



PISA 2009 EUSKADI

2º INFORME DE EVALUACIÓN: Análisis de variables y su incidencia en el resultado en Lectura

**Proyecto para la Evaluación Internacional de
Estudiantes de 15 años en Lectura, Matemáticas
y Ciencias**



ISEI-IVEI

IPAKAS-SISTEMA EBALDATU
ETA IKERTZERAK ERAGINDAKO
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**OECD
PISA**

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

Mayo 2011

ISEI-IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa

Asturias, 9 3º - 48015 BILBAO

info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

ELABORACIÓN DEL INFORME

Amaia Arregi Martínez

Alicia Sainz Martínez

José Ramón Ugarriza Ocerin

ASESORAMIENTO Y SUPERVISIÓN TÉCNICA

Eduardo Ubieta Muñuzuri



ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	5
2.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LA LECTURA	9
CÓMO SE CREAN LOS ÍNDICES	11
CÓMO SE ANALIZA CADA ÍNDICE	12
ACTITUDES DEL ALUMNADO Y RENDIMIENTO EN COMPETENCIA LECTORA	12
3. FACTORES DE MOTIVACIÓN POR LA LECTURA E INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO	15
3.1. Interés y gusto por la Lectura	17
3.2. Tiempo dedicado a la lectura por gusto o diversión	21
3.3. Diversidad de materiales leídos por gusto o diversión.....	24
3.4. Actividades de lectura digital	28
4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	33
4.1. Estrategias de metacognición.....	35
4.1.1. Índice de estrategias para comprender y recordar.....	35
4.1.2. Índice de estrategias para resumir	38
4.2. Estrategias mnemotécnicas.....	41
4.2.1. Índices de estrategias de memorización y elaboración	42
4.2.2. Índice de estrategias de control	43
5. DIFERENCIAS POR SEXO DEL ALUMNADO	49
5.1. Factores de motivación por la lectura según sexo	51
5.2. Utilización de las estrategias meta-cognitivas según el sexo	52
6. VARIABLES INDIVIDUALES DEL ALUMNADO. ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTRAS EVALUACIONES.....	55
6.1. Estudios del padre y de la madre y rendimiento en lectura	57
6.2. Origen familiar del alumnado y rendimiento en lectura	61
6.3. Influencia del trimestre de nacimiento del alumnado en los resultados de lectura.....	62
7. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	65
7.1. Clima de centro	67
7.1.1. Percepción de la disciplina y clima del aula por parte del alumnado.....	67
7.1.2. Percepción de las relaciones profesorado-alumnado y rendimiento	72
7.2. Aspectos de metodología.....	77
7.2.1. Índice sobre el rol del profesorado en la estimulación de la lectura	77
7.3. Inversión en educación	79
8. BAJO RENDIMIENTO EN PISA 2009 Y ABANDONO ESCOLAR	81
ANEXO 1: Los hábitos lectores del alumnado de 15 años del País Vasco	95
ANEXO 2: Distribución en los niveles de rendimiento en lectura del alumnado con bajo valor en los índices	106

1

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

En el primer informe realizado sobre los resultados de PISA 2009¹ se analizaba el rendimiento global conseguido por el alumnado de 15 años del País Vasco en Lectura, Ciencias y Matemáticas. Así mismo, se describía la distribución del alumnado en los distintos niveles de rendimiento, tanto de los países de la OCDE, como de las Comunidades Autónomas.

Como ya se señalaba en dicho informe, la evaluación PISA 2009 -centrada fundamentalmente en el área de Lectura- permite conocer la situación del alumnado de 15 años según los distintos niveles de rendimiento de Lectura establecidos, así como explorar las diferentes formas que puede adoptar el material escrito y, además de los resultados, establece diferentes escalas para medir las 3 competencias relacionadas con la lectura, así como los contenidos, a los que se suma el contexto en el que se da la lectura según sea de uso personal, público o laboral.

Así mismo, como en anteriores ciclos, se toman en consideración aspectos como la motivación, el auto-concepto y las estrategias que el alumnado utiliza para la lectura de cualquier texto, incluido aquellos presentados en formato electrónico.

También se recoge información sobre los centros escolares a través de dos cuestionarios. Uno que cumplimenta la dirección del centro, en el que se explora la organización escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje, y otro dirigido al propio estudiante evaluado, en el que se indaga sobre sus intereses formativos y educativos.

En el caso de Euskadi, se pueden establecer medidas comparativas a lo largo de un periodo de tiempo al ser un proyecto en el que se ha participado por tercera vez consecutiva con muestra propia, cerrándose el ciclo PISA de medición exhaustiva de cada una de las 3 áreas. De esta manera, en la próxima evaluación 2012 se volverá a repetir el ciclo con el interés principal puesto en el área de Matemáticas. Una participación continuada permite tener una visión longitudinal de la preparación del alumnado en cada área y una tendencia de la evolución del sistema.

Este informe, que complementa al anterior, trata de describir y analizar la información recogida de los cuestionarios. Se basa, por tanto, en las respuestas del alumnado a partir de sus propias percepciones y, en consecuencia, debe ser interpretada con cautela. No se puede afirmar que haya una relación de causa-efecto.

¹ PISA 2009. Euskadi. Informe de evaluación. Febrero 2011. www.isei-ivei.net

2

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LA LECTURA

2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LA LECTURA

En este capítulo se describe y analiza la información de los cuestionarios que, con motivo de la evaluación de Lectura PISA 2009, se pasaron al alumnado de 15 años del País Vasco y a los centros educativos que participaron en la misma.

Las preguntas que se hicieron se han agrupado para formar índices con valores estandarizados, de forma que sea posible describir las características del alumnado y analizar las actitudes que muestra cuando aprende y desarrolla la competencia lectora, comprobando el efecto de sus actitudes en el aprendizaje. La creación de índices permite, además, comparar sus efectos entre el alumnado.

A partir de los índices creados, se han formado grupos de factores para describir, por una parte, las ideas, opiniones y percepciones que el alumnado de 15 años tiene en relación con la competencia lectora: factores de motivación, de estrategias de aprendizaje y rendimiento, de hábitos, etc. y, por otra parte, la opinión de las direcciones de los centros respecto al clima escolar, recursos, etc.

CÓMO SE CREAN LOS ÍNDICES

Para analizar los aspectos que pueden ser relevantes en la enseñanza y el aprendizaje se crean índices a partir de la información directa que aporta el alumnado en el cuestionario. Cada índice se define y se construye a partir de determinadas preguntas que aportan información significativa para la construcción del mismo.

Los datos de estas preguntas, una vez convertidos en puntuaciones TRI², se reflejan en una escala estandarizada en la que se ha convenido que la puntuación media de los países de la OCDE sea “0” y dos tercios de la puntuación esté entre los valores “-1” y “+1”. Es decir, PISA establece que la media de la OCDE en cada índice se sitúa en 0 con una desviación típica de 1. Así, un valor positivo del índice indica que el alumnado obtiene en el mismo un valor más alto que el de la media de la OCDE. También se tienen en cuenta las preguntas de respuesta dicotomizada (sí-no). Los resultados de la categorización para estos índices son estimaciones de probabilidad ponderadas.

A la hora de establecer comparaciones entre los diferentes países se ha de tener en cuenta la dificultad que tiene comparar valores absolutos de los índices, así como que cualquier conclusión que se extraiga tiene que ser contemplada en referencia a los contextos culturales y educativos de los países participantes. Por esta razón, cuando se comparan en este capítulo los resultados de los índices de alumnado y de centro del País Vasco con los de otros países, se ha seleccionado un número determinado de ellos con la característica común de ser países europeos y pertenecientes a la OCDE.

Los países con los que se van a comparar los resultados del País Vasco son:

- | | | |
|--------------------|---------------------|----------------------|
| • Finlandia | • Luxemburgo | • Reino Unido |
| • Alemania | • Holanda | • Italia |
| • Francia | • España | |

² TRI: Conversión de puntuaciones utilizando la metodología de Teoría de Respuesta al Ítem

CÓMO SE ANALIZA CADA ÍNDICE

En cada uno de los índices se hace una presentación describiendo las preguntas y variables que se han tenido en cuenta para su creación. Se indica el valor de cada índice en el País Vasco y se compara con el valor medio de la OCDE y de los países que se han tomado como referencia.

Los valores de cada índice se muestran en una tabla que incluye datos para el análisis posterior, entre los cuales destacan los siguientes:

- **Cuartiles:** Para mostrar la posible relación existente entre cada uno de los índices y el rendimiento en la competencia Lectora se divide al alumnado en cuatro grupos de acuerdo a la mayor o menor puntuación en cada índice. Así, se forman cuatro grupos, cada uno con el 25% del alumnado, en los que el cuartil inferior agrupa a los que tienen el valor más bajo, el segundo y el tercero a los que tienen valores medios y el cuartil superior a quienes puntúan más alto en ese índice. Paralelamente, se indica la puntuación media en Lectura que obtiene cada grupo lo cual hace posible establecer comparaciones en función del valor del índice. En este caso, únicamente se muestran las puntuaciones de los valores extremos, el del cuartil inferior y el del superior.
- **Cambio de puntuación:** La última columna de las tablas que indica los valores de cada índice expresa el cambio en la puntuación por cada unidad del índice. Quiere decir que cuando aumenta o disminuye su valor, el resultado global en competencia Lectora aumenta o disminuye los puntos que se determinan en ese índice y en ese país.

ACTITUDES DEL ALUMNADO Y RENDIMIENTO EN COMPETENCIA LECTORA

Uno de los objetivos de la evaluación PISA es indagar sobre algunas de las características individuales de los chicos y las chicas de 15 años que se ponen de manifiesto a la hora de aprender. Es sabido que ciertas características hacen que sea más probable que el aprendizaje se enfoque de una manera más positiva, por lo cual en el cuestionario de los y las estudiantes se les preguntaba acerca de varias cuestiones relacionadas con la motivación y sus estrategias de aprendizaje en relación a la lectura. A partir de las respuestas se han creado índices que permiten medir cómo se enfrenta el alumnado al aprendizaje.

