sin sentir ningún miedo. Entonces, sin pensar en lo que hacía, soltó el
100 rifle y bordeó la cama para dirigirse a la cocina. El felino se movía detrás de ella, impacientándose. Descolgó lo que quedaba del jamón y regresando por el suelo bamboleante hasta la ventana, lo arrojó por el hueco del cristal roto. Al otro lado se oyó un hambriento rugido y una especie de corriente pasó desde el animal hasta ella. Asombrada de lo que había hecho, retrocedió hasta la cama. Oía cómo la pantera desgarraba la carne. La
105 casa se sacudió a su alrededor.

Cuando volvió a despertarse, supo de pronto que todo había cambiado. La lluvia había parado. Esperaba sentir el movimiento de la casa, pero había dejado de flotar en el agua de la riada. Al abrir la puerta, vio a través de la mosquitera rasgada un mundo diferente. La casa reposaba en la pendiente, como siempre. Unos cuantos pies más abajo, el río
110 aún corría como un torrente, pero ya no ocupaba la escasa distancia entre la casa y el roble. Y el felino se había marchado. Había huellas, casi borradas y desaparecidas en el barro blando, que iban desde el porche al roble y sin duda hacia el pantano. Y en el porche, roído hasta los huesos, estaba lo que había quedado del jamón.

Pregunta 30

Aquí tienes parte de una conversación entre dos personas que han leído “El regalo”:



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

Persona 1 _____

Persona 2 _____

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

Persona 1: “cruel y despiadada”

1 punto Respuestas que extraen elementos del relato para apoyar la idea de que la mujer es cruel despiadada. Pueden referirse a su intención de disparar a la pantera o al hecho de que realmente dispara a la pantera. Pueden utilizar citas o paráfrasis. Por ejemplo:

- Intenta disparar a la pantera.
- Es cruel porque su primera idea es disparar a la pantera.
- Se ríe cuando piensa en matar al felino.
- Cuando está comiendo se ríe de los gemidos del felino.
- Y cogiendo el rifle, disparó a la ventana [Cita].

0 puntos Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- No es amable con la pantera.

0 BIEN Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Es cruel porque mantiene al felino encerrado fuera [Inverosímil que pudiera hacer otra cosa, dado el peligro que el felino representa en el relato].
- El piensa que la mujer debe mostrar más compasión [Irrelevante: explica lo que dice el joven en el diálogo, en lugar de hacer referencia al relato].

Persona 2: "compasiva"

- 1 punto:** Respuestas que extraen elementos del relato para apoyar la idea de que la mujer es compasiva. Pueden referirse a su acción de alimentar a la pantera, o indicios de su capacidad para sentir compasión de la pantera o de un modo más global. Pueden utilizar citas o paráfrasis. Por ejemplo:
- Es generosa porque comparte su comida con el felino.
 - Le da el jamón.
 - Descolgó lo que quedaba del jamón y lo arrojó por el hueco del cristal roto [Cita].
 - Cuando oye por primera vez a la pantera piensa en lo triste, no lo aterrador, que suena [Elemento que apoya la capacidad de compasión hacia la pantera].
 - Dice "quiso llorar, por sí misma, por todo el mundo, por todo lo de la inundación" [Cita de elementos de compasión global].
- 0 puntos:** Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:
- Actúa de un modo compasivo.
 - Es amable.
- O BIEN:** Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:
- Piensa que la mujer es una persona amable [Irrelevante: explica lo que dice la joven en el diálogo, en lugar de hacer referencia al relato].

Pregunta 31

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

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

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

Pregunta 32

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

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

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

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

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

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

2 puntos:

Respuestas que reconocen que las descripciones tratan de provocar lástima. Las referencias a la intención del autor sobre el lector pueden ser explícitas o implícitas. Las referencias a lo que ocurre en el resto del relato pueden también ser explícitas o implícitas. Las respuestas pueden dar a entender que:

(1) las descripciones citadas asocian a la pantera con la mujer (y con los seres humanos en general) en el sufrimiento; o bien

(2) las descripciones citadas preparan el comportamiento compasivo de la mujer hacia la pantera; o bien

(3) la pantera es presentada como un objeto de compasión. Por ejemplo:

- La pantera gime casi como una persona, como la mujer, y por ello se siente lástima de las dos [Referencia explícita al enlace entre pantera y mujer/humanos. (1) Referencia explícita al efecto en el lector].
- Te hace darte cuenta de que la pantera también es una víctima de la inundación [Asocia los extractos con el comportamiento compasivo de la mujer (2), sin referencia explícita a la intención o el efecto].
- Te hace sentirte triste por la pantera [Comprensión adecuada implícita de los matices de las descripciones. (3) Referencia explícita al efecto sobre el lector].
- Suena triste y desgraciado [Comprensión implícita de los matices de las descripciones (3), con referencia implícita a las intenciones del autor].

1 punto

Respuestas que hacen referencia a las posibles intenciones (o efectos) de las descripciones citadas, distintas de las de provocar lástima. El comentario es coherente con la comprensión del texto. La referencia a la intención del autor sobre el lector puede ser explícita o implícita. Las referencias a lo que ocurre en el resto del relato pueden también ser explícitas o implícitas. Las respuestas pueden dar a entender :

(1) la intención o el efecto de crear suspense o misterio (Nótese que se considera que términos como “aterrador” o “preocupante” muestran una falta de comprensión de las descripciones citadas, y que “interesante”, “de fácil lectura” o “claro” no son suficientemente concretos); o bien:

(2) la idea de que la pantera se presenta desde el punto de vista de la mujer.

Por ejemplo:

- Porque crea suspense. No sabes quién está gritando [1].
- Presenta a la pantera lentamente [1].
- Es emocionante [1].
- No sabés de qué se trata, igual que la mujer [Combinación de (1) y de (2)].
- Describe los sentimientos de la mujer hacia la pantera [2].

O BIEN

Respuestas que hacen referencia a la información literal dada en las descripciones citadas. El comentario es coherente con la comprensión del texto. Las referencias a la intención del autor o efecto sobre el lector pueden ser explícitas o implícitas. Las referencias a lo que ocurre en el resto del relato pueden también ser explícitas o implícitas. Las respuestas pueden dar a entender que:

(1) el realismo en la caracterización de la pantera; o bien

(2) el modo con el que las descripciones concuerdan con el escenario y situación literal. Por ejemplo:

- La pantera es un animal salvaje y los animales salvajes gimen [1].
- La pantera estaba hambrienta y estos animales hacen un determinado ruido cuando lo están [1].
- Ella se dio cuenta del ruido que hizo porque estaba oscuro y no podía verla [2].
- Al oír a la pantera ahora le hizo recordar cuando había oído a una antes [2].

0 puntos

Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Lo hace más interesante.
- Es un lenguaje descriptivo eficaz.

O BIEN

Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- La pantera aparece como si estuviera esperando por ella [Inverosímil].
- Estas descripciones presentan a la pantera de modo que asuste al lector [Comprensión inadecuada].
- Está contando lo que pasó desde el punto de vista de la pantera [Comprensión inadecuada].

Pregunta 33

“Después, chirriando y quejándose, la casa luchó, se liberó con esfuerzo...” (Líneas 26 Y 27)

¿Qué le ocurre a la casa en esta parte de la historia?

- A Se derrumba.
- B Empieza a flotar.
- C Se estrella contra el roble.
- D Se hunde hasta el fondo del río.

Sub-escala: Recuperar información
Respuesta correcta: B
Dificultad: 367
Aciertos: España 87,1%
OCDE 85,3%

Pregunta 34

¿Qué motivo sugiere la historia para que la mujer dé de comer a la pantera?

Sub-escala: Interpretación
Dificultad: 529
Aciertos: España 49,3%
OCDE 56,6%

1 punto: Respuestas que reconocen que la implicación de la mujer está motivada por lástima o empatía hacia la pantera. Pueden también mencionar que la mujer no comprende conscientemente su propia motivación. Por ejemplo:

- Sintió pena de la pantera.
- Porque sabía lo que era pasar hambre.
- Porque es una persona compasiva.
- Para ayudarla a vivir.

O BIEN: Respuestas que reconocen que el relato no explica explícitamente la motivación de la mujer y/o que ella no la comprende conscientemente. Por ejemplo:

- No sabía lo que estaba haciendo.
- Le dio un pronto.
- Instinto.
- No sabía.
- El relato no lo cuenta.

O BIEN: Respuestas dadas en términos de la necesidad física de la pantera de alimento o ayuda, sin referirse a la motivación de la mujer. Por ejemplo:

- Porque estaba hambrienta.
- Porque gemía.

0 puntos: Respuestas que son insuficientes o vagas.

O BIEN: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Pueden describir los motivos de la mujer en términos de autoprotección o miedo. Por ejemplo:

- Pensó que se iría si le daba de comer.
- Pero temía medio de la pantera.
- Porque quería convertirla en mascota [Inverosímil].
- Para hacerse amiga de ella [Inverosímil].
- Porque le gustaba [Inverosímil].

Pregunta 35

Cuando la mujer dice “y me ocuparé de ti” (línea 94) quiere decir que está...

- (A) Segura de que el felino no le hará daño.
- (B) Intentando asustar al felino.
- (C) Pensando en disparar al felino.
- (D) Planeando alimentar al felino.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: C
Dificultad: 603
Aciertos: España 43,5%
OCDE 40,4%

Pregunta 36

¿Crees que la última frase de “El regalo” es un final adecuado? Justifica tu respuesta explicando cómo entiendes que se relaciona la última frase con el significado de la historia.

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 652
Aciertos: España 36,1%
OCDE 37,1%

2 puntos

Respuestas que desbordan una interpretación literal del relato pero son consistentes con una comprensión literal adecuada. Deben evaluar el final en términos de acabamiento temático relacionando la última frase con las metáforas, relaciones y temas del relato. Las respuestas pueden referirse, por ejemplo, a la relación entre la pantera y la mujer, a la supervivencia o a un regalo o un acto de agradecimiento. Las opiniones sobre lo adecuado de la situación pueden ser explícitas o implícitas. Por ejemplo:

- Sí. El relato ha puesto a la mujer en contacto con lo que es esencial en la vida, y el hueso roído es un símbolo de ello.
- Sí. Supongo que lo que dejó la pantera del jamón también fue un regalo, con el mensaje “vive y deja vivir”.
- Sí. El hueso es como un regalo, y ese es el tema del relato.
- Sí. El hueso del jamón nos recuerda lo que pudo haberle ocurrido a la mujer.
- Es adecuado porque el animal de algún modo le agradece el regalo del jamón.

0 BIEN

Respuestas que desbordan la interpretación literal del relato pero son coherentes con una comprensión literal adecuada. Deben evaluar el final en términos de estilo o clima relacionando la última frase con el estilo o clima del resto del relato. Las opiniones sobre lo adecuado de la situación pueden ser explícitas o implícitas. Por ejemplo:

- Sí, se ajusta al estilo de relación factual del relato.
- Sí, prolonga el efecto de algo inquietante.
- No, es demasiado abrupto cuando la mayor parte del relato se cuenta con todo detalle.

1 punto

Respuestas literales, que interpretan el relato de un modo coherente con la comprensión literal adecuada. Evalúan el final en términos de secuencia narrativa, relacionando la frase final con sucesos explícitos (p. e. el felino ha devorado la carne, la visita de la pantera a la casa, el descenso de la inundación). Las opiniones sobre lo adecuado de la situación pueden ser explícitas o implícitas. Por ejemplo:

- Sí, proporciona una respuesta a la pregunta de si el felino devoró el jamón.
- No. El episodio de la carne ya estaba terminado.
- Está terminado porque la carne se ha terminado y con ella el relato.
- Sí. Ahora que la inundación ha bajado y que el animal ha devorado la carne ya no hay razón para que el felino siga.
- Pienso que es un buen final porque prueba que ella tenía una pantera en su porche. [Comprensión en un nivel literal que los sucesos del relato “ocurrieron realmente”].
- No, no es un final adecuado, no era un regalo, pero era muy peligroso [Indica una lectura completamente literal].
- Es apropiado para describir que eso pasó después de la lluvia. [Referencia al fin de la inundación.]

0 puntos

Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Es más que eficaz. Es realmente impresionante.
- No, el regalo no tiene que ver con el final.
- No. Hubiera sido mejor terminar con algo más emocionante [No relaciona el final con el resto del relato].
- Termina describiendo el hueso.

0 BIEN

Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Sí, muestra que sólo fue un sueño [Inverosímil].
- No, porque el lector no sabe por qué ha desaparecido el felino [Indica falta de comprensión].

Amanda y la Duquesa

TEXTO 1- AMANDA Y LA DUQUESA

Resumen. Desde la muerte de Leocadia, el Príncipe, que estaba enamorado de ella, no tiene consuelo. La Duquesa, que es la tía del Príncipe, se ha encontrado en una tienda llamada Réséda Soeurs, con una joven empleada, Amanda, que se parece increíblemente a Leocadia. La Duquesa quiere que Amanda la ayude a liberar al Príncipe de los recuerdos que le mantienen hechizado.

Un cruce de caminos en los jardines del castillo, un banco circular alrededor de un pequeño obelisco... cae la tarde.

AMANDA

Todavía no lo entiendo. ¿Qué puedo yo hacer por él, señora? No puedo creer que haya pensado que yo... y ¿por qué yo? No soy especialmente bella. E incluso si alguien lo fuera, ¿quién podría interponerse de pronto entre él y sus recuerdos?

LA DUQUESA

Nadie excepto tú.

AMANDA, sinceramente sorprendida
¿Yo?

LA DUQUESA

El mundo está tan loco hija mía. Sólo ve desfiles, gestos, insignias oficiales... debe ser por lo que nunca te lo habían dicho. Pero mi corazón no me engaña, casi lloro en Réséda Soeurs la primera vez que te vi. Para cualquiera que conociera a Leocadia más allá de su imagen pública, tú eres su vivo retrato.

Un silencio. Los cantos de los pájaros nocturnos han tomado ya el relevo de los de la tarde. Los patios se han llenado de sombras y gorjeos.

AMANDA

, muy amablemente

Aún así, realmente creo que no puedo, señora. No tengo nada, no soy nadie, aunque esos enamorados... era mi sueño, ¿verdad?

Se levanta. Como si se fuese, ha cogido una pequeña maleta.

LA DUQUESA

, también amablemente y muy cansada

Claro, querida. Discúlpame.

Ella también se levanta con dificultad, como una anciana. Se oye el timbre de una bicicleta en el aire de la noche; se sobresalta.

¡Escucha... es él! Simplemente deja que te vea, apoyada en este pequeño obelisco en el que la conoció por primera vez. Deja que te vea, aunque sólo sea una vez, déjale que te hable, que se interese de repente por tu parecido, en esta estratagema que le confesaré mañana y por la que me odiará; cualquier cosa antes que esta mujer muerta que me lo arrebató uno de estos días, estoy segura... (La coge por el brazo). Lo harás, ¿verdad? Te lo suplico humildemente, señorita. (La mira implorándole y añade enseguida:) Y además, así podrás verle tú también. Y... siento cómo me ruborizo de nuevo al decirte esto. ¡La vida es tan loca! Ésta sería la tercera vez en sesenta años y la segunda en diez minutos que me he ruborizado -le verás y si el pudiera-¿por qué no él, si es guapo, encantador y no sería el primero?-, si pudiera tener la fortuna, que sería la mía también, de ser tu sueño, sólo por un momento... El timbre suena otra vez en las sombras, pero muy cerca esta vez.

AMANDA

, en un susurro

¿Qué debo decirle?

LA DUQUESA

, agarrándola con fuerza del brazo

Di simplemente: "Perdone señor, ¿puede decirme por dónde se va al mar?"

Se apresura a esconderse entre las sombras de los árboles, justo a tiempo. Aparece una pálida mancha borrosa. Es el Príncipe en su bicicleta. Pasa muy cerca de la también borrosa mancha de Amanda junto al obelisco Ella murmura.

AMANDA Perdone, señor...

Él se para, se baja de la bicicleta, se quita el sombrero y la mira.

EL PRÍNCIPE:

¿Sí señorita?

AMANDA

¿Puede decirme por dónde se va al mar?

EL PRÍNCIPE

Por la segunda calle a su izquierda, señorita.

Saluda triste y cortésmente, se vuelve a montar en la bicicleta y se aleja. El timbre vuelve a oírse en la distancia. La Duquesa sale de las sombras con aspecto de aún más anciana.

AMANDA, suavemente, después de un tiempo
No me ha reconocido...

LA DUQUESA

Está oscuro... Y además, ¿quién sabe qué rostro le atribuye él a ella ahora en sus sueños? (*Pregunta tímidamente:*) El último tren se ha ido, joven. De todas formas, ¿no te gustaría quedarte en el castillo esta noche?

AMANDA, con voz extraña

Sí, señora.

Es completamente de noche. Ya no se las puede ver en las sombras, y sólo se oye el viento entre los enormes árboles de los jardines.

CAE EL TELÓN

TEXTO 2- DEFINICIONES DE ALGUNOS OFICIOS EN EL MUNDO DEL TEATRO

Actor: interpreta el papel de un personaje en escena.

Director: dirige y controla todos los aspectos de una obra. No sólo coloca a los actores en escena y sitúa sus entradas y salidas de la misma, sino que también dirige su interpretación y sugiere el modo de interpretar el guión.

Sastres, encargados de vestuario: hacen los trajes partiendo de un modelo.

Diseñador de vestuarios y decorados: diseña los modelos de los trajes y de los decorados. Después, estos modelos son fabricados a medida en los talleres.

Encargado de atrezzo: se encarga de buscar el atrezzo necesario. La palabra "atrezzo" se usa para designar todo lo que se puede mover: sillones, cartas, lámparas, ramos de flores, etc. Los decorados y vestuario no forman parte del atrezzo.

Técnico de sonido: se encarga de todos los efectos de sonido necesarios para la producción. Permanece en los controles durante la representación.

Asistente o técnico de iluminación: se encarga de las luces. También permanece en los controles durante la representación. Las luces de un teatro bien equipadas son tan sofisticadas, que puede haber hasta diez técnicos.

Pregunta 37

¿De qué trata este pasaje de la obra de teatro? La Duquesa planea una treta...

- (A) Para hacer que el príncipe vaya a verla más a menudo.
- (B) Para hacer al príncipe tomar finalmente la decisión de casarse.
- (C) Para hacer que Amanda logre que el Príncipe olvide su dolor.
- (D) Para hacer que Amanda se vaya a vivir al castillo con ella.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: C
Dificultad: 423
Aciertos: España 74,6%
OCDE 73,5%

Pregunta 38

En el guión de la obra de teatro, además de las palabras que deben decir los actores, se dan indicaciones para los actores y para los técnicos del teatro. ¿Cómo pueden reconocerse estas indicaciones?

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 561
Aciertos: España 48,1%
OCDE 44,2%

1 punto: Respuestas que hacen referencia al texto en cursiva. Permítanse descripciones poco técnicas. Pueden mencionar el texto entre paréntesis además del en cursiva. Por ejemplo:

- (Están escritos en) cursiva.
- Texto inclinado.
- Como esto [imita los tipos en cursiva].
- Escrito a mano.
- Escritura en cursiva y también el uso de paréntesis.
- Está en un tipo de letra delgado.

- 0 puntos:** Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:
- Las indicaciones de escena están entre paréntesis [La referencia a los paréntesis es correcta, pero no hay referencia en la respuesta al texto en cursiva].
 - Están escritas en un estilo diferente.
 - En otro tipo de letra.
- O BIEN:** Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:
- En negrita [Inexacto].
 - En pequeño [Inexacto].
 - Por el director [Irrelevante].

Pregunta 39

A continuación hay una lista de los técnicos necesarios para la puesta en escena de este pasaje de Leocadia. Completa la siguiente tabla copiando una acotación del TEXTO 1 que implique una instrucción para la escena que requiera la intervención de cada uno de los técnicos. La primera está hecha como ejemplo.

Técnico de teatro	Instrucción para la escena
Diseñador de decorados	<i>Un banco circular alrededor de un pequeño obelisco</i>
Encargado de atrezzo	
Técnico de sonido	
Técnico de iluminación	

Sub-escala: Reflexión
 Dificultad: 561
 Aciertos: España 48,1%,
 OCDE 44,2%

1 punto: (Encargado de atrezzo) Respuestas que hacen referencia a una maleta O a una bicicleta. Pueden citar alguna frase de las indicaciones de escena. Por ejemplo:

- Su pequeña maleta.
- La bicicleta.

Y: (Técnico de sonido) Respuestas que hacen referencia al canto de los pájaros O a los pájaros (nocturnos) O al gorjeo O al timbre de la bicicleta O al viento O al silencio. Pueden citar alguna frase de las indicaciones de escena. Por ejemplo:

- Se oye el timbre de una bicicleta en el aire de la noche.
- Sólo se oye el viento.
- Los pájaros nocturnos.
- Los pájaros nocturnos han tomado el relevo.