INDICE	ITEMS
<p>MOTIVACIÓN Y GUSTO POR LA LECTURA</p> <p>La motivación se considera la fuerza motriz del aprendizaje. La diversión y el interés en la actividad se relacionan normalmente con el tiempo que se le dedica. Estudios e investigaciones muestran que la motivación para la lectura es relativamente independiente de la motivación general.</p>	<p>1. Interés y gusto por la lectura Estar interesado y divertirse leyendo está asociado con un alto rendimiento lector y con el uso de estrategias de aprendizaje complejas (Schiefele, 2009). Los mejores lectores tienden a leer más porque están más motivados.</p> <p>2. Tiempo dedicado a la lectura La cantidad de tiempo dedicada a la lectura por gusto es un indicador de su interés por la misma y la frecuencia está muy relacionada con la comprensión lectora (Baker y Wigfield, 1999; Cipielewski y Stanovich, 1992). Los buenos lectores tienden a leer más porque están motivados y ello hace que mejore su vocabulario y su competencia lectora.</p>

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son los planes de actuación que el alumnado selecciona para alcanzar sus objetivos: memorizar un texto, extraer información de detalles, incorporar el nuevo conocimiento a los adquiridos y su aplicación en contextos escolares y de ámbito personal, comprobación de la comprensión de la lectura, etc.

Entre las estrategias cognitivas de aprendizaje que requieren destrezas para procesar la información se encuentran la de “comprensión y recuerdo” y la de “resumir” un texto que se han denominado “estrategias metacognitivas”, y que suponen una auto-regulación consciente del propio aprendizaje. Otras tres estrategias más genéricas y que se analizan a partir de datos de PISA 2009 son las “estrategias mnemotécnicas” o de memorización, control y elaboración.

3. Materiales de lectura

Los estudiantes que dicen tener un amplio espectro de textos de lectura son los que rinden especialmente bien en PISA 2009. Los que dicen leer textos de ficción también obtienen buenos resultados. Aunque no se puede establecer una relación causal entre el material de lectura y los resultados, sirve para ofrecer información sobre el tipo de texto que dicen que leen o que les gusta leer y los resultados obtenidos en PISA 2009.

4. Actividades de lectura digital.

El uso del ordenador y las nuevas tecnologías justifica explorar cómo se relacionan las distintas actividades de lectura digital que realizan los jóvenes con los resultados que obtienen en lectura. Se preguntó al alumnado sobre la frecuencia con que realizaba determinadas actividades como chatear, buscar información en internet, etc.

Estrategias metacognitivas:

5. Estrategias de comprender y recordar

Al alumnado se le preguntó sobre su consciencia acerca de las estrategias que debía utilizar para enfrentarse a la tarea de comprender y recordar un texto leído.

6. Estrategias de resumir

Al alumnado se le preguntó sobre lo consciente que era acerca de las estrategias que debía utilizar para realizar la tarea de resumir un texto largo y complejo.

Estrategias mnemotécnicas:

7. Memorización

Al alumnado se le preguntó por las estrategias que utilizaba para memorizar la información de textos respecto a aspectos de contenido global, memorización de detalles, aspectos globales del texto, etc.

8. Elaboración

Se preguntó al alumnado sobre las estrategias que utilizaba para la transferencia de la nueva información a los conocimientos previos. Se pretende explorar sobre cómo el conocimiento adquirido en cualquier contexto se relaciona con la nueva información y se transfiere fuera del centro escolar.

9. Control

Se trata de conocer el control que tiene el alumnado sobre el propósito de la tarea o el texto y sus conceptos principales. Así como el auto-control que tiene sobre las actividades de estudio especialmente sobre la comprensión del material de lectura.

3

FACTORES DE MOTIVACIÓN POR LA LECTURA E INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO

3. FACTORES DE MOTIVACIÓN POR LA LECTURA E INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO

Son numerosos los estudios sobre rendimiento que ponen de manifiesto la relación que existe entre variables personales del alumnado y el éxito académico³. Entre ellas, se ha estudiado cómo influye en el aprendizaje la motivación positiva hacia el estudio, el interés hacia una materia o tener un buen autoconcepto. Se ha demostrado que estos elementos tienen efecto en la forma en la que se implica el sujeto en el aprendizaje y llegan a ser indicadores y predictores de buenos resultados.

Se ha de advertir, no obstante, que la coincidencia entre estos factores y el rendimiento no implica una relación de causalidad; es decir, tener alta motivación y gran interés por la lectura no asegura siempre la obtención de buenos resultados. Pudiera ser, sin embargo, que por el hecho de tener un buen rendimiento en Lectura la motivación y la implicación con la materia fueran más altas.

Al evaluar la competencia lectora, PISA 2009 ha planteado al alumnado una serie de cuestiones que permiten analizar la motivación e interés por la lectura, algo que ya había sido analizado en PISA 2000. Aquella edición de PISA ya mostró que la mejora del rendimiento lector tiene un impacto fuerte en la vida futura de los y las estudiantes, tanto en las oportunidades académicas que se les pueden presentar como en las laborales. Se concluyó, además, que existe asociación entre el rendimiento y otros factores como el grado de interés por la lectura, el tiempo dedicado a leer y la variedad de materiales que leen.

Tal como se cita en el informe elaborado por el IE⁴ en PISA 2000, resultó mayor la correlación entre la competencia lectora y el compromiso con la lectura (actitudes, intereses y prácticas) que entre la competencia lectora y el nivel socioeconómico y cultural. De ahí que se pueda sostener que una de las labores más eficaces que puede desarrollar un centro escolar sea la de promover estrategias de lectura y de interés hacia la misma como una manera de recortar las distancias sociales y culturales.

3.1. INTERÉS Y GUSTO POR LA LECTURA

El hecho de leer por gusto o diversión tiene una fuerte asociación con el rendimiento en comprensión lectora. El alumnado del País Vasco muestra un menor interés por la lectura que la media del alumnado de la OCDE y las chicas vascas manifiestan un interés significativamente más alto que los chicos, algo que también ocurre en la mayoría de los países y CC.AA.

El interés por la lectura y la capacidad de disfrutar con la misma es uno de los aspectos de la motivación que parece tener gran influencia en el aprendizaje. Disfrutar con la lectura tiene efecto positivo en el tiempo de permanencia en la tarea, en la comprensión de las estrategias de aprendizaje y en la selección

³ ACOSTA, E.S. (2001): The relationship between school climate, academic self-concept and academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62.
VILLAROEL, V.A. (2001): Relación entre auto concepto y rendimiento académico. *Psykhé: Revista de la escuela de Psicología* 10(1): 3-18.

⁴ Instituto de Evaluación. PISA 2009. Informe español. 4. Las actitudes del alumnado ante la lectura y el aprendizaje

de actividades adecuadas para resolver diferentes situaciones de aprendizaje que se le presentan. También hay evidencias de que la motivación del alumno o alumna hacia una materia concreta o hacia el estudio en general, tiene efectos positivos sobre el profesorado y sobre el clima del aula.

Para evaluar la motivación intrínseca de los y las jóvenes se planteaban en el cuestionario del alumnado una serie de preguntas a partir de las cuales se elaboró el índice “*Interés y gusto por la Lectura*”. Las preguntas requerían elegir una opción sobre el grado de acuerdo -“*totalmente de acuerdo*” “*de acuerdo*” “*en desacuerdo*” y “*totalmente en desacuerdo*”- en las siguientes cuestiones:

¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones siguientes sobre la lectura?

- a) *Sólo leo si tengo que hacerlo*
- b) *Leer es una de mis aficiones preferidas*
- c) *Me gusta hablar sobre libros con otras personas*
- d) *Me cuesta terminar los libros*
- e) *Me encanta que me regalen libros*
- f) *Para mí, leer es una pérdida de tiempo*
- g) *Disfruto yendo a librerías y bibliotecas*
- h) *Sólo leo para obtener la información que necesito*
- i) *No puedo relajarme y leer durante más de unos pocos minutos*
- j) *Me gusta dar mi opinión sobre los libros que he leído*
- k) *Me gusta intercambiar libros con mis amigos.*

Los valores positivos del índice reflejan un mayor grado de interés por la lectura, mientras que los valores negativos reflejan un grado de interés más bajo. En el País Vasco los valores de este índice oscilan entre -3,23 -valor de quienes tienen el interés más bajo por la lectura-, y 3,50 de quienes dicen tener el interés más alto. El valor medio de este índice es -0,04.

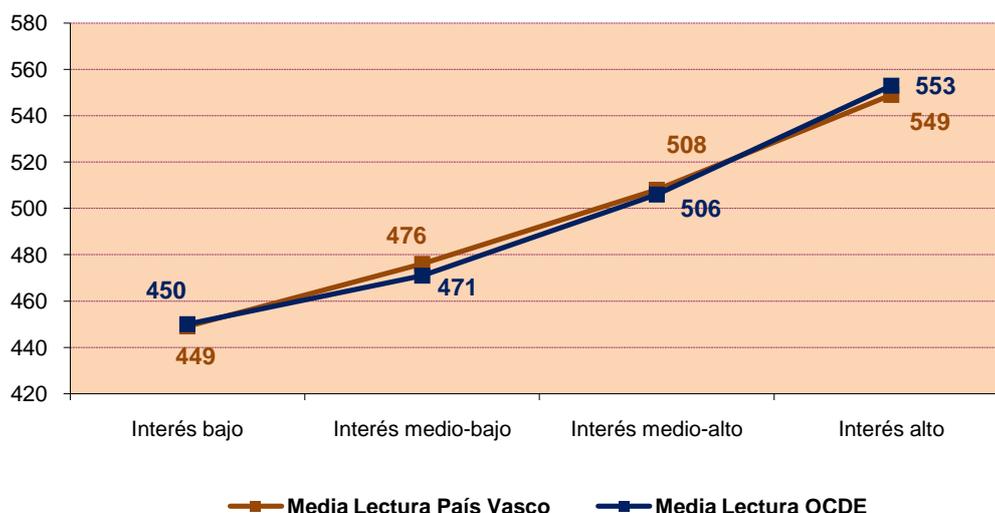
PISA 2009. Valores del Índice de “*Interés y gusto por la lectura*” en el País Vasco

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico
15.110	-3,23	3,50	-0,04	0,02

Para mostrar la relación entre el “*Interés y gusto por la lectura*” y los resultados, se ha dividido al alumnado en cuatro grupos de acuerdo con el mayor o menor interés mostrado, especificándose la puntuación media que obtiene cada grupo: en el cuartil inferior los que tienen un interés más bajo, el segundo y tercer cuartil los que tienen interés medio, y en el último cuartil los que muestran el interés más alto por la lectura⁵. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, cuanto mayor es el interés, mejores son los resultados en lectura.