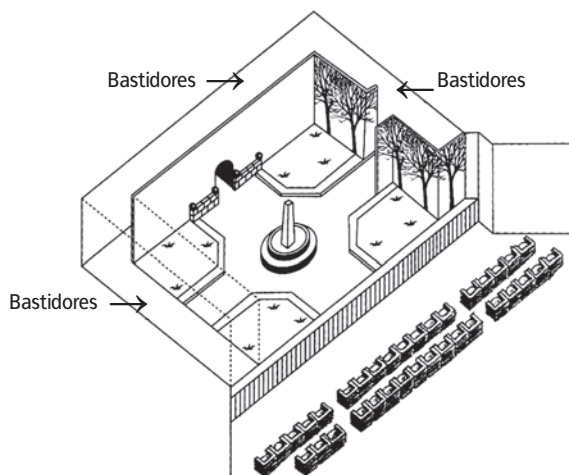
Y: (Técnico de iluminación) Respuestas que hacen referencia a las sombras O una pálida mancha borrosa O oscuridad [completa] O noche. Por ejemplo:

- Los patios se han llenado de sombras.
- Las sombras de los árboles.
- La noche cae.
- En el aire de la noche.

0 puntos: Otras respuestas.

Pregunta 40

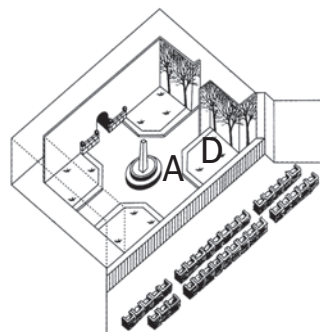
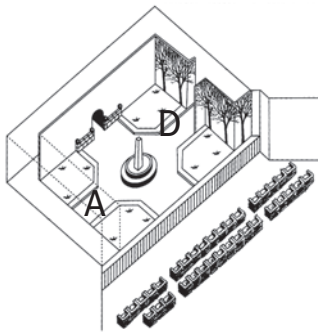
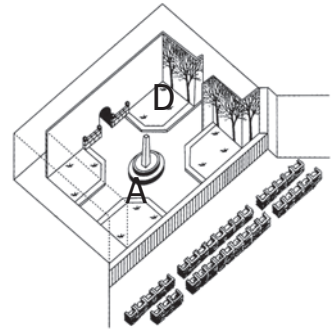
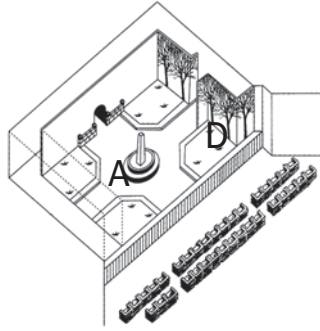
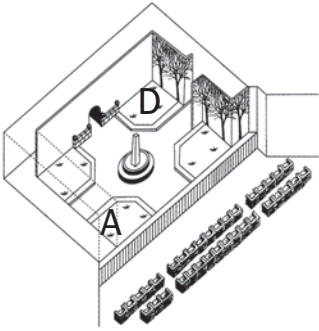
El director es quien sitúa a los actores en el escenario. En un esquema, el director representa a Amanda con la letra A y a la Duquesa con la letra D. Coloca una A y una D en el siguiente esquema para mostrar de forma aproximada dónde se encuentran Amanda y la Duquesa cuando llega el príncipe.



Sub-escala: Recuperar información
Dificultad: 608
Aciertos: España 33,7%
OCDE 36,6%

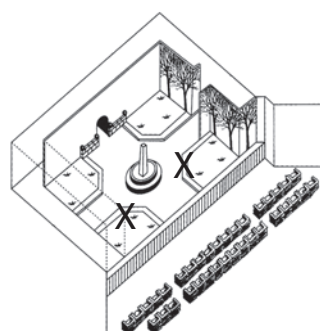
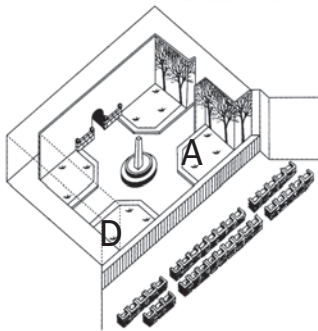
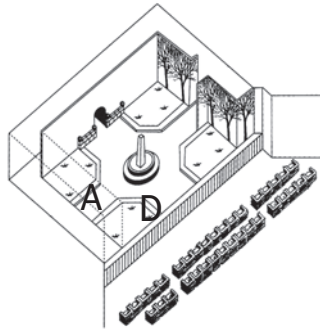
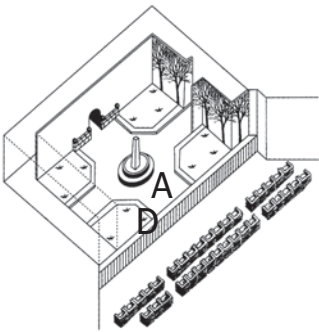
1 punto:

Respuestas que incluyen A cerca del obelisco y D detrás o cerca de los árboles. Por ejemplo:



0 puntos:

Otras respuestas. Por ejemplo:



Pregunta 41

Hacia el final del pasaje de la obra, Amanda dice: “No me ha reconocido...” ¿Qué quiere decir con esto?

- A Que el príncipe no ha mirado a Amanda.
- B Que el príncipe no se ha dado cuenta de que Amanda era una dependienta de una tienda.
- C Que el príncipe no se ha dado cuenta de que ya conocía de antes a Amanda.
- D Que el Príncipe no se ha dado cuenta de que Amanda se parece a Leocadia.

Sub-escala: Interpretación

Respuesta correcta: D

Dificultad: 455

Aciertos: España 63,2%

OCDE 67,1%

CANCO

CENTRO DE MOVILIDAD INTERNA Y EXTERNA

¿Qué es el CMIE?

El CMIE es el Centro de Movilidad Interna y Externa, iniciativa del departamento de personal. Varios empleados de este departamento trabajan en el CMIE, junto con miembros de otros departamentos y consultores profesionales externos.

El CMIE está para ayudar a los empleados en la búsqueda de otro trabajo, dentro y fuera de CANCO Compañía Industrial.

¿Qué hace el CMIE?

El CMIE apoya a los empleados que tienen intención seria de buscar otro trabajo, a través de las siguientes actividades:

• **Banco de datos de empleos**

Después de una entrevista con el empleado, se introduce la información en el banco de datos que hace una búsqueda de las personas que buscan empleo y de las ofertas en Canco y en otras compañías industriales.

• **Orientación**

El potencial del empleado es evaluado por medio de entrevistas de asesoramiento profesional.

• **Cursos**

Se organizan cursos (en colaboración con el departamento de información y formación) que tratan de la búsqueda de trabajo y la planificación profesional.

• **Proyectos de Cambio de Profesión**

El CMIE apoya y coordina los proyectos que ayudan a los empleados a prepararse para nuevas profesiones y nuevas perspectivas.

• **Mediación**

El CMIE actúa como mediador de los empleados que están bajo amenaza de despido por reorganización de su empresa y les ayudan a encontrar nuevos puestos cuando es necesario.

¿Qué cantidad se paga en el CMIE?

El pago se determina previa consulta con el departamento en el que usted trabaja. Algunos servicios del CMIE son gratuitos. Puede solicitar pagar en dinero o en tiempo de trabajo.

¿Cómo funciona el CMIE?

El CMIE ayuda a los empleados que están planteándose seriamente cambiar de trabajo dentro o fuera de la compañía.

Ese proceso empieza presentando una solicitud. También puede ser útil una charla con un asesor de personal. Debe hablar primero con el asesor sobre sus expectativas y sobre sus posibilidades de promoción. El asesor conoce sus capacidades y el desarrollo de su departamento.

El contacto con el CMIE se hace siempre a través del asesor. Él gestiona su solicitud, tras lo cual se le invita a hablar con el representante del CMIE.

Más información

El departamento de personal puede darle más información.

Pregunta 42

Según el anuncio, ¿dónde puedes conseguir más información sobre el CMIE?

Sub-escala: Recuperar información
Dificultad: 363
Aciertos: España 87,9%,
OCDE 81,1%

1 punto: Respuestas que mencionan como mínimo UNA de las siguientes fuentes:

- (1) Del departamento de personal.
- (2) Del asesor de personal. Por ejemplo:

- Departamento de personal.
- El asesor de personal puede darle más información.

0 puntos: Otras respuestas. Por ejemplo:

- CANCO Compañía Industrial.

Pregunta 43

Enumera dos maneras en que el CMIE ayuda a la gente que va a perder su trabajo a causa de una reorganización de su empresa.

Sub-escala: Recuperar información
Dificultad: 655
Aciertos: España 22,9%,
OCDE 31,8%

1 punto:

Respuestas que mencionan AMBOS elementos siguientes:

(1) Actúan como mediadores de los empleados O median.

(2) Ayudan a buscar nuevos puestos [No se debe aceptar “Banco de datos de empleos”, “Orientación”, “Cursos” o “Proyectos de Cambio de Profesión”].

Por ejemplo:

- Mediador. Ayuda a encontrar nuevos puestos si es necesario.
- Actúa como mediador. Te ayuda a encontrar otro empleo.

0 puntos:

Otras respuestas. Por ejemplo:

(a) Mediación, (b) Proyectos de cambio de profesión.

- Proyectos de cambio de profesión. Cursos.
- Seguimiento de oportunidades de empleo y de demandantes de empleo. Mediación.
- Solicitud o intercambio con el asesor de personal.

EDITORIAL

La tecnología crea la necesidad de nuevas normas.

La ciencia tiene posibilidades de adelantarse a la ley y a la ética. Eso sucedió de manera dramática en 1945 con la destructiva bomba atómica y, ahora, sucede lo mismo en el aspecto creativo de la vida con las técnicas para superar la infertilidad humana.

La mayoría de nosotros se regocijó con la familia Brown de Inglaterra cuando nació Louise, el primer bebé probeta. Y nos hemos maravillado ante otras primicias: las más recientes los nacimientos de bebés sanos que habían sido en su día embriones congelados en espera del momento adecuado para su implantación en la futura madre.

Ha surgido una tormenta de cuestiones legales y éticas sobre dos de esos embriones congelados de Australia. Los embriones iban a ser implantados en Elsa Ríos, la esposa de Mario Ríos. Un implante anterior de embriones había fracasado y la familia Ríos quería tener otra oportunidad de ser padres. Pero, antes de que tuvieran la segunda oportunidad, los Ríos murieron en un accidente de avión.