⁵ Anteriormente se ha señalado que, a la hora de establecer comparaciones, se ha de tener en cuenta que PISA establece la media de la OCDE para todos los índices en 0 con una desviación típica de 1. En consecuencia, cuando se trata de comparar la media de los países de la OCDE la puntuación del índice habrá que compararla con el valor 0.

Gráfico I. PISA 2009. Interés y gusto por la Lectura y rendimiento



La tabla siguiente muestra los valores en este índice del alumnado del País Vasco, del de otros países participantes, así como el de la media de la OCDE.

PISA 2009. Grado de “Interés y gusto por la Lectura” y rendimiento

PAÍS	Interés y gusto por la lectura						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Total alumnado		Bajo Interés y gusto		Alto Interés y gusto		Bajo Interés y gusto		Alto Interés y gusto		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Alemania	0,07	0,02	-1,33	0,01	1,63	0,02	451	4,0	562	3,0	36,6 (1,36)
Italia	0,06	0,01	-1,10	0,01	1,27	0,01	445	2,3	544	2,1	40,4 (1,02)
Finlandia	0,05	0,02	-1,25	0,02	1,35	0,02	475	2,7	596	2,7	43,3 (1,17)
Francia	0,01	0,03	-1,26	0,01	1,30	0,02	435	4,9	562	4,1	47,1 (2,28)
OCDE	0,00	0,00	-1,17	0,00	1,27	0,01	450	0,6	553	0,6	39,5 (0,28)
España	-0,01	0,01	-1,15	0,01	1,22	0,01	439	2,6	537	1,9	38,4 (0,97)
Euskadi	-0,04	0,02	-1,15	0,02	1,15	0,02	449	4,6	549	3,4	40,3 (1,59)
Reino Unido	-0,12	0,02	-1,29	0,02	1,13	0,02	446	3,2	562	2,7	45,0 (1,52)
Luxemburgo	-0,16	0,02	-1,43	0,02	1,25	0,02	426	2,7	537	2,7	39,9 (1,34)
Holanda	-0,32	0,03	-1,69	0,03	0,88	0,02	464	5,1	560	5,7	38,5 (1,88)

Analizando estos datos se observa que:

- El alumnado de 15 años del País Vasco muestra un interés por la lectura significativamente menor que la media de la OCDE. Sin embargo, la puntuación media que obtiene es similar a la de la OCDE.
- El alumnado que dice tener menor interés es el que obtiene los resultados más bajos, mientras que quienes muestran el grado más alto de interés, tienen mejor rendimiento. Esta constante se da en todos los países seleccionados.
- La variación de un punto en el valor del índice (es decir, la desviación estándar) hace que los resultados de lectura aumenten o disminuyan una media de 39,5 puntos en la OCDE y 40,3 puntos en el País Vasco. Esta diferencia no es estadísticamente significativa; es decir, el aumento

o disminución del valor del índice “*interés por la Lectura*” tiene la misma influencia en los resultados en el País Vasco que en la OCDE.

- La mayoría de los países seleccionados están en la misma situación que el País Vasco, sólo en el caso de Francia y Reino Unido el cambio en el valor del índice tiene mayor influencia en los resultados (47 puntos en Francia y 45 en Reino Unido).

La siguiente tabla muestra los valores de este índice en las distintas Comunidades Autónomas (CC.AA) que han tomado parte con muestra propia en PISA 2009, así como la puntuación media obtenida en lectura por cada una de ellas. La tabla está ordenada de mayor a menor puntuación media obtenida.

Tal como se indicaba en el primer informe de resultados⁶, la puntuación media del País Vasco es significativamente más alta que la media de España, así como de otras comunidades.

PISA 2009. Grado de “*Interés y gusto por la Lectura*” y rendimiento en Lectura en las CC.AA

CC.AA	VALOR MEDIO DEL INDICE		PUNTUACIÓN MEDIA EN LECTURA		Cambio en la puntuación por cada unidad del Índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	0,05	0,03	503	4,4	39,4 (2,64)
Castilla y León	0,10	0,03	503	4,9	37,0 (2,03)
Cataluña	0,07	0,02	498	5,2	33,2 (2,32)
La Rioja	-0,04	0,03	498	2,4	43,1 (2,33)
Navarra	-0,09	0,04	497	3,1	39,1 (2,58)
Aragón	-0,09	0,03	495	4,1	38,5 (2,24)
Euskadi	-0,04	0,02	494	2,9	40,3 (1,56)
Asturias	-0,02	0,03	490	4,8	39,4 (2,34)
Cantabria	-0,07	0,03	488	4,1	41,6 (2,44)
Galicia	-0,04	0,03	486	4,4	46,2 (2,45)
España	-0,01	0,01	481	2,0	39,9 (0,97)
Murcia	0,02	0,05	480	5,1	33,4 (2,44)
Andalucía	-0,11	0,04	461	5,5	39,9 (2,72)
I. Baleares	-0,02	0,03	457	5,6	39,4 (2,88)
I. Canarias	-0,03	0,03	448	4,3	41,4 (2,56)
Ceuta y Melilla	0,03	0,03	412	2,5	23,2 (3,22)

 Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi. La diferencia con el resto de CC.AA no es significativa

En general, las comunidades con puntuaciones más altas en lectura tienen también valores altos en este índice, caso de Madrid, Castilla y León, Cataluña... En el País Vasco, la variación del rendimiento cuando incrementa el índice una unidad (40,3) es muy similar a la variación que se produce en la media de la OCDE (39,5), en España (39,9) y en otras ocho CC.AA, lo cual indica que la influencia en los resultados cuando varía el índice es en estos casos muy similar.

⁶ PISA 2009. Primer informe. Resultados en Euskadi. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net

3.2. TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA POR GUSTO O DIVERSIÓN

El rendimiento en lectura aumenta a medida que se incrementa el tiempo dedicado a leer por gusto o diversión; sin embargo, lo que marca la diferencia en las puntuaciones es el hecho de dedicar algún tiempo diario a leer. El País Vasco tiene un alto porcentaje de alumnado que dice no leer (43,4%); la diferencia de puntuación entre este grupo y quienes sí leen diariamente es de 52 puntos.

Un indicador del interés hacia la lectura es la cantidad de tiempo que se dedica a leer por gusto o por diversión. Algunas investigaciones han demostrado que el tiempo dedicado a leer tiene relación con la comprensión lectora y ponen de manifiesto que los buenos lectores tienden a leer más porque están fuertemente motivados, lo cual hace que, a su vez, mejore su léxico y su competencia lectora (Baker y Wigfield, 1999; Cipielewski y Stanovich, 1992). Por el contrario, los malos lectores tienden a evitar las situaciones en las que es preciso leer y, por tanto, limitan sus posibilidades de mejora.

PISA indaga sobre esta cuestión mediante la siguiente pregunta del cuestionario del alumnado que permitía conocer el tiempo que dedicaban los chicos y las chicas a la lectura como un modo de diversión o pasatiempo:

¿Cuánto tiempo dedicas normalmente a leer por placer?

- a) No leo por diversión
- b) No más de 30 minutos al día
- c) Entre 31 y 59 minutos día minutos al día
- d) Entre 1 y 2 horas al día
- e) Más de 2 horas al día

Las tablas siguientes muestran el porcentaje de alumnado y la puntuación media que obtiene en lectura, en función del mayor o menor tiempo de dedicación a ella. Se muestran datos en porcentajes del alumnado del País Vasco, así como de otros países participantes y el porcentaje medio de la OCDE.

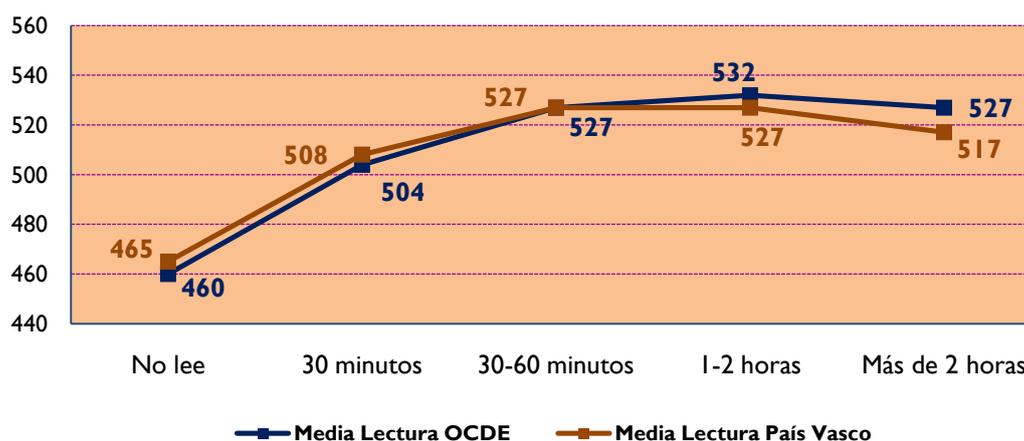
PISA 2009. Porcentaje de estudiantes según tiempo dedicado a la “lectura por gusto o diversión”

PAÍS	Porcentaje de alumnado				
	No leo	30 minutos día	Entre 30 y 60 minutos día	Entre 1 y 2 horas	Más de 2 horas
Finlandia	33,0	32,4	18,6	12,7	3,2
Italia	33,9	28,5	18,9	13,7	5,0
OCDE	37,4	30,3	17,2	10,6	4,5
Francia	38,8	31,1	16,4	9,8	3,9
España	39,6	25,6	19,5	11,3	3,9
Reino Unido	39,6	31,5	15,5	9,8	3,6
Alemania	41,3	24,7	16,8	11,3	5,9
Euskadi	43,4	25,9	18,4	9,4	2,8
Luxemburgo	48,2	24,6	13,9	8,8	4,4
Holanda	48,6	30,8	12,6	6,3	1,8

Los datos indican que:

- Un 43,4% del alumnado del País Vasco afirma no leer por gusto; este porcentaje es un 10% superior al de Finlandia o Italia, e incluso al de la media de España -39,6%-.
- De entre los países seleccionados el País Vasco es uno de los que menor porcentaje tiene de alumnado altamente lector (más de 2 horas). Como se puede apreciar, los porcentajes del País Vasco son similares en todos los tramos temporales a los de Alemania, excepto en el caso del alumnado muy lector, donde Alemania duplica el porcentaje vasco.

Gráfico 2: PISA 2009. Tiempo dedicado a la "lectura por gusto o diversión" y rendimiento.