¿Qué debía hacer el hospital australiano con los embriones congelados? ¿Podían ser implantados en otra persona? Se presentaron muchas voluntarias. ¿Eran los embriones de algún modo propiedad sustancial de los Ríos? ¿O se debían destruir los embriones? El matrimonio Ríos, lógicamente, no había dispuesto nada sobre el futuro de los embriones.

Los australianos nombraron una comisión para estudiar el asunto. La semana pasada, la comisión emitió su informe. Los embriones debían ser descongelados, según dijo la comisión, porque la donación de embriones requeriría el consentimiento de los

“productores” y ese consentimiento no había sido dado. La comisión dijo que los embriones en su estado actual no tenían vida ni derechos y, por lo tanto, podían ser destruidos.

Los miembros de la comisión eran conscientes de estar pisando terrenos legales y éticos resbaladizos. Por tanto, solicitaron que se abriera un plazo de tres meses para que la opinión pública se pronunciara sobre la recomendación de la comisión. Si había una opinión generalizada en contra de destruir los embriones, la comisión lo reconsideraría.

Las parejas que se apuntan ahora en el Hospital Reina Victoria de Sidney en los programas de fertilización in vitro, deben especificar lo que debe hacerse con los embriones si le pasa algo a la pareja.

Esto garantiza que no se vuelva a producir una situación similar a la de los Ríos. Pero ¿qué hay de otras cuestiones igualmente complejas? En Francia, una mujer tuvo que acudir a los tribunales para que le permitieran tener un hijo a partir del espermatozoides congelado de su marido fallecido. ¿Cómo se debe tratar una petición como esa? ¿Qué se debe hacer si una madre de alquiler rompe el contrato de tener el bebé y rehusa entregarlo a quien se lo había prometido?

Nuestra sociedad ha fracasado por el momento en proponer normas aplicables para frenar el potencial destructivo del poder atómico. Estamos recogiendo la espeluznante cosecha de ese fracaso. Las posibilidades de un empleo erróneo de la capacidad de los científicos para estimular o retrasar la procreación son múltiples. Se deben establecer límites legales y éticos antes de que vayamos demasiado lejos.

Pregunta 44

Subraya la frase que explica lo que hicieron los australianos para decidir cómo tratar los embriones congelados pertenecientes a una pareja fallecida en un accidente de avión.

Sub-escala: Interpretación
Dificultad: 558
Aciertos: España 47,8%
OCDE 47,9%

1 punto:

Respuestas que subrayan O rodean la frase O una parte de la frase que contiene al menos UNO de los elementos siguientes:

(1) "nombraron una comisión"

(2) "solicitaron que se abriera un plazo de tres meses para que la opinión pública se pronunciara sobre la recomendación de la comisión..."

Por ejemplo:

- [Subrayado]...Los australianos nombraron una comisión para estudiar el asunto... [El alumno ha subrayado una de las frases relevantes].
- [Subrayado]...Los australianos nombraron una comisión para estudiar el asunto... y... solicitaron que se abriera un plazo de tres meses para que la opinión pública se pronunciara sobre la recomendación de la comisión... [El alumno ha subrayado los dos fragmentos relevantes del texto].
- [Subrayado] ...Los australianos nombraron una comisión para estudiar el asunto... y ...En Francia, una mujer tuvo que acudir a los tribunales para que le permitieran tener un hijo a partir del esperma congelado de su marido fallecido... [Una sección del texto ha sido correctamente subrayada; el otro subrayado parece relacionado con la respuesta a la pregunta siguiente y por eso se acepta].

0 puntos:

Otras respuestas. Por ejemplo:

- [Subrayado]...Los embriones debían ser descongelados, según dijo la comisión, porque la donación de embriones requería el consentimiento de los "productores" y ese consentimiento no se había dado... [El alumno ha subrayado un fragmento irrelevante del texto].
- [Subrayado]... Los australianos nombraron una comisión para estudiar el asunto... y ...Las posibilidades de un empleo erróneo de la capacidad de los científicos para estimular o retrasar la procreación son múltiples... [Un fragmento de texto ha sido correctamente subrayado; el otro fragmento subrayado no puede ser considerado una respuesta a la pregunta siguiente y por ello no se acepta].

Pregunta 45

Enumera dos ejemplos del editorial que justifiquen cómo la tecnología moderna, como la empleada para implantar embriones congelados, crea la necesidad de nuevas normas.

Sub-escala: Interpretación
Dificultad: 669
Aciertos: España 24,0%
OCDE 25,5%

1 punto:

Respuestas que mencionan al menos DOS de los ejemplos siguientes:

(1) Cuando murieron los Ríos, hubo una controversia sobre lo que había que hacer con los embriones [No aceptar las controversias del párrafo 4 (p. e. “¿Qué debía hacer el hospital con los embriones congelados?”, “¿Eran los embriones de algún modo propiedad sustancial de los Ríos?”) a menos que el alumno enlace explícitamente esas controversias con la muerte de los donantes de embriones (los Ríos)].

(2) Una mujer en Francia tuvo que acudir a los tribunales para que le permitieran utilizar el esperma de su marido fallecido.

(3) ¿Qué se debe hacer cuando una madre de alquiler rehúsa entregar al niño que ha parido? Por ejemplo:

- Muestra la necesidad de que el productor especifique qué se debe hacer con los embriones si algo le pasa, y de que haya leyes que establezcan qué se ha de hacer cuando una madre de alquiler se niega a entregar al niño.

O BIEN:

Respuestas que mencionan UNO de los ejemplos dados arriba en relación con la biotecnología [(1), (2) o (3)] y (el potencial destructivo de) la energía atómica.

0 puntos:

Otras respuestas. Por ejemplo:

- Han congelado el esperma y debe conservarse congelado hasta que se utilice [Irrelevante].
- Los embriones son propiedad sustancial, // pueden ser implantados en otra persona [No queda claro a qué parte del artículo se está refiriendo. Si en ambos casos se refiere a los Ríos, la respuesta no da DOS ejemplos, como se pide. Si se refiere al caso francés en el segundo punto, no se ha comprendido bien porque la esposa no es “otra persona”].



Ítems de lectura liberados en
las evaluaciones de 2003 y 2006

LA LECTURA
EN PISA 2000, 2003 Y 2006

Las bibliotecas municipales

El Sistema de Bibliotecas Municipales regala a sus nuevos socios un marcador de páginas en el que se muestra su horario de apertura. Consulta este horario para responder a las siguientes preguntas.

 SISTEMA DE BIBLIOTECAS MUNICIPALES	HORARIO DE APERTURA <i>A partir de febrero de 1998</i>				
	Cervantes	Góngora	Quevedo	Lope de Vega	Calderón
Lunes	11:00-20:00	11:00-17:30	13:00-20:00	11:00-17:30	10:00-17:30
Martes	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	10:00-20:00
Miércoles	11:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00
Jueves	11:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00
Viernes	11:00-17:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-17:30
Sábado	10:00-13:00	10:00-13:00	09:00-13:00	10:00-13:00	09:00-13:00
Domingo	13:00-17:00	Cerrado	14:00-17:00	Cerrado	14:00-17:00

¿A qué hora cierra la biblioteca Lope de Vega los miércoles?

Puntuación Pregunta 46: Las bibliotecas municipales

Finalidad de la pregunta: **Obtención de información**

Código 1:	5 p.m., en punto ó 17.00.
Código 0:	Otras respuestas.
Código 8:	No pertinente.
Código 9:	Sin respuesta.

¿Qué biblioteca continúa abierta a las 18:00 horas las tardes de los viernes?

- (A) Biblioteca Cervantes
- (B) Biblioteca Quevedo
- (C) Biblioteca Góngora
- (D) Biblioteca Lope de Vega
- (E) Biblioteca Calderón

Puntuación Pregunta 47: Las bibliotecas municipales

Finalidad de la pregunta: **Obtención de información**

Máxima puntuación

Código 1: Biblioteca Quevedo

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

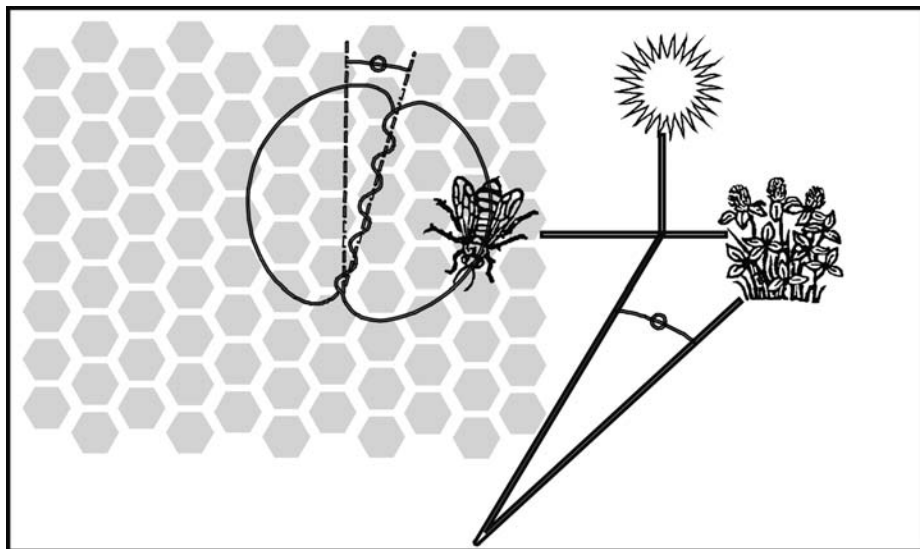
Las abejas

La información de esta página y de la siguiente está tomada de un folleto sobre las abejas. Consulta la información para contestar a las preguntas que se formulan a continuación.

RECOLECCIÓN DEL NÉCTAR

Las abejas fabrican miel para sobrevivir. Es su única fuente de alimentación. Si hay 60.000 abejas en una colmena, alrededor de una tercera parte está dedicada a la recolección del néctar que las abejas elaboradoras convertirán después en miel. Una pequeña parte de las abejas trabajan como exploradoras o buscadoras. Encuentran una fuente de néctar y luego vuelven a la colmena para comunicárselo a las otras abejas.

Las exploradoras comunican dónde está la fuente de néctar ejecutando una danza que transmite información sobre la dirección y la distancia que las abejas tendrán que recorrer. Durante esta danza la abeja sacude el abdomen de un lado a otro mientras describe círculos en forma de 8. La danza sigue el dibujo mostrado en el siguiente gráfico.