El gráfico anterior muestra que, prácticamente en todos los casos, el rendimiento en lectura aumenta a medida que se incrementa el tiempo que el alumnado dice leer por gusto o diversión. Sin embargo, existe un umbral a partir del cual parece no existir tal correspondencia. El alumnado que dedica más de 2 horas al día a la lectura no mejora en esa misma proporción sus resultados; en general, se asemeja a los del grupo que lee entre 30 y 60 minutos al día. La importancia, pues, estriba no tanto en la cantidad de tiempo, sino en el hecho de que dediquen algo de tiempo diario a leer por gusto o diversión.

PISA 2009. Puntuación media en Lectura según el tiempo dedicado a la "lectura por gusto o diversión"

PAÍS	Puntuación en Lectura									
	No leo		30 minutos al día		Entre 30 y 60 minutos al día		Entre 1 y 2 horas al día		Más de 2 horas	
	Media	ET	Media	ET	Media	ET	Media	ET	Media	ET
Finlandia	492	2,5	545	2,7	569	3,3	572	4,0	568	9,1
Italia	449	2,3	489	1,8	516	2,7	521	2,2	528	3,5
OCDE	460	0,6	504	0,6	527	0,7	532	0,8	527	1,3
Francia	450	4,4	545	2,7	569	3,3	572	4,0	568	9,1
España	453	2,4	484	2,5	510	2,5	515	3,1	517	4,2
Reino Unido	458	2,6	505	3,2	531	4,3	549	4,7	539	7,5
Alemania	457	3,5	513	3,3	545	3,5	548	4,5	532	6,8
Euskadi	465	3,6	508	3,1	527	3,5	527	4,2	517	10,8
Luxemburgo	437	1,9	493	3,3	516	3,7	524	4,8	519	7,2
Holanda	478	4,5	534	5,9	552	5,5	541	8,5	514	10,6

La diferencia más alta en las puntuaciones se produce entre el alumnado que no lee nada por diversión y el que dice leer algo (alrededor de 30 minutos diarios); en estos grupos las diferencias alcanzan los 43 puntos en el País Vasco y 44 en la OCDE.

Dado que el hecho de dedicar algún tiempo diario a la lectura por gusto o diversión es lo que marca la diferencia en las puntuaciones, el análisis de este índice en los países europeos y en las CC.AA participantes se realiza según estos criterios: alumnado que no lee nada y alumnado que dedica algo de tiempo a la lectura por gusto o diversión.

PISA 2009. Porcentaje de alumnado y puntuación media en Lectura según el tiempo dedicado a “lectura por gusto o diversión”

PAÍS	No lee por gusto			Si lee por gusto ⁷		
	Porcentaje	Media	ET	Porcentaje	Media	ET
Finlandia	33,0	492	2,5	67,0	558	2,3
Italia	33,9	449	2,3	66,1	506	1,6
OCDE	37,4	460	0,6	62,6	517	0,5
Francia	38,8	450	4,4	61,2	526	3,3
España	39,6	453	2,4	60,4	500	2,0
Reino Unido	39,6	458	2,6	60,4	521	2,6
Alemania	41,3	457	3,5	58,7	530	2,7
Euskadi	43,4	465	3,6	57,6	517	2,7
Luxemburgo	48,2	437	1,9	51,8	507	2,1
Holanda	48,6	478	4,5	51,4	539	5,4

Entre el alumnado que no lee y el que lee se da gran diferencia en las puntuaciones que obtienen en lectura, diferencia que supera los 70 puntos en los casos de Francia, Alemania y Luxemburgo. En España se produce la diferencia más baja con 47 puntos de distancia entre quienes no leen y los que leen.

En el País Vasco, el hecho de leer algo diariamente hace que la puntuación aumente 52 puntos, aumento similar al que se produce en la OCDE (57 puntos).

El efecto que la lectura diaria produce en los resultados se analiza también en las CC.AA participantes en PISA, cuyos datos se muestran en la siguiente tabla.

PISA 2009. Porcentaje de alumnado y puntuación media en Lectura según el tiempo dedicado a “leer por gusto o diversión” por CC.AA

CC.AA	No lee por gusto			Si lee por gusto		
	Porcentaje	Media	ET	Porcentaje	Media	ET
Madrid	35,9	470	6,0	64,1	522	4,5
Castilla y León	32,6	469	5,9	67,4	520	4,7
Cataluña	40,3	471	5,6	59,7	516	5,6
La Rioja	39,2	469	3,9	60,8	516	3,0
Navarra	40,9	472	4,1	59,1	514	3,7
Aragón	36,5	465	5,1	63,5	513	4,2
Euskadi	43,4	465	3,6	57,6	517	2,7
OCDE	37,4	460	0,6	62,6	517	0,5
Asturias	37,0	450	4,6	63	514	5,0
Cantabria	40,8	454	4,3	59,2	511	4,6
Galicia	38,1	447	4,2	61,9	509	4,8
España	39,6	453	2,4	60,4	500	2,0

⁷ Esta categoría incluye el alumnado que lee por gusto o diversión alrededor de 30 minutos al día; el que lee entre 30 y 60 minutos; el que lee entre 1 y 2 horas y el que lee más de 2 horas al día

Murcia	37,9	458	5,3	62,1	493	5,5
Andalucía	43,0	435	5,7	57,0	480	5,3
I. Baleares	43,7	432	6,2	56,3	476	6,2
I. Canarias	38,7	424	4,7	61,3	463	4,7
Ceuta y Melilla	34,5	401	4,8	65,5	417	3,6

La lectura diaria tiene un efecto en el rendimiento similar en el País Vasco, Madrid y Castilla y León (52 y 51 puntos de diferencia entre quienes no leen y si leen). Este efecto es mucho más bajo en Ceuta y Melilla (16 puntos), Murcia (35 puntos) y Canarias (39 puntos). El efecto mayor se produce entre los lectores y no lectores de Asturias y Galicia con 64 y 62 puntos respectivamente de diferencia en los resultados entre los que no leen y los que leen.

Como se ha señalado, el País Vasco tiene uno de los porcentajes más altos de alumnado que dice no leer. Este porcentaje (43,4%) es superior al porcentaje medio de España y al de la OCDE; sin embargo, la puntuación media que alcanza este grupo en Lectura -465 puntos- es igual a la de la OCDE y significativamente más alta que la media de España (453 puntos).

Este hecho indicaría que, con ser muy importante para el rendimiento la actividad de leer por gusto o diversión, no es el único elemento que tiene incidencia en los resultados y que deben de existir otras variables que intervienen con la misma fuerza en el rendimiento lector.

3.3. DIVERSIDAD DE MATERIALES LEÍDOS POR GUSTO O DIVERSIÓN

De cara a los resultados lo importante no es leer un tipo concreto de material, sino leer variedad de materiales. Normalmente, cuanto mayor diversidad de materiales se utilicen de forma voluntaria, mejores serán los resultados. En el País Vasco el valor de este índice es significativamente más bajo que el de la media de la OCDE. Entre quienes leen un amplio abanico de materiales y quienes no lo hacen hay 55 puntos de diferencia en la puntuación de lectura.

El uso de un amplio espectro de materiales de lectura que incluya diferentes tipos de textos, comics, novelas, ficción, relatos, etc., parece que puede relacionarse con el desarrollo de mayores competencias lectoras. Aunque no se puede establecer una relación causal entre el material de lectura preferente y los resultados, de hecho, los y las estudiantes que dicen ser muy versátiles en la lectura y manejar tipos de textos muy diversos rinden especialmente bien en PISA 2009.

El cuestionario del alumnado proporciona información sobre el tipo de material que elige de forma voluntaria para leer en su tiempo libre, lo cual permite analizar la asociación de esta variable con el rendimiento en lectura.

Se les preguntaba qué tipos de materiales leen por gusto o diversión y si lo hacen con una frecuencia de “nunca o casi nunca”, “pocas veces al año”, “sobre una vez al mes”, “varias veces al mes” o “varias veces a la semana”. Se les pedía opinión sobre los siguientes tipos de materiales:

¿Con que frecuencia lees este tipo de materiales porque quieres?

- a) Revistas
- b) Libros de cómics
- c) Ficción (novelas, narrativa, relatos)
- d) Libros de no-ficción
- e) Periódicos

La tabla que se presenta a continuación muestra el porcentaje de alumnado que dice leer distintos tipos de materiales de lectura por gusto o diversión “varias veces al mes” o “varias veces a la semana” en los países analizados. La tabla está ordenada por países que tienen de mayor a menor porcentaje de alumnado que dice leer periódicos con esa frecuencia.

PISA 2009. Porcentaje de estudiantes según “tipo de material que lee por gusto o diversión” “varias veces al mes” o “varias veces a la semana”

PAÍS	Porcentaje de alumnado									
	Revistas		Libros de cómics		Ficción (novelas, narraciones,..)		Libros no ficción		Periódicos	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Finlandia	64,9	0,8	60,1	0,9	26,1	0,8	15,5	0,5	75,4	0,8
Luxemburgo	68,7	0,8	20,3	0,7	28,8	0,7	19,3	0,5	70,7	0,6
OCDE	58,2	0,1	22,4	0,1	30,6	0,1	18,7	0,1	62,3	0,1
Reino Unido	59,6	0,8	7,8	0,4	31,5	0,7	19,5	0,5	61,2	0,8
Alemania	54,9	0,8	11,3	0,5	32,4	0,8	17,2	0,8	61,8	1,0
Euskadi	58,5	0,8	12,1	0,5	30,7	0,7	22,0	0,6	56,3	0,9
Italia	48,8	0,5	17,4	0,3	35,0	0,5	4,9	0,2	53,4	0,5
Holanda	57,2	1,4	23,1	0,9	21,5	1,0	12,6	0,6	48,5	1,5
Francia	62,5	0,8	30,4	0,8	28,9	1,0	12,0	0,5	46,7	1,1
España	51,3	0,7	12,0	0,4	30,1	0,5	18,3	0,4	45,1	0,7

Un 58,5% del alumnado de 15 años del País Vasco lee revistas varias veces al mes o a la semana, el 56,3% lee periódicos, el 30,7% libros de ficción, un 22% otro tipo de libros y, en menor proporción, un 12,1% lee libros de cómics. Estos porcentajes son, en general, similares o más bajos que los correspondientes de la OCDE, a excepción de la categoría “leer libros de no ficción”, ya que los jóvenes vascos los leen en mayor medida que los de la OCDE. En relación con la media de España, el porcentaje de jóvenes vascos que leen revistas, libros de no ficción y periódicos es significativamente más alto.

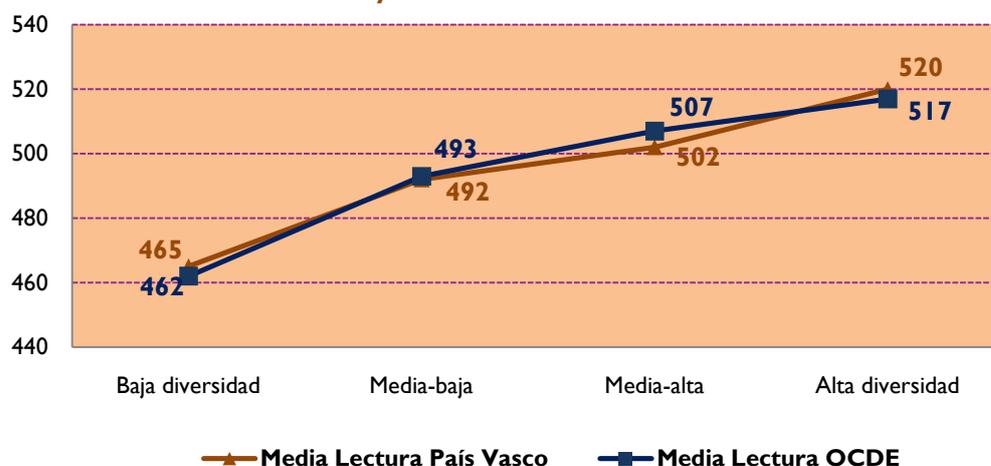
Sin embargo, los resultados de PISA indican que lo realmente importante de cara a los resultados no es leer determinado tipo de material, sino la variedad de materiales que se lean. Normalmente, cuanto más versátil sea el lector y más variedad de materiales maneja, mejor nivel de rendimiento obtiene. Como muestra de ello, se analiza en las tablas siguientes el índice “Diversidad de materiales leídos por gusto o diversión” y su relación con los resultados.

PISA 2009. Valores del Índice “Diversidad de materiales leídos por gusto o diversión”. País Vasco

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico
15.383	-3,95	4,65	-0,11	0,02

Para mostrar la relación entre este índice y los resultados, se especifican los datos correspondientes a dos grupos de alumnado: los que tienen el valor más bajo en la variedad de materiales que leen (cuartil 1) y los que tienen el valor más alto en este índice (cuartil 4). Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, cuanto mayor es la diversidad de materiales utilizados de forma voluntaria para leer, mejores son los resultados que se obtienen en lectura.

Gráfico 3: PISA 2009. "Diversidad de materiales leídos por gusto o diversión" y rendimiento en Lectura



Los valores de este índice así como la puntuación que obtiene el alumnado del País Vasco, el de otros países participantes, y la media de la OCDE se muestran en la siguiente tabla.

PISA 2009. "Diversidad de materiales leídos por gusto o diversión" y rendimiento

PAÍS	Diversidad de materiales						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Total alumnado		Bajo uso		Alto uso		Bajo uso		Alto uso		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Finlandia	0,45	0,02	-0,55	0,02	1,44	0,02	494	3,1	575	3,1	37,9 (1,72)
Luxemburgo	0,06	0,02	-1,14	0,02	1,17	0,02	440	3,0	498	2,9	21,7 (1,77)
OCDE	0,00	0,00	-1,18	0,00	1,11	0,01	462	0,7	517	0,6	21,9 (0,30)
Francia	-0,07	0,02	-1,28	0,02	1,05	0,02	451	5,7	526	4,3	30,9 (2,68)
Euskadi	-0,11	0,02	-1,35	0,03	1,03	0,02	465	4,5	520	3,8	20,2 (1,50)
Reino Unido	-0,11	0,02	-1,23	0,02	0,95	0,01	466	3,0	511	3,3	19,2 (1,36)
Alemania	-0,18	0,02	-1,36	0,03	0,90	0,02	469	4,0	526	3,3	23,9 (1,89)
España	-0,30	0,01	-1,49	0,02	0,80	0,01	445	2,9	512	2,6	25,7 (1,16)
Italia	-0,31	0,01	-1,45	0,01	0,69	0,01	448	2,6	514	2,1	29,5 (1,26)
Holanda	-0,32	0,04	-1,81	0,04	1,00	0,02	465	5,1	548	5,2	26,4 (1,67)

El valor de este índice en Euskadi es significativamente más bajo que el de la OCDE y más alto que el de España

Analizando estos datos se observa que:

- El alumnado de 15 años del País Vasco utiliza en menor medida que la media de la OCDE diversidad de materiales de lectura. Esta diferencia es significativa.
- En todos los casos, el alumnado que lee materiales poco diversos obtiene resultados más bajos que quienes utilizan en mayor proporción un amplio abanico de materiales para leer. Entre ambos grupos las diferencias de puntuaciones llegan a 81 puntos en Finlandia, 66 y 67 en Italia y España, respectivamente, y 58 en Luxemburgo.
- En el País Vasco se dan 55 puntos de diferencia entre quienes usan en grado alto un amplio abanico de materiales de lectura y quienes no lo hacen.
- La variación de un punto en el valor de este índice modifica los resultados de lectura una media de 21,9 puntos en la OCDE y 20,2 puntos en el País Vasco. Esta diferencia no es

estadísticamente significativa; es decir, el aumento o disminución del valor del índice “*Diversidad de materiales leídos por gusto o diversión*” tiene la misma influencia en los resultados en el País Vasco que en la OCDE. Sin embargo, sí es significativa en relación con los resultados de España, donde la variación del índice hace cambiar 25,7 puntos los resultados.

En la siguiente tabla se presentan los datos correspondientes a este índice en las CC.AA participantes así como los resultados obtenidos por cada una de ellas en lectura.

PISA 2009. “Diversidad de materiales de Lectura” y rendimiento en las CCAA

CC.AA	Valor medio del índice		Puntuación media en lectura		Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	-0,26	0,04	503	4,4	27,3 (3,10)
Castilla y León	-0,07	0,02	503	4,9	25,6 (2,18)
Cataluña	-0,28	0,03	498	5,2	21,0 (2,49)
La Rioja	-0,14	0,03	498	2,4	24,9 (3,49)
Navarra	-0,09	0,03	497	3,1	25,6 (2,66)
Aragón	-0,28	0,04	495	4,1	25,2 (2,52)
Euskadi	-0,11	0,02	494	2,9	20,2 (1,50)
OCDE	0,00	0,00	493	0,5	21,9 (0,30)
Asturias	-0,07	0,03	490	4,8	33,2 (2,69)
Cantabria	-0,25	0,03	488	4,1	33,7 (2,18)
Galicia	-0,02	0,03	486	4,4	27,8 (2,97)
España	-0,30	0,01	481	2,0	25,7 (1,16)
Murcia	-0,33	0,03	480	5,1	19,4 (2,87)
Andalucía	-0,43	0,03	461	5,5	26,0 (3,27))
I. Baleares	-0,29	0,03	457	5,6	25,7 (2,67)
I. Canarias	-0,38	0,03	448	4,3	23,3 (3,10)
Ceuta y Melilla	-0,34	0,03	412	2,5	9 (3,47)

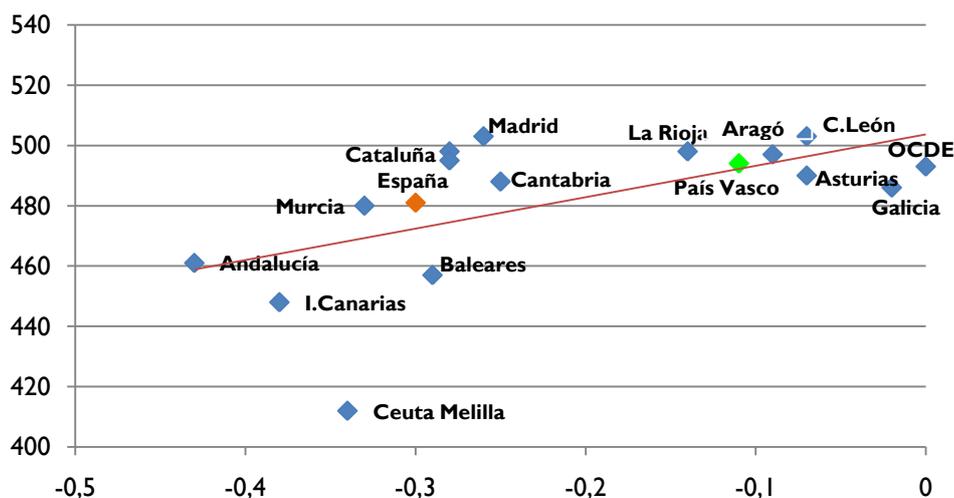
 Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi. La diferencia con el resto de CC.AA no es significativa.

Al analizar este aspecto se constata que, excepto Galicia, todas las demás comunidades tienen en este índice un valor significativamente más bajo que el de la OCDE. En lo relativo a la influencia de este aspecto en los resultados, se constata que la variación de un punto en el valor de este índice tiene una incidencia similar en el País Vasco, en Cataluña y en la OCDE. En relación con el resto de las CC.AA esta variación es significativa.

En el siguiente gráfico se compara la media del índice de cada CC.AA con la puntuación media obtenida en Lectura. La recta de regresión que se forma indica que a mayor uso de diversidad de materiales se corresponde una mayor puntuación en Lectura. Como puede apreciarse, el País Vasco está en la misma recta de regresión al igual que Andalucía y Aragón, lo que indica que obtienen la puntuación correspondiente al valor del índice.

Otras comunidades como Madrid, Cataluña o la media de España se sitúan por encima de la línea de regresión, indicativo de que han obtenidos puntuaciones superiores a lo que les correspondería por el valor del índice. Por el contrario, otras comunidades como Baleares, Islas Canarias o Galicia obtienen puntuaciones en lectura inferiores a lo que les correspondería según su valor en este índice.

Gráfico 4: PISA 2009. "Diversidad de materiales leídos por gusto o diversión" y rendimiento de las CC.AA



3.4. ACTIVIDADES DE LECTURA DIGITAL

La realización de actividades de lectura digital no tiene una relación estable con los resultados en lectura. Únicamente se establece una diferencia significativa entre quienes tienen muy baja realización de esta actividad y el resto. La realización de actividades de lectura digital del alumnado vasco es significativamente más baja que la media de la OCDE y que la media española.