El gráfico muestra a una abeja bailando dentro de la colmena en la cara vertical del panal. Si la parte central del 8 apunta directamente hacia arriba, significa que las abejas encontrarán el alimento si vuelan directamente hacia el sol. Si la parte central del 8 apunta a la derecha, el alimento se encuentra a la derecha del sol.

La cantidad de tiempo durante el cual la abeja sacude el abdomen indica la distancia del alimento desde la colmena. Si el alimento está bastante cerca la abeja sacude el abdomen durante poco tiempo. Si está muy lejos, sacude el abdomen durante mucho tiempo.

PRODUCCIÓN DE LA MIEL

Cuando las abejas llegan a la colmena con el néctar, lo pasan a las abejas elaboradoras, quienes manipulan el néctar con sus mandíbulas, exponiéndolo al aire caliente y seco de la colmena. Recién recolectado, el néctar contiene azúcares y minerales mezclados con alrededor de un 80% de agua. Pasados de diez a veinte minutos, cuando gran parte del agua sobrante se ha evaporado, las abejas elaboradoras introducen el néctar dentro de una celda en el panal, donde la evaporación continúa. Tres días más tarde, la miel que está en las celdas contiene alrededor de un 20% de agua. En este momento, las abejas cubren las celdas con tapas que fabrican con cera.

En cada período determinado, las abejas de una colmena suelen recolectar néctar del mismo tipo de flor y de la misma zona. Algunas de las principales fuentes de néctar son los frutales, el trébol y los árboles en flor.

GLOSARIO

abeja elaboradora	una abeja obrera que trabaja dentro de la colmena.
mandíbula	parte de la boca.

¿Cuál es el propósito de la danza de la abeja?

- (A) Celebrar que la producción de la miel ha sido un éxito.
- (B) Indicar el tipo de planta que han encontrado las exploradoras.
- (C) Celebrar el nacimiento de una nueva reina.
- (D) Indicar dónde han encontrado las exploradoras el alimento.

Puntuación Pregunta 1: Las abejas

Finalidad de la pregunta: Consecución de una comprensión global: comprender la idea principal de un fragmento independiente de un texto.

Máxima puntuación

Código 1: Indicar dónde han encontrado las exploradoras el alimento.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Indica tres de las principales fuentes de néctar.

1 _____

2 _____

3 _____

Puntuación Pregunta 2: Las abejas

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: correspondencia exacta, sin información innecesaria.

Base los códigos en las siguientes respuestas:

- a: árboles frutales
- b: trébol
- c: árboles en flor
- d: árboles
- e: flores

Máxima puntuación

Código 1: (En cualquier orden entre los siguientes): abc, abe, bde.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas. Combinaciones de a, b, c, d y e, u otras respuestas.

- Fruta

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 3

R217Q03

¿Cuál es la principal diferencia entre el néctar y la miel?

- (A) La proporción de agua en la sustancia.
- (B) La relación entre el azúcar y los minerales de la sustancia.
- (C) El tipo de planta de la que se recolecta la sustancia.
- (D) El tipo de abeja que procesa la sustancia.

Puntuación Pregunta 3: Las abejas

Finalidad de la pregunta: Elaboración de una interpretación: inferir la relación entre una secuencia de hechos.

Máxima puntuación

Código 1: La proporción de agua en la sustancia.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

En la danza, ¿qué hace la abeja para mostrar la distancia existente entre el alimento y la colmena?

Puntuación Pregunta 5: Las abejas

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: obtener información explícita en un texto.

Código 2: Indica que la información es proporcionada TANTO por las sacudidas del abdomen COMO por el período de tiempo durante el que el abdomen es sacudido.

- Durante cuánto tiempo sacuden el abdomen las abejas.
- Sacuden el abdomen durante un determinado período de tiempo.

Código 1: Menciona solamente las sacudidas del abdomen. (La respuesta puede ser parcialmente inexacta).

- Sacude el abdomen.
- Muestra lo lejos que está según la rapidez con que sacude el abdomen.

O BIEN: Menciona solamente las sacudidas del abdomen. (La respuesta puede ser parcialmente inexacta).

- Durante cuánto tiempo danza.

Código 0: Respuesta irrelevante, inexacta, incompleta o vaga.

- Lo rápido que la abeja corre haciendo un 8.
- Lo grande que es el 8.
- Cómo se mueve la abeja.
- La danza.
- El abdomen.

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

¿Sabías que en 1996 los Australianos gastaron casi la misma cantidad en chocolate que gastó su gobierno en ayuda exterior?

¿Hay algo que no funciona en nuestra escala de valores?

¿Qué vas a hacer al respecto?

Sí, tú.

Arnold Jago, Mildura

La carta de la página anterior apareció en un periódico australiano en 1997. Remítete a ella para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1

R112Q01

El propósito de la carta de Arnold Jago es provocar...

- (A) culpabilidad.
- (B) diversión.
- (C) temor.
- (D) satisfacción.

Puntuación Pregunta 1: De mal gusto

Finalidad de la pregunta: Reflexión sobre la forma de un texto: identificar la finalidad del escritor

Máxima puntuación
Código 1: culpabilidad.

Sin puntuación
Código 0: Otras respuestas.
Código 9: Sin respuesta.

R112Q03-0123489

Pregunta 3

¿Qué tipo de respuesta o de acción crees tú que quiere provocar Arnold Jago con esta carta?

Puntuación Pregunta 3: De mal gusto

Finalidad de la pregunta: Reflexión sobre el contenido de un texto

Máxima puntuación

Código 4: El gobierno o los particulares deberían gastar más en ayuda exterior

- *Gente que dé dinero para ayuda exterior.*
- *Dar dinero para obras de caridad.*
- *La gente debería gastar menos en chocolate y más en los pobres.*

Código 3: El gobierno o los particulares deberían cambiar su sistema de valores o su visión del problema:

- *Cambiar nuestros valores.*
- *Querría que la gente se preocupara más de cómo gastamos los recursos.*

Sin puntuación

Código 2: Identifica la intención del autor para hacer que el lector se sienta culpable.

- *Sentirse culpable o avergonzado.*

Código 1: Gastar menos en chocolate o ser menos goloso.

- *No comprar más chocolate.*
- *Dejar de comer comida basura.*

Código 0: Otras respuestas, incluidas las vagas, inapropiadas o irrelevantes.

- *Le gustaría que despidieran a los del gobierno.*
- *Le gustaría que la gente dijese, “Voy a dar todo mi dinero para obras de caridad”.*
- *Nada.*
- *No estoy de acuerdo con Arnold Jago.*
- *Estoy de acuerdo con él.*

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

Respuestas de ejemplo

Código 4

- *Gente que gasta menos dinero en chocolate y más en los enfermos del extranjero. [Concepto limitado de la ayuda pero identifica la idea principal].*

- *Que la gente no gaste todo el dinero en chocolate en vez de en el extranjero. [Mal expresado pero mantiene parte del sentido de la interrelación a la que Jago se refiere. Contiene elementos del Código 4 y del Código 1, por tanto, se elige el código superior. Se asume que “en el extranjero” quiere decir “ayuda exterior”].*

- *Un aumento en el gasto del gobierno en ayuda exterior para ayudar a los pobres. También quiere que la gente se sienta culpable y compre menos chocolate o dé dinero para ayudar a los pobres del extranjero. [Respuesta mixta: elementos de los Códigos 1, 2 y 4, se elige el código más alto de la jerarquía].*

- *En vez de comprar y comer chocolate la gente debería dar para una buena causa y no ser tan indulgente consigo misma. [Sólo hace una vaga referencia a la ayuda exterior pero “gastar dinero en algo útil en vez de en algo banal” es lo importante y se aproxima al Código 4].*

Código 3

- *Gente conmovida por pensar más en ayudar a los demás que en dedicarse a gustos personales. [Se centra en la actitud (“pensar más”) más que en la acción].*

- *Que la gente se dé cuenta de que los pobres necesitan nuestra ayuda, para que hagan algo sobre este asunto. [Se hace hincapié en la toma de conciencia].*

Código 1

- *Le gustaría vernos hacer algo más que comer chocolate como cerdos. [No capta de qué se trata fundamentalmente ese “algo más”; se centra en el comer].*

Código 0

- *Creo que quiere que otras personas estén de acuerdo y se empiece a hacer algo al respecto. [Demasiado vaga].*

- *Creo que le gustaría cartas con opiniones escritas y lo que deberían hacer para ayudar este problema. [El tema se apoya o discute de forma vaga e imprecisa. Equivale a “Estoy de acuerdo con él”].*

- *Puede querer ver las sugerencias de la gente sobre cómo recaudar fondos para el uso del chocolate en el extranjero o ver una respuesta general a su carta sobre nuestros valores. [La respuesta demuestra una clara falta de comprensión del tema].*



Casa del vídeo

RAMÓN LLUCH, 15
 08040 BARCELONA
 TLF.: 93.553 31 05 FAX:93.533.31.06
<http://www.fotocamara.com.es>

CLIENTE
 DOLORES DEL REY
 MARÍA PANÉS, 17 08003 BARCELONA

FOTO CÁMARA CASA DEL VÍDEO
 RAMÓN LLUCH, 15
 08040 BARCELONA
 93.566.31.05

FACTURA 26802	FECHA 19/10/99	HORA 12:10
CUENTA 195927	VENDEDOR 24 PACO	REG. 16

PRODUCTO	DESCRIPCIÓN	NºSERIE	LISTA	CANT.	NETO	TOTAL	CAMBIO
150214	ROLLY FOTONEX 250 ZOOM	30910963		1	131,69	131,69	X
33844	TRÍPODE			1	2,99	2,99	X
	Transacción.....Cantidad	Cambio			Sub-total	134,68	
	Tarjeta VISA 134,68€				Total	134,68	

Gracias por su compra

En la página anterior se muestra el recibo que le dieron a Dolores cuando compró su nueva cámara y, a continuación, la tarjeta de garantía de la cámara. Utiliza estos documentos para contestar a las siguientes preguntas.

UN AÑO DE GARANTÍA: (Para usuarios particulares) VÁLIDO SÓLO EN ESPAÑA

FOTO CÁMARA CASA DEL VÍDEO garantiza al propietario que la cámara está libre de defectos de material o fabricación. Esta garantía no es transferible.

FOTO CÁMARA CASA DEL VÍDEO proporcionará, arreglará o sustituirá a su elección y sin cargo alguno, cualquier parte de la cámara que, tras la inspección de FOTO CÁMARA CASA DEL VÍDEO, presente cualquier defecto de material o fabricación durante el período de garantía.