En los últimos años se está produciendo un uso muy generalizado entre los y las jóvenes del ordenador y de las nuevas tecnologías. Este uso, además de ser un medio de comunicación o de búsqueda de información, supone también una forma de pasatiempo a través de la competencia lectora que puede llegar a modificar los hábitos lectores de los jóvenes. Este hecho, justifica explorar cómo se relacionan las actividades de lectura digital que realizan los jóvenes con los resultados que obtienen en lectura.

La edición PISA 2009 investiga el uso de textos en formato digital y si la frecuencia con que se hace tiene alguna incidencia en el rendimiento lector. Para ello, recogía información de la siguiente pregunta del cuestionario del alumnado:

¿Con que frecuencia realizas las siguientes actividades de lectura por Internet?

- Leer textos electrónicos (e-mails)
- Chatear (p.ej., Messenger)
- Leer las noticias por Internet
- Utilizar un diccionario enciclopedia por Internet (p. ej., Wikipedia)
- Buscar información por Internet para saber de un tema concreto
- Participar en debates o foros por Internet
- Buscar información práctica por Internet (p.ej., horarios, espectáculos, consejos, recetas)

La tabla muestra el porcentaje de alumnos y alumnas que realizan las actividades mencionadas en las frecuencias “*varias veces la semana*” o “*varias veces al día*” en los países seleccionados.

PISA 2009. Porcentaje de estudiantes según “Actividades de lectura digital” con una frecuencia de “*varias veces a la semana*” o “*varias veces al día*”

PAÍS	Porcentaje de alumnado													
	Lectura e-mails		Chatear		Lectura noticias en Internet		Uso de diccionarios en Internet		Búsqueda de información		Debates o Foros en Internet		Búsqueda de información práctica	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Alemania	65,3	0,9	82,6	0,6	62,0	0,8	40,9	0,9	52,0	0,9	15,7	0,9	36,1	0,9
Reino Unido	74,8	0,7	83,5	0,5	31,5	0,7	19,5	0,5	61,2	0,8	39,4	0,9	30,0	0,9
Luxemburgo	68,9	0,7	79,6	0,6	58,1	0,7	35,3	0,6	46,2	0,8	17,7	0,6	31,3	0,7
OCDE	63,7	0,1	73,3	0,1	45,7	0,1	39,0	0,1	51,3	0,1	19,6	0,1	35,5	0,1
Finlandia	64,0	0,7	80,8	0,6	35,0	0,8	39,4	0,9	30,0	0,9	26,1	0,6	28,4	0,8
Italia	54,1	0,5	70,8	0,5	55,4	0,5	39,8	0,5	51,8	0,5	19,8	0,3	31,3	0,4
Holanda	91,9	0,5	90,5	0,7	45,1	0,9	32,5	1,3	47,9	1,2	15,9	0,8	23,2	1,0
España	55,0	0,6	77,5	0,5	43,7	0,7	39,9	0,8	54,3	0,8	20,6	0,6	33,0	0,6
Francia	63,0	0,8	77,1	0,8	45,0	0,9	32,4	0,8	38,4	0,7	9,5	0,5	41,9	1,0
Euskadi	53,4	0,8	78,9	0,5	30,4	0,8	38,3	0,9	43,0	0,7	14,3	0,5	25,7	0,6

Los países están ordenados de mayor a menor valor en el índice “Actividades de lectura digital”

En el País Vasco un 78,9% del alumnado de 15 años “chatea” varias veces al día o a la semana, el 53,4% “lee e-mails” con esta misma frecuencia, el 43% realiza “búsquedas de información” a través de este medio, un 38,3% usa “diccionarios”, alrededor del 30,4% “lee noticias por Internet”, el 25,7% realiza “búsquedas de información práctica” y porcentajes más bajos de aproximadamente el 14,3% participa en “debates o foros de Internet”.

A excepción de la categoría “chatear” en la que la proporción de jóvenes vascos es más alta, los porcentajes en cada actividad son iguales o inferiores que los correspondientes a la OCDE. En relación con la media de España hay diferentes porcentajes en cada actividad: los jóvenes vascos chatean de forma similar que la media de España, Francia, Italia y Luxemburgo; se aprecian porcentajes similares a los de España en la lectura de e-mails y uso de diccionarios; en el resto de actividades digitales los porcentajes son más bajos que los de la media de España.

Estos datos permiten construir el índice “Actividades de lectura digital” cuya información se muestra en las tablas siguientes. Los valores positivos del índice reflejan un mayor grado de realización diaria o semanal de estas “actividades de lectura digital” por parte del alumnado, mientras que los valores negativos indican un grado más bajo de realización de estas tareas.

En el País Vasco los valores de este índice oscilan entre -5,35 -valor de quienes tienen la realización más baja-, y 3,51 de quienes tienen el más alto grado de realización de estas actividades. El valor medio de este índice en el País Vasco es -0,22.

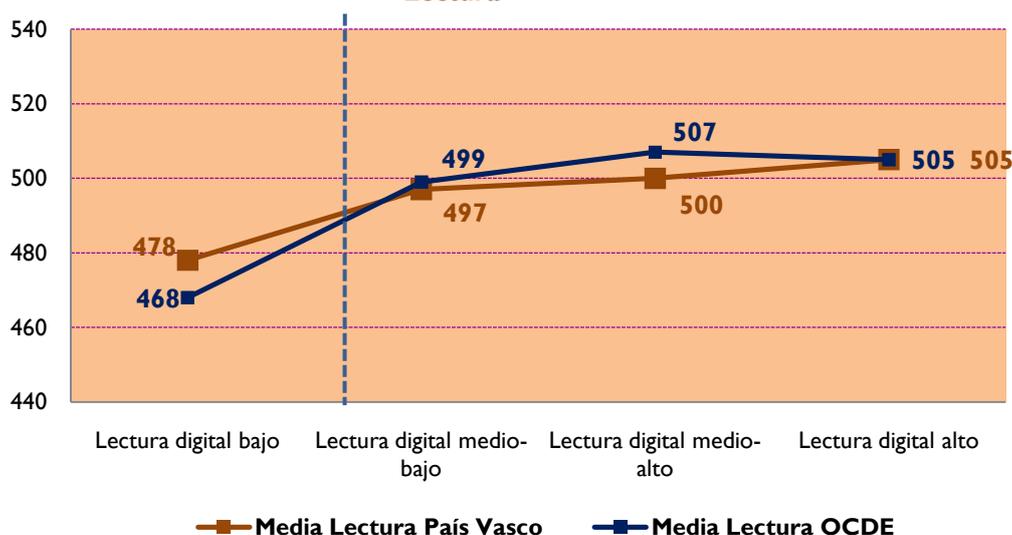
PISA 2009. Valores del Índice “Actividades de lectura digital” en el País Vasco

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico
15.377	-5,35	3,51	-0,22	0,01

La relación entre este índice y los resultados, se analiza dividiendo al alumnado en cuatro grupos de acuerdo a la mayor o menor realización de actividades de lectura digital, especificándose la puntuación media lograda por cada uno de estos grupos en lectura.

El siguiente gráfico muestra que esta relación únicamente funciona entre el primer cuartil y el resto. Cuando el alumnado tiene un valor muy bajo en las actividades de lectura digital si se establece con el resto de los grupos una diferencia significativa en los resultados de lectura. Sin embargo, a partir de este nivel no se dan diferencias en los resultados, lo cual indica que no existe una relación muy estable entre un mayor uso de actividades de lectura digital y un mejor rendimiento en lectura.

Gráfico 5: PISA 2009. Actividades de lectura digital y rendimiento en Lectura



La relación entre este índice y los resultados en lectura se muestra en la siguiente tabla. En ella se especifican los datos del País Vasco, la OCDE y algunos de los países participantes, correspondientes a dos grupos de alumnos y alumnas: los que tienen el valor más bajo en la realización de “*actividades de lectura digital*” (cuartil 1) y los que obtienen el valor más alto en la misma (cuartil 4). Los países están ordenados de mayor a menor valor en el índice “*actividades de lectura digital*”.

PISA 2009. Realización de “Actividades de lectura digital” y rendimiento por países

PAÍS	Actividades de lectura digital						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del Índice
	Total alumnado		Baja realización		Alta realización		Baja realización		Alta realización		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Alemania	0,12	0,02	-0,94	0,02	1,19	0,02	485	4,1	509	3,7	10,5 (2,16)
Reino Unido	0,11	0,01	-0,88	0,02	1,20	0,02	467	2,9	507	3,7	16,1 (2,07)
Luxemburgo	0,02	0,01	-1,07	0,02	1,15	0,02	454	3,6	476	3,1	8,1 (2,04)
OCDE	0,00	0,00	-1,11	0,00	1,17	0,00	468	0,7	505	0,6	14,9 (0,32)
Finlandia	-0,04	0,01	-0,94	0,02	0,96	0,02	517	3,3	544	3,3	14,5 (1,87)
Italia	-0,04	0,01	-1,50	0,02	1,38	0,01	462	2,3	497	2,0	12,6 (0,81)
Holanda	-0,09	0,02	-0,75	0,02	1,04	0,02	481	6,7	528	5,4	19,2 (2,70)
España	-0,11	0,01	-1,13	0,01	0,98	0,01	456	3,1	492	2,4	15,5 (1,18)
Francia	-0,13	0,02	-1,20	0,02	0,91	0,02	454	5,6	515	4,0	28,3 (2,71)
Euskadi	-0,22	0,01	-1,20	0,02	0,81	0,02	478	4,1	505	4,0	12,5 (1,79)

El valor de este índice en Euskadi es significativamente más bajo que el de la OCDE

De la observación de los datos se deduce que:

- El alumnado de 15 años del País Vasco muestra un grado de realización de actividades de lectura digital significativamente más bajo que la media de la OCDE y que la media española. Sin embargo, la puntuación media que obtiene en Lectura es igual que la de OCDE y significativamente más alta que la de España.
- Los dos grupos de alumnado del País Vasco con los valores extremos en la realización de “*actividades de lectura digital*” (cuartiles 1 y 4) tienen un índice significativamente más bajo que los de estos mismos grupos de la OCDE y de España. Sin embargo, las puntuaciones de lectura obtenidas por ambos grupos (478 y 505 puntos) son significativamente más altas que los de los grupos correspondientes de España y de la OCDE (en el caso del cuartil 4 la puntuación es igual a la de la OCDE, 505 puntos).
- La variación de un punto en el valor del índice (es decir, la desviación estándar) hace que los resultados de lectura aumenten o disminuyan una media de 14,9 puntos en la OCDE y 15,5 en España. En el País Vasco la diferencia es de 12,5 puntos. Esta diferencia no es significativa; es decir, el aumento o disminución del índice “*actividades de lectura digital*” tiene la misma influencia en los resultados del País Vasco que en los de España y la OCDE.

En la siguiente tabla se presentan los datos correspondientes a este índice en las CCAA así como los resultados obtenidos por cada una de ellas en lectura.

PISA 2009. “Actividades de lectura digital” y rendimiento en las CCAA

CC.AA	Valor medio del índice		Puntuación media en lectura		Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	-0,03	0,03	503	4,4	10,8 (3,24)
Castilla y León	-0,14	0,04	503	4,9	18,5 (2,46)
Cataluña	-0,13	0,02	498	5,2	16,1 (3,18)
La Rioja	-0,13	0,03	498	2,4	17,5 (3,24)
Navarra	-0,23	0,03	497	3,1	15,9 (3,52)
Aragón	-0,04	0,02	495	4,1	13,0 (2,26)
Euskadi	-0,22	0,01	494	2,9	12,5 (1,79)
OCDE	0,00	0,00	493	0,5	14,9 (0,32)
Asturias	-0,01	0,02	490	4,8	15,1 (2,94)
Cantabria	-0,08	0,03	488	4,1	19,7 (2,95)
Galicia	-0,35	0,04	486	4,4	21,9 (3,23)
España	-0,11	0,01	481	2,0	15,5 (1,18)
Murcia	-0,10	0,04	480	5,1	15,9 (2,97)
Andalucía	-0,04	0,02	461	5,5	20,1 (3,27)
I.Baleares	-0,16	0,03	457	5,6	19,8 (4,08)
I.Canarias	-0,38	0,03	448	4,3	11,4 (2,88)
Ceuta y Melilla	0,09	0,03	412	2,5	19,9 (2,73)

Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi. La diferencia con el resto de CCAA no es significativa.

Excepto Ceuta y Melilla, Asturias y Madrid, el resto de comunidades tienen en este índice un valor significativamente más bajo que el de la OCDE. Como ya se ha mencionado, el valor de este índice en el País Vasco también es más bajo que el de España y la OCDE. La variación de un punto en el valor del índice modifica los resultados del País Vasco en 12,5 puntos, variación que tiene diferencia significativa con Castilla y León, Cantabria, Galicia, Andalucía, Canarias y Ceuta y Melilla.

Conclusiones sobre la motivación del alumnado hacia la lectura y el rendimiento

- **Lectura por gusto o diversión**
 - ✓ El hecho de leer por gusto o diversión tiene una fuerte asociación con el rendimiento en comprensión lectora: en todos los países el alumnado que disfruta con la lectura obtiene un rendimiento significativamente más alto que quienes no les gusta leer.
 - ✓ El índice de *Interés y gusto por la lectura* del alumnado de 15 años del País Vasco es significativamente menor que el de la OCDE; sin embargo, la puntuación que obtiene en Lectura es igual a la media de la OCDE.
 - ✓ En el País Vasco la variación del valor de este índice tiene la misma influencia en los resultados que la que tiene en la media de España y en la de la OCDE.
 - ✓ Las chicas vascas muestran un interés hacia la lectura significativamente más alto que el de los chicos, algo que es una constante en otras evaluaciones y resto de países.
- **Tiempo dedicado a la Lectura por gusto o diversión**
 - ✓ El tiempo dedicado a la lectura y el rendimiento son factores asociados; no obstante, lo relevante no es dedicar mucha cantidad de tiempo a leer, sino el hecho hacer esta actividad durante algún tiempo cada día.
 - ✓ En el País Vasco el porcentaje de alumnado que no lee es superior al porcentaje medio de España y al de la OCDE. No obstante, la puntuación media de este grupo en Lectura (465 puntos) es igual a la de la OCDE y significativamente más alta que la de España (453 puntos).
- **Diversidad de materiales leídos por gusto**
 - ✓ De cara al rendimiento lo decisivo no es leer determinado tipo de material, sino que éste sea diverso; en la medida que el lector es más versátil y más variedad de materiales maneja, mejor rendimiento obtiene.
 - ✓ En el País Vasco el valor de este índice es significativamente más bajo que el de la OCDE.
 - ✓ La influencia de este índice en el País Vasco es similar a la de la OCDE (20,2 y 21,9 puntos) y significativamente más baja que la de España (25,7 puntos).
- **Actividades de lectura digital**
 - ✓ La realización de actividades de lectura digital no tiene una relación muy estable con los resultados en lectura. Únicamente se establece una diferencia significativa entre quienes tienen muy baja realización de esta actividad y el resto.
 - ✓ El alumnado de 15 años del País Vasco tiene un índice de actividades de lectura digital significativamente más bajo que el de la media de España y de la OCDE. Sin embargo, la puntuación media que obtiene en lectura es igual a la de OCDE y significativamente más alta que la de España.

Los datos permiten concluir que, en general, los factores de motivación hacia la lectura y el rendimiento son factores firmemente asociados de forma que a mayor valor de cada índice mejores son los resultados que se obtienen, sin embargo, no se puede afirmar que haya una relación causal entre ellos.

Una excepción es la que se da en el índice de realización de actividades de lectura digital en el que la realización progresiva de más actividades no tiene una correspondencia constante con mejores resultados.

Esto sucede dentro de cada país, sin embargo, cuando se comparan entre ellos ocurre que países que tienen valores bajos en determinados índices llegan a obtener puntuaciones significativamente más altas que otros países con valores más altos en dichos índices. Este hecho indicaría que, con ser muy importantes para el rendimiento los factores de motivación, no son los únicos elementos que inciden en los resultados y que deben de existir otras variables que intervienen con la misma fuerza en el rendimiento lector.

4

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El proceso educativo debe implicar al alumnado como participante activo en su propio aprendizaje, construyendo nuevos significados relacionados con sus conocimientos previos. El alumnado que es capaz de dirigir su propio aprendizaje sabe elegir sus objetivos, emplea sus conocimientos adquiridos dentro y fuera del centro escolar y sabe seleccionar las estrategias apropiadas para salir adelante con las tareas a las que debe enfrentarse. Éstas son actitudes y destrezas que se consideran cada vez más importantes a lo largo de la propia formación individual. Pero la enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje varía mucho según los sistemas educativos.

En PISA 2009 se recabaron datos para medir cinco aspectos relativos a las estrategias que usa el alumnado en su aprendizaje. Para el constructo “metacognición en lectura” se elaboraron los índices “*comprender y recordar*” y “*resumir*”. Los otros tres tipos de estrategias, más genéricos, se agruparon bajo el nombre de estrategias mnemotécnicas (comprensión y memorización, elaboración y control)

Para medir estas estrategias se han creado índices específicos para cada una de ellas y se han relacionado con los resultados que obtiene en *Lectura* el alumnado de 15 años. Estos índices se han construido a partir de determinadas preguntas sobre el grado de acuerdo con unas afirmaciones recogidas en el cuestionario que el alumnado debía cumplimentar.

Los valores positivos del índice reflejan un mayor grado de utilización de la estrategias para actividades relacionadas con la lectura y el aprendizaje, mientras que los valores negativos reflejan un grado de interés o utilización más bajo.

4.1. ESTRATEGIAS DE METACOGNICIÓN

Las estrategias de metacognición que se analizan en PISA 2009 tienen una fuerte asociación con el rendimiento en comprensión lectora. El alumnado del País Vasco muestra el mismo nivel de consciencia sobre cuáles son las estrategias adecuadas para comprender y recordar que la media del alumnado de la OCDE y menor sobre las estrategias adecuadas para resumir un texto.

Las chicas manifiestan un mayor reconocimiento que los chicos, algo que también ocurre en la mayoría de los países y CC.AA.

4.1.1. Índice de estrategias para comprender y recordar

Las estrategias de aprendizaje son los planes de actuación que el alumnado selecciona para alcanzar los objetivos que persigue. En este índice se analiza a partir de las respuestas del alumnado el grado de consciencia que tiene sobre las estrategias que debe utilizar para enfrentarse a la tarea de comprender y recordar un texto leído.

Se elaboró a partir de la siguiente pregunta realizada al alumnado que debía contestar dentro de una escala de seis respuestas, desde “nada útil” hasta “muy útil”:

¿Hasta qué punto consideras útiles las siguientes estrategias para entender y memorizar el texto?

- a) Me centro en las partes del texto que son fáciles de entender.
- b) Leo el texto rápidamente dos veces.
- c) Tras leer el texto, comento su contenido con otras personas.
- d) Subrayo las partes importantes del texto.
- e) Resumo el texto con mis propias palabras.
- f) Leo el texto en alto a otra persona.

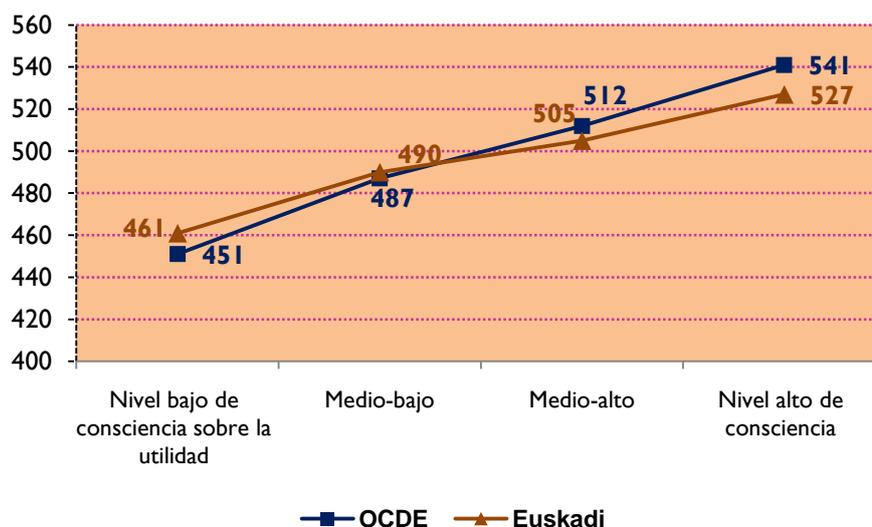
Se considera que las estrategias metacognitivas más adecuadas para *comprender* y *recordar* son la c), d) y e). Tal como se muestra en la tabla siguiente, en el País Vasco los valores de este índice oscilan entre -1,88 (valor de quienes tienen menor consciencia sobre la importancia de desarrollar estrategias adecuadas para comprender y recordar), hasta un valor de 1,42 de quienes son más conscientes de las estrategias adecuadas para ese fin. El valor medio de este índice en el País Vasco es de -0,01, igual a la media de la ODCE.