NO. M 409668

POR FAVOR, RELLENE CON LETRA CLARA

Cámara - Modelo

.....

Nº de serie:

Nombre del propietario: *Dolores del Rey*

Domicilio: *María Panés, 17 - 08003 BARCELONA*

Fecha de compra:

Precio de compra:

Sello del distribuidor



Casa del vídeo
RAMÓN LLIBRE 15
08042 BARCELONA
TEL: 93 533 31 26 FAX: 93 533 31 06
WWW.FOTOCAMARA.COM.ES

ATENCIÓN:

Enviar inmediatamente – Necesita franqueo

Esta tarjeta de garantía debe rellenarse y ser enviada a FOTO CÁMARA CASA DEL VÍDEO antes de 10 días a partir de la fecha de compra.

Proporcionaremos la Tarjeta de Garantía Internacional a los clientes que lo soliciten.

Utiliza los datos del recibo para rellenar la tarjeta de garantía. El nombre y los datos del propietario ya se han rellenado.

Puntuación Pregunta 1: La garantía

Sin puntuación

Código 9: Sin respuesta. Utilice este código únicamente si no se ha intentado rellenar ninguna parte del formulario de garantía. Escriba «9» una vez al lado del código del ítem.

Puntuación Pregunta 1A - Modelo: La garantía

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: utilizar información procedente de otra fuente para rellenar un formulario

Máxima puntuación

Código 1: Identifica correctamente el modelo.

- Rolly Fotonex 250 zoom
- Rolly Fotonex.
- Fotonex.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

- 150214. [Número del producto en lugar del nombre de la cámara y el modelo].
- Rolly fotonex 250 Zoom Trípode. [Incluye información innecesaria y potencialmente confusa. Refleja una mala comprensión de la organización y contenido fundamental del recibo].

Código 8: No pertinente.

Puntuación Pregunta 1B - Número de serie: La garantía

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: utilizar información procedente de otra fuente para rellenar un formulario

Máxima puntuación

Código 1: 30910963.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 8: No pertinente.

Puntuación Pregunta 1C - Fecha de compra: La garantía

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: utilizar información procedente de otra fuente para rellenar un formulario

Máxima puntuación

Código 1: 18/10/99.

- La fecha puede indicarse de otro modo pero debe incluir el día, mes y año.
18 de octubre de 1999

- Puede proporcionar información innecesaria relacionada (hora).
18/10/99, 12:10 p.m.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

- 18.10.97. [Anotación errónea del año (año incorrecto)].

Código 8: No pertinente.

Puntuación Pregunta 1D - Precio de compra: La garantía

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: utilizar información procedente de otra fuente para rellenar un formulario

Máxima puntuación

Código 1: 131,69€

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

- 137,38€

Código 8: No pertinente.

Pregunta 2

R107Q02 - 0189

¿Cuánto tiempo tiene Dolores para devolver la tarjeta de garantía?

Puntuación Pregunta 2: La garantía

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: correspondencia exacta

Máxima puntuación

Código 1: Indica diez días.

- Diez días.

- En los 10 días siguientes a la compra.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

¿Qué más compró Dolores cuando estuvo en la tienda?

Puntuación Pregunta 3: La garantía

Finalidad de la pregunta: Obtención de información

Máxima puntuación

Código 1: Un trípode.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

Al final de la factura aparecen escritas las palabras «gracias por su compra». Una de las razones posibles para ello es sencillamente la de ser educado. ¿Cuál sería otra posible razón?

Puntuación Pregunta 3: La garantía

Máxima puntuación

Código 1: Se refiere implícita o explícitamente al desarrollo de la relación vendedor-cliente.

- *Es bueno para el negocio que sean amables contigo.*
- *Establecer una buena relación con el cliente.*
- *Quieren que vuelvas otra vez.*

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

- *Son amables.*
- *Se alegran de que les hayas comprado la cámara a ellos.*
- *Quieren que te creas especial.*
- *Para hacer saber a los clientes que son apreciados.*

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

Un juez justo

Remítete al relato «Un juez justo», que comienza en la página siguiente, para contestar a las preguntas que siguen.

Un juez justo

Un rey argelino llamado Bauakas quiso averiguar si era cierto o no, como le habían dicho, que en una de sus ciudades vivía un juez justo que podía discernir la verdad en el acto, y que ningún pillo había podido engañarle nunca. Bauakas cambió su ropa por la de un mercader y fue a caballo a la ciudad donde vivía el juez.

A la entrada de la ciudad, un lisiado se acercó al rey y le pidió limosna. Bauakas le dio dinero e iba a seguir su camino, pero el tullido se aferró a su ropaje.

— ¿Qué deseas? —preguntó el rey— ¿No te he dado dinero?

— Me diste una limosna —dijo el lisiado— ahora hazme un favor. Déjame montar contigo hasta la plaza principal, ya que de otro modo los caballos y camellos pueden pisotearme.

Bauakas sentó al lisiado detrás de él sobre el caballo y lo llevó hasta la plaza. Allí detuvo su caballo, pero el lisiado no quiso bajarse.

— Hemos llegado a la plaza, ¿por qué no te bajas? —preguntó Bauakas.

— ¿Por qué tengo que hacerlo? —contestó el mendigo—. Este caballo es mío. Si no quieres devolvérmelo, tendremos que ir a juicio.

Al oír su disputa, la gente se arremolinó alrededor de ellos gritando:

— ¡Id al juez! ¡Él juzgará!

Bauakas y el lisiado fueron al juez. Había más gente ante el tribunal y el juez llamaba a cada uno por turno. Antes de llegar a Bauakas y al lisiado, escuchó a un estudiante y a un campesino. Habían ido al tribunal a causa de una mujer: el campesino decía que era su esposa y el estudiante decía que era la suya. El juez escuchó a los dos, permaneció en silencio durante un momento, y luego dijo:

— Dejad a la mujer aquí conmigo y volved mañana.

Cuando se hubieron ido, un carnicero y un mercader de aceite se presentaron ante el juez. El carnicero estaba manchado de sangre y el mercader de aceite. El carnicero llevaba unas monedas en la mano y el mercader de aceite se agarraba a la mano del carnicero.

— Estaba comprando aceite a este hombre —dijo el carnicero— y, cuando cogí mi bolsa para pagarle, me cogió la mano e intentó quitarme todo el dinero. Por eso hemos venido ante ti; yo sujetando mi bolsa y él sujetando mi mano. Pero el dinero es mío y él es un ladrón.

A continuación habló el mercader de aceite:

— Eso no es verdad —dijo—. El carnicero vino a comprarme aceite y después de llenarle un jarro, me pidió que le cambiara una pieza de oro. Cuando saqué mi dinero y lo puse en el mostrador, él lo cogió e intentó huir. Lo agarré de la mano, como ves y lo he traído ante ti.

El juez permaneció en silencio durante un momento, luego dijo:

— Dejad el dinero aquí conmigo y volved mañana.

Cuando llegó su turno, Bauakas contó lo que había sucedido. El juez lo escuchó y después pidió al mendigo que hablara.

— Todo lo que ha dicho es falso —dijo el mendigo—. Él estaba sentado en el suelo y yo iba a caballo por la ciudad, cuando me pidió que lo llevase. Lo monté en mi caballo y lo llevé a donde quería ir. Pero, cuando llegamos allí, no quiso bajarse y dijo que el caballo era suyo, lo cual no es cierto.

El juez pensó un momento, luego dijo:

— Dejad el caballo conmigo y volved mañana.

Al día siguiente, fue mucha gente al tribunal a escuchar las sentencias del juez.

Primero vinieron el estudiante y el campesino.

— Toma tu esposa —dijo el juez al estudiante— y el campesino recibirá cincuenta latigazos.

El estudiante tomó a su mujer y el campesino recibió su castigo. Después, el juez llamó al carnicero.

— El dinero es tuyo —le dijo. Y señalando al mercader de aceite, dijo:

— Dadle cincuenta latigazos.

A continuación llamó a Bauakas y al lisiado.

— ¿Reconocerías tu caballo entre otros veinte? —preguntó a Bauakas.

— Sí -respondió.

— ¿Y tú? —preguntó al mendigo.

— También —dijo el lisiado.

— Ven conmigo —dijo el juez a Bauakas.

Fueron al establo. Bauakas señaló inmediatamente a su caballo entre los otros veinte. Luego el juez llamó al lisiado al establo y le dijo que señalara el caballo. El mendigo también reconoció el caballo y lo señaló. El juez volvió a su asiento.

— Coge el caballo, es tuyo —dijo a Bauakas- Dad al mendigo cincuenta latigazos.

Cuando el juez salió del tribunal y se fue a su casa, Bauakas le siguió.

— ¿Qué quieres? —le preguntó el juez—. ¿No estás satisfecho con mi sentencia?

— Estoy satisfecho —dijo Bauakas—. Pero me gustaría saber cómo supiste que la mujer era del estudiante, el dinero del carnicero y que el caballo era mío y no del mendigo.

— De este modo averigüé lo de la mujer: por la mañana la mandé llamar y le dije: «¡Por favor, llena mi tintero!» Ella cogió el tintero, lo lavó rápida y hábilmente y lo llenó de tinta; por lo tanto, era una tarea a la que ella estaba acostumbrada. Si hubiera sido la mujer del campesino, no hubiera sabido cómo hacerlo. Esto me demostró que el estudiante estaba diciendo la verdad.

Y de esta manera supe lo del dinero: lo puse en una taza llena de agua, y por la mañana miré si había subido a la superficie algo de aceite. Si el dinero hubiera pertenecido al mercader de aceite, se hubiera ensuciado con sus manos grasientas. No había aceite en el agua, por lo tanto, el carnicero decía la verdad.

Fue más difícil descubrir lo del caballo. El tullido lo reconoció entre otros veinte, igual que tú. Sin embargo, yo no os llevé al establo para ver cuál de los dos conocía al caballo, sino para ver cuál de los dos era reconocido por el caballo. Cuando te acercaste, volvió su cabeza y estiró el cuello hacia ti; pero cuando el lisiado lo tocó, echó hacia atrás sus orejas y levantó una pata. Por lo tanto supe que tú eras el auténtico dueño del caballo.

Entonces, Bauakas dijo al juez:

— No soy un mercader sino el rey Bauakas. Vine aquí para ver si lo que se decía sobre ti era verdad. Ahora veo que eres un juez sabio. Pídemelo que quieras y te lo daré como recompensa.

— No necesito recompensa, -respondió el juez-. Estoy contento de que mi rey me haya elogiado.

Prácticamente al comienzo del relato se nos dice que Bauakas cambió su ropa por la de un mercader.

¿Por qué no quería Bauakas ser reconocido?

- (A) Quería averiguar si le seguirían obedeciendo siendo una persona «normal».
- (B) Tenía la intención de aparecer ante el juez disfrazado de mercader.
- (C) Le gustaba disfrazarse para poder moverse libremente y gastar bromas a sus súbditos.
- (D) Quería ver cómo actuaba el juez habitualmente, sin estar influido por la presencia del rey.

Puntuación Pregunta 1: Un juez justo

Finalidad de la pregunta: Elaboración de una interpretación: deducir los propósitos o intenciones de un personaje

Máxima puntuación

Código 1: Quería ver cómo actuaba el juez habitualmente, sin estar influido por la presencia del rey.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.
Código 9: Sin respuesta.

¿Cómo supo el juez que la mujer era la esposa del estudiante?

- (A) Observando su aspecto y viendo que no parecía la mujer de un campesino.
- (B) Por el modo en que el estudiante y el campesino contaron sus historias en el tribunal.
- (C) Por la manera en que ella reaccionó frente al campesino y al estudiante en el tribunal.
- (D) Comprobando su habilidad en el trabajo que habitualmente hacía para su marido.

Puntuación Pregunta 3: Un juez justo

Finalidad de la pregunta: Obtención de información: correspondencia análoga

Máxima puntuación

Código 1: Comprobando su habilidad en el trabajo que habitualmente hacía para su marido.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 3

R109Q04-0123489

¿Crees que fue justo por parte del juez castigar de la MISMA manera todos los delitos?

Justifica tu respuesta aludiendo a semejanzas y diferencias entre los tres casos del relato.

Puntuación Pregunta 4: Un juez justo

Finalidad de la pregunta: Reflexión sobre el contenido de un texto: contrastar una representación mental de lo que ocurre en el texto con un punto de vista basado en una información previa.

Máxima puntuación

Código 4: Evalúa la legalidad de los castigos relacionando unos con otros, en términos de similitud o diferencia entre los delitos. Muestra una comprensión acertada de los delitos.

- No, es un delito mucho peor intentar robarle la esposa a otro que querer quitarle su dinero o su caballo.

- Los tres delincuentes intentaron engañar a alguien y luego mintieron, por lo tanto, era equitativo que fueran castigados del mismo modo.

- Es difícil de decir. El campesino, el vendedor de aceite y el mendigo querían robar algo. Por otro lado las cosas que querían robar no eran igual de valiosas.

Sin puntuación

Código 3: Muestra una comprensión adecuada de los delitos y/o de los castigos sin evaluarlos.

- El juez dio cincuenta palos a los tres delincuentes. Sus delitos consistieron en robar una mujer, robar dinero y robar un caballo.

Código 2: Demuestra no haber entendido los delitos o las penas.

- *Creo que el caso del campesino y el estudiante es diferente de los otros dos porque es más como un divorcio, mientras que los otros dos son hurtos. Por eso, el campesino no debería haber sido castigado.*

Código 1: Evalúa la adecuación del castigo per se (o sea, contesta como si la pregunta fuese

«Cincuenta latigazos ¿es un castigo justo?»)

- *No, cincuenta latigazos es un castigo demasiado severo para cualquiera de estos delitos.*

- *Sí, los castigos severos son necesarios porque así los delincuentes no intentarán hacerlo de nuevo.*

- *No, no creo que los castigos fueran suficientemente severos.*

- *Fue demasiado severo.*

Código 0: Respuestas irrelevantes o vagas, sin explicación o con una explicación inadecuada o que es inconsistente con el contenido del relato.

- *Sí, creo que fue justo.*

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

Respuestas de ejemplo

Código 4

- *No, algunos delitos eran peores que otros. [Respuesta mínima de Código 4: proporciona un criterio (“peor”) para los distintos castigos].*

- *Sí, todos mentían.*

Código 0

- *No, porque yo podría ser un delincuente de poca monta y a ti podrían condenarte a cadena perpetua.*

- *Sí, porque era un juez justo. [Argumento post hoc (pide la pregunta)].*

- *No me parece justo que tuvieran el mismo castigo porque todos los casos eran distintos. [“Distinto” no es una valoración adecuada de los delitos para explicar por qué los castigos deberían ser distintos. (Compárese el primer ejemplo del Código 4)].*

- *No, porque influían distintas circunstancias.*

- *Sí, en los tres casos había una persona buena y otra mala, y la mala debería haber sido castigada por haber obrado mal. [No se valoran los delitos].*

Pregunta 5

R109Q05

¿Sobre qué trata este relato en general?

- (A) Delitos graves.
- (B) Justicia prudente
- (C) Un buen gobernante.
- (D) Una broma ingeniosa.

Puntuación Pregunta 5: Un juez justo

Finalidad de la pregunta: Consecución de una comprensión global: identificar el tema principal de un relato

Máxima puntuación

Código 1: Justicia prudente

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 9

R109Q09 - 0189

Para esta pregunta tienes que comparar la ley y la justicia de tu país con la ley y la justicia que se presentan en la historia.

En la historia, los delitos se castigan según la ley. ¿De qué manera la ley y la justicia de tu país son **SIMILARES** al tipo de ley y justicia presentes en la historia?

En la historia, el juez sanciona con cincuenta latigazos todos los delitos. Aparte del tipo de castigo, ¿de qué manera la ley y la justicia de tu país son **DIFERENTES** al tipo de ley y justicia presentes en la historia?

Puntuación Pregunta 9: Un juez justo

Finalidad de la pregunta: Reflexión sobre el contenido de un texto: establecer comparaciones entre los conceptos representados en la historia y los propios conocimientos

Tenga en cuenta únicamente la primera parte de la respuesta («similares»). Introduzca el código correspondiente a .

Máxima puntuación

Código 1: Describe una similitud. Demuestra haber comprendido adecuadamente el relato. Hace explícita una comparación con algún aspecto del sistema legal de su propio país o esta puede ser fácilmente inferida. No es imprescindible que demuestren un conocimiento exacto del sistema legal nacional pero que tenga en cuenta el conocimiento básico acerca del sistema legal de sus respectivos países que sería esperable en los jóvenes de 15 años.

- *Las condenas se hacen basándose en pruebas.*
- *Se permite a ambas partes dar su versión de la verdad.*
- *Igualdad ante la ley (no importa quién seas).*
- *Un juez preside el tribunal.*
- *Se aplica el mismo castigo a delitos parecidos.*

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas, incluidas las vagas, inexactas o irrelevantes.

- *No diferencia lo bueno de lo malo.*
- *Incluso los políticos importantes de los países pueden ser juzgados.*
- *Castigo. [Excluido por la pregunta].*

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

Respuestas de ejemplo

Código 1

- *En los tribunales se juzga a las personas según las distintas pruebas que se pueden encontrar.*
- *Cada persona tiene ocasión de dar su opinión.*
- *Que fueron llevados a juicio para discutir el resultado.*
- *En el sistema judicial de esta historia hay una persona imparcial que decide lo que es justo, el juez.*
- *Sistema de tribunal. [A diferencia del “castigo” (Código 0) no todos los sistemas judiciales cuentan con tribunales].*
- *Se escucharon los argumentos de ambas partes.*
- *Los jueces también han de ser sabios y justos en nuestro sistema. [Juicio de valor, coherente con una comprensión acertada de la historia].*

Tenga en cuenta únicamente la segunda parte de la respuesta («diferentes»). Introduzca el código correspondiente a .

Máxima puntuación

Código 1: Describe una diferencia. Demuestra haber comprendido adecuadamente el relato.

Hace explícita una comparación con algún aspecto del sistema legal de su propio país o esta puede ser fácilmente inferida. No es imprescindible que demuestren un conocimiento exacto del sistema legal nacional. (Por ejemplo «sin jurado» puede ser aceptado como una «diferencia» aunque en algunos sistemas legales no exista). Tiene en cuenta el conocimiento básico acerca del sistema legal de sus respectivos países que sería esperable en los jóvenes de 15 años.

- *No hay abogados.*
- *El juez lleva a cabo su propia investigación.*
- *Es muy rápido, mientras que en los tribunales modernos los juicios duran mucho.*
- *No hay jurado; no parece que exista ninguna posibilidad de apelación.*
- *El castigo es mucho más duro. [Un comentario cualitativo sobre el tipo de castigo].*
- *Se aplica la misma condena independientemente del delito.*

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas, incluidas las vagas, inexactas o irrelevantes.

- *Castigo.*
- *Pasado de moda.*
- *Sistema de tribunal.*
- *No azotan a la gente. [Excluido por la pregunta].*

Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

Respuestas de ejemplo

Código 1

- *Una comisión de 12 jueces -un jurado- en vez de un sólo juez.*
- *No había abogados ni jurado.*
- *No hay jurado ni pruebas concretas.*
- *La palabra del juez era definitiva.*
- *Nosotros hacemos los juicios en la corte judicial.*
- *Los jueces no hacen “preguntillas” como el juez justo.*
- *El relato tenía un juez justo. [Expresa o supone un juicio de valor u opinión sobre el sistema legal del país. La respuesta es coherente con una comprensión acertada del relato, por tanto, se puntúa aunque sea idéntica al título de la historia].*

Código 0

- *El resultado, las condenas.*
- *No llevan pelucas.*

¿Cuál de los siguientes tipos de relato describe mejor esta historia?

- (A) Cuento tradicional.
- (B) Historia de viajes.
- (C) Narración histórica.
- (D) Tragedia.
- (E) Comedia.

Puntuación Pregunta 10: Un juez justo

Finalidad de la pregunta: Reflexión sobre la forma de un texto: identificar el género de una historia

Máxima puntuación

Código 1: Cuento tradicional.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Los padres ignoran la existencia del problema de la intimidación en las clases

Sólo uno de cada tres padres encuestados está al tanto de los problemas de intimidación que afectan a sus hijos, según ha puesto de manifiesto un estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación que se hizo público el miércoles.

El estudio, realizado entre diciembre de 1994 y enero de 1995, se llevó a cabo sobre una muestra de 19.000 padres, profesores y alumnos de escuelas de primaria, secundaria y bachillerato en las que había habido problemas de intimidación.

La encuesta, la primera de este tipo llevada a cabo por el Ministerio, analizó a los estudiantes a partir de cuarto curso. Según el estudio, el 22% de los alumnos de primaria encuestados dijo que había sufrido intimidación por parte de sus compañeros, frente al 13% de los estudiantes de secundaria y al 4% de los de bachillerato.

Por otro lado, un 26% de los escolares de primaria admitió haber intimidado a otros, descendiendo el porcentaje hasta el 20% en el caso de los de secundaria y a un 6% en el caso de los de bachillerato.

De aquellos que respondieron haber intimidado a otros, entre un 39% y un 65% reconoció que ellos también habían sido intimidados por otros compañeros.

El estudio indica que el 37% de los padres de los niños de primaria que han sufrido intimidación por parte de sus compañeros conocía el hecho de que sus hijos estaban siendo intimidados. La cifra era del 34% en el caso de los padres de alumnos de secundaria y del 18% en el caso de los de bachillerato.

De los padres que dijeron conocer el hecho, entre un 14% y un 18% se había

enterado por los profesores. Según el estudio, sólo entre un 3% y un 4% de los padres dijo haber sido informado por sus hijos.

El estudio también descubrió que el 42% de los profesores de primaria no está al tanto de la intimidación que sufren algunos de sus alumnos. El porcentaje de estos profesores fue del 29% en la enseñanza secundaria y del 69% en el bachillerato.

Al preguntar sobre el origen de estas conductas intimidatorias, el 85% de los profesores afirmó que se debían a una deficiente educación en los hogares. Muchos padres señalaron como razón principal la falta de sentido de la justicia y de la compasión por parte de los niños.

Un funcionario del Ministerio de Educación dijo que los resultados sugieren que los padres y los profesores deberían mantener un contacto más cercano con los niños para evitar este tipo de conductas agresivas. La intimidación entre compañeros de escuela se ha convertido en un problema de gran trascendencia en Japón después de que un niño de 13 años, Kiyoteru Okouchi, se ahorcara en Nishio, en la provincia de Aichi, en el otoño de 1994, dejando una nota en la que decía que sus compañeros de clase le habían sumergido repetidamente en un río cercano y que le habían quitado dinero.

El suicidio de este chico hizo que el Ministerio de Educación se decidiera a elaborar un informe sobre la intimidación en las escuelas, instando a los profesores a que prohibieran el regreso a clase de los intimidadores.

El artículo de la página anterior apareció en un periódico japonés en 1996. Remítete a él para contestar a las preguntas que siguen.

Pregunta 2

R118Q02 - 0189

¿Por qué se habla en el artículo de la muerte de Kiyoteru Okouchi?

Puntuación Pregunta 2: Los intimidadores

Finalidad de la pregunta: Elaboración de una interpretación: relacionar la cohesión local y global

Máxima puntuación

Código 1: Relaciona la intimidación (y el suicidio) con la preocupación de la gente y/o con la encuesta O hace referencia a la idea de que la muerte se asocia a la intimidación extrema. La conexión puede estar explícitamente expuesta o ser fácilmente inferible.

- Explicar por qué se hizo la encuesta.
- Dar las razones que justifican la gran preocupación de la gente acerca de la intimidación en Japón.
- Era un chico que se suicidó a causa de la intimidación.
- Para mostrar lo grave que puede ser la intimidación.
- Era un caso extremo.
- Se ahorcó y dejó una nota en la que decía que le habían intimidado de forma cruel. Por ejemplo, los intimidadores le habían dejado sin dinero y le habían sumergido en un arroyo cercano muchas veces. [Una descripción de lo extremo del caso.]
- Se menciona porque se cree que es importante tratar de poner fin a la intimidación y que los padres y profesores vigilen estrechamente a sus hijos, puesto que éstos podrían hacer lo mismo si la situación continúa así por mucho tiempo y no se remedia. [Una manera muy larga y complicada de decir que el incidente demuestra hasta qué punto debe sensibilizarse a la gente.]

Sin puntuación

Código 0: Respuesta vaga o inexacta, incluida la idea de que la mención de Kiyoteru Okouchi es sensacionalista.

- Era un alumno japonés.
- Hay muchos casos como este en el mundo.
- Sólo es para llamar la atención.
- Porque lo intimidaron. [Parece responder a la pregunta de “¿por qué se suicidó?” y no de por qué se menciona en el artículo, con lo cual no se establece una conexión. No está suficientemente implícito].
- Porque el alcance de la intimidación pasó desapercibido. [No tiene sentido. Confunde la causa y el efecto].

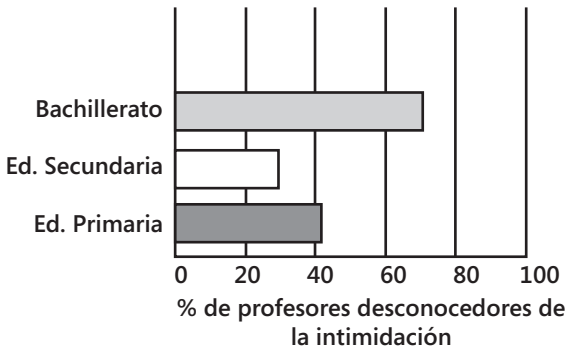
Código 8: No pertinente.

Código 9: Sin respuesta.

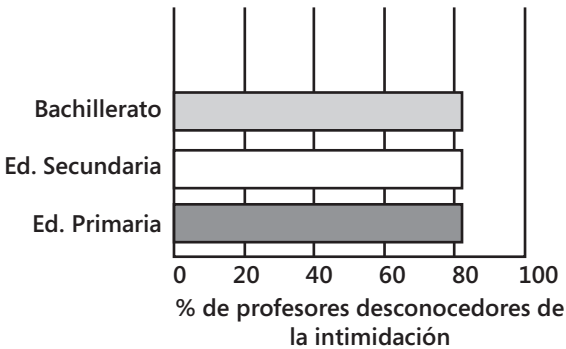
¿Qué porcentaje de profesores de cada nivel escolar desconocía el hecho de que sus alumnos estaban siendo intimidados?

Rodea con un círculo la alternativa (A, B, C o D) que represente mejor este dato.

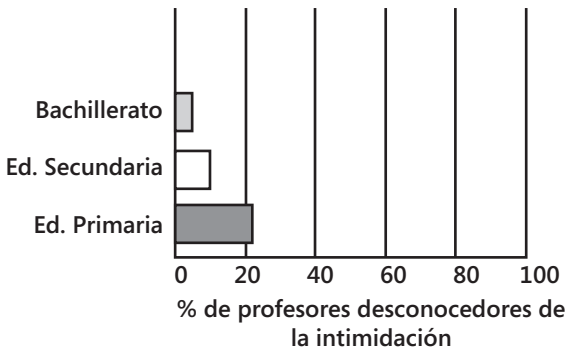
A



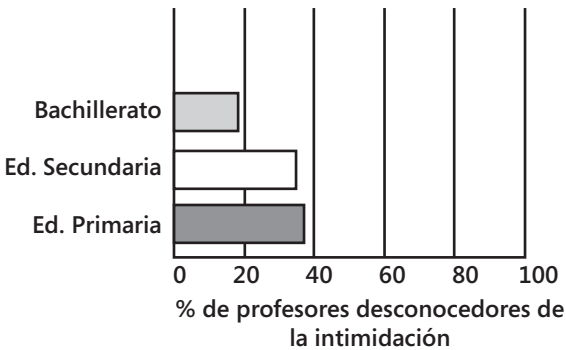
B



C



D



Puntuación Pregunta 3: Los intimidadores

Finalidad de la pregunta: Elaboración de una interpretación: reconocer la representación gráfica de la información presentada en un texto escrito

Máxima puntuación
 Código 1: Rodea con un círculo la A (letra A o gráfico A).

Sin puntuación
 Código 0: Otras respuestas.
 Código 9: Sin respuesta.

LA LECTURA

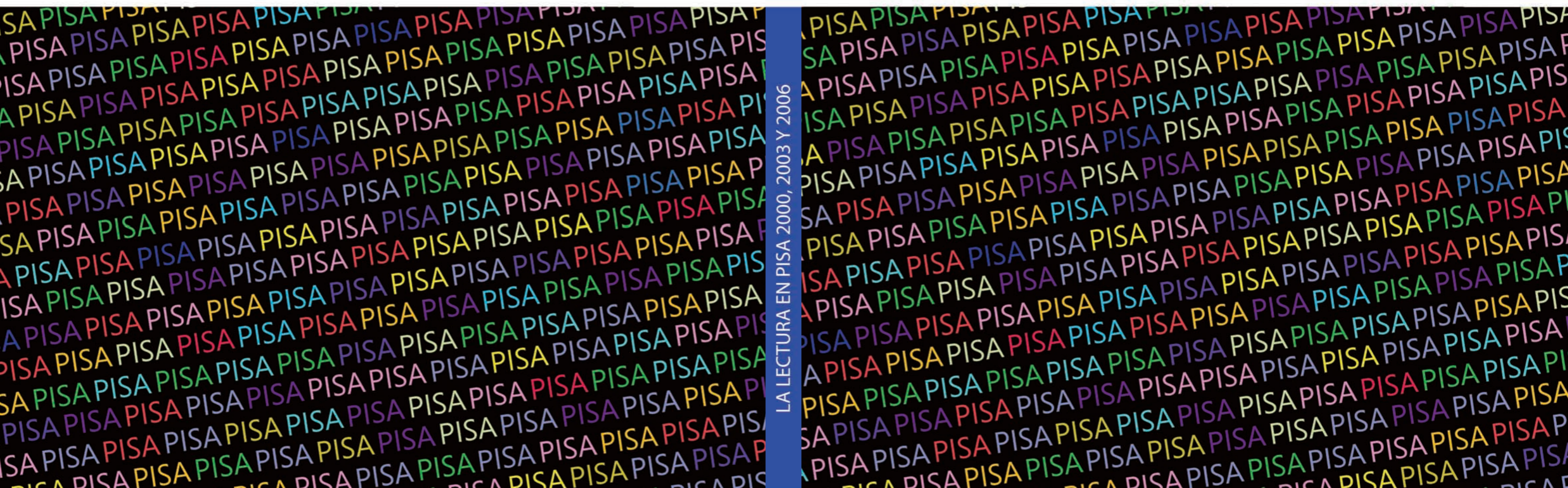
EN PISA 2000, 2003 Y 2006

MARCO Y PRUEBAS DE LA EVALUACION

LA LECTURA

EN PISA 2000, 2003 Y 2006

MARCO Y PRUEBAS DE LA EVALUACION



Todas las publicaciones pueden consultarse
en la página Web del Instituto de Evaluación
www.institutoevaluacion.mec.es