PISA 2009. Valores del índice de la estrategia de comprender y recordar en el País Vasco

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico
15.096	-1,88	1,42	-0,01	0,02

En el gráfico siguiente se puede ver la diferencia en las puntuaciones en los cuatro cuartiles en los que se ha clasificado al alumnado según su grado de consciencia sobre las estrategias adecuadas para comprender y recordar un texto.

Gráfico 6. PISA 2009. Consciencia sobre la utilidad de la estrategia de "comprender y recordar" y rendimiento en lectura



Tanto en la OCDE como en Euskadi, a medida que aumenta la consciencia sobre la utilización de estrategias adecuadas para *comprender y recordar un texto*, aumenta significativamente la puntuación que el alumnado obtiene.

En el País Vasco el alumnado que manifiesta el menor grado de consciencia, cuartil I, obtiene los resultados más bajos (461) mientras que quienes muestran la mayor consciencia tienen el rendimiento más alto (527). Las diferencias son significativas entre todos los cuartiles.

Entre el cuartil inferior y superior la diferencia de puntuación del alumnado del País Vasco es de 66 puntos. La diferencia de puntos entre cuartiles es mayor en la OCDE (90 puntos entre los que son más conscientes de cuáles son las estrategias adecuadas para comprender y recordar y los que son menos conscientes).

En la tabla se muestran los valores de la estrategia “Comprender y recordar” del alumnado del País Vasco, en comparación con la de otros países participantes, así como el de la media de la OCDE.

PISA 2009. Lectura. Grado de consciencia sobre las estrategias para comprender y recordar un texto y rendimiento por países

PAÍSES	Utilización de la estrategia						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del Índice
	Total alumnado		Baja utilización		Alta utilización		Cuando la utilización es baja		Cuando la utilización es alta		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Luxemburgo	-0,17	0,01	-1,53	0,01	1,15	0,01	424	2,8	532	2,5	40,0 (1,31)
Euskadi	-0,01	0,02	-1,33	0,02	1,18	0,01	461	4,7	527	3,1	26,5 (1,68)
OCDE	0,00	0	-1,33	0,00	1,21	0,01	451	0,7	541	0,6	35,4 (0,28)
Finlandia	0,03	0,02	-1,37	0,01	1,25	0,01	490	3,4	581	2,5	35,4 (1,22)
Reino Unido	0,09	0,02	-1,23	0,01	1,27	0,00	457	2,8	538	3,5	33,6 (1,61)
Holanda	0,10	0,04	-1,30	0,01	1,33	0,00	463	5,5	565	4,4	38,5 (1,82)
España	0,13	0,01	-1,18	0,01	1,26	0,00	444	2,8	514	2,2	29,7 (1,17)
Francia	0,17	0,02	-1,19	0,01	1,32	0,00	448	5,0	550	4,3	41,1 (2,45)
Italia	0,25	0,01	-0,98	0,00	1,30	0,00	438	2,6	530	1,8	40,6 (1,26)
Alemania	0,30	0,02	-1,15	0,01	1,42	0,00	449	3,9	556	2,8	40,8 (1,69)

El valor de este índice en Euskadi no tiene significación estadística respecto a la OCDE.

Analizando estos datos se observa que:

- El alumnado de Alemania, dentro de los países seleccionados, es el que en mayor medida identifica estrategias metacognitivas adecuadas para comprender y recordar y el de Luxemburgo el que lo haría en menor medida.
- El alumnado de 15 años del País Vasco muestra una consciencia sobre la utilización de las estrategias para comprender y recordar igual a la media de la OCDE.
- Esta constante se da en todos los países analizados pero en Euskadi la diferencia entre puntuaciones es la más pequeña (66 puntos) mientras en Luxemburgo es de 108 puntos (la mayor diferencia).
- En relación con el valor del índice, la variación de un punto en el mismo (es decir, la desviación estándar de la OCDE) hace que los resultados de lectura aumenten o disminuyan una media de 35,4 puntos en la OCDE y 26,5 puntos en el País Vasco. Esta diferencia es estadísticamente significativa; es decir, el aumento o disminución del valor del índice sobre las estrategias adecuadas para “comprender y recordar lo leído” tiene una influencia en los resultados significativamente más alta en la OCDE que en el País Vasco.

La tabla siguiente muestra los valores de la estrategia “Comprender y recordar” del alumnado del País Vasco, en comparación con los de otras Comunidades Autónomas participantes con muestra propia en PISA 2009. La tabla está ordenada de mayor a menor puntuación media en la competencia lectora. La diferencia en la puntuación media del País Vasco en comprensión lectora respecto a las otras comunidades sólo es significativa en el caso de la media de España y de las comunidades cuyas puntuaciones son inferiores a la misma.⁸

PISA 2009. Lectura. Índice del nivel de consciencia sobre las estrategias adecuadas para comprender y recordar un texto y rendimiento en lectura por CC.AA

CC.AA	Índice medio en Lectura		Puntuación media		Cambio en la puntuación por cada unidad del Índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	0,21	0,04	503	4,4	27,9 (3,53)
Castilla y León	0,23	0,03	503	4,9	31,7 (3,04)
La Rioja	0,15	0,03	498	2,4	36,7 (3,00)
Cataluña	0,17	0,04	498	5,2	30,4 (3,50)
Navarra	0,08	0,03	497	3,1	29,2 (2,65)
Aragón	0,15	0,03	495	4,1	25,4 (3,31)
Euskadi	-0,01	0,02	494	2,9	26,5 (1,68)
Asturias	0,05	0,03	490	4,8	31,6 (3,45)
Cantabria	0,13	0,03	488	4,1	29,8 (2,09)
Galicia	0,09	0,04	486	4,4	32,3 (2,64)
España	0,13	0,01	481	2,0	29,7 (1,17)
Murcia	0,14	0,03	480	5,1	23,5 (2,93)
Andalucía	0,06	0,04	461	5,5	29,6 (1,89)
Islas Baleares	0,05	0,04	457	5,6	27,4 (3,74)
Islas Canarias	0,14	0,03	448	4,3	32,6 (3,06)
Ceuta y Melilla	-0,03	0,03	412	2,5	38,0 (2,94)

Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi. La diferencia de puntuación con el resto de las comunidades no es significativa

Euskadi es, junto a Ceuta y Melilla, la comunidad que muestra un valor negativo en este índice. Sin embargo, el resultado medio obtenido en competencia lectora en el País Vasco (494) es igual al de comunidades cuyo alumnado manifiesta un índice de consciencia con valores positivos.

4.1.2. Índice de estrategias para resumir

Al alumnado se le preguntó sobre lo consciente que era de las estrategias que debía utilizar para realizar la tarea de resumir un texto largo y complejo previamente leído. Debían contestar a cada una de las preguntas dentro de una escala de seis respuestas, desde “nada útil” hasta “muy útil”.

¿Hasta qué punto consideras útiles las siguientes estrategias para escribir el resumen?

- Escribo un resumen. Luego compruebo que el resumen recoge todos los párrafos, porque se debe incluir la información de cada párrafo.*
- Intento copiar al pie de la letra todas las frases que puedo.*
- Antes de escribir el resumen, leo el texto todas las veces posibles.*
- Compruebo con atención si los hechos más importantes del texto están reflejados en el resumen.*
- Leo todo el texto, subrayando las frases más importantes. Luego las reformulo con mis propias palabras a modo de resumen.*

⁸ PISA 2009. Primer informe. Resultados en Euskadi.

Se consideran estrategias adecuadas para resumir un texto las planteadas en las respuestas d) y e).

El valor medio de este índice en el País Vasco es de -0,04; es decir, por debajo de la media de la OCDE. Los valores de este índice oscilan entre -2,01 (valor de quienes tienen menor consciencia sobre las estrategias adecuadas para resumir un texto), hasta un valor de 1,34 de quienes son más conscientes de las estrategias adecuadas para ese fin.

PISA 2009. Valores del índice de la estrategia de resumir en el País Vasco

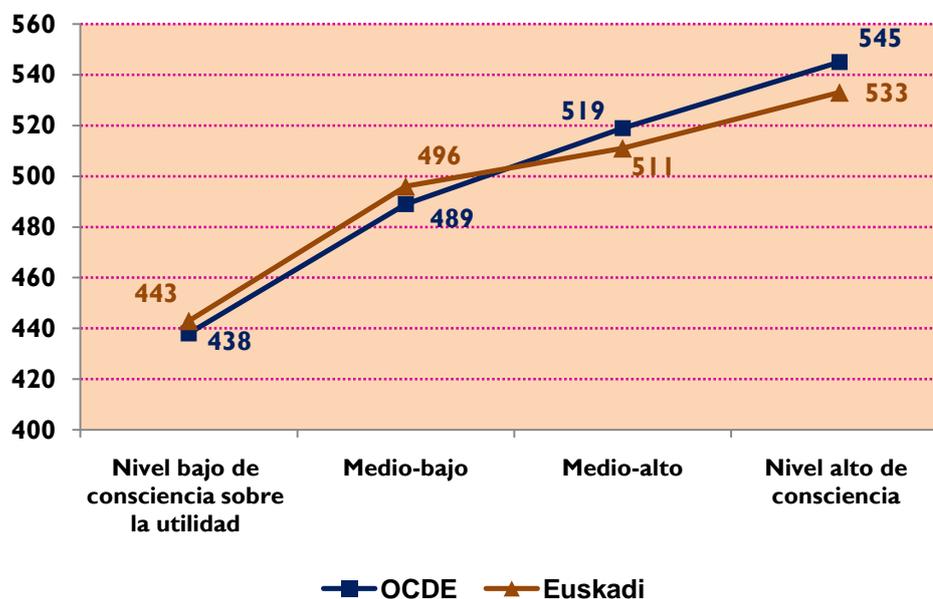
N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico
15.121	-2,01	1,34	-0,04	0,02

Tanto en la OCDE como en Euskadi, a medida que aumenta la consciencia sobre la utilización de estrategias adecuadas para *resumir un texto*, aumenta significativamente la puntuación que el alumnado obtiene.

En el País Vasco el alumnado que manifiesta el menor grado de consciencia, cuartil I, obtiene los resultados más bajos (443) mientras que quienes muestran la mayor consciencia tienen el rendimiento más alto (533).

Entre el cuartil inferior y superior la diferencia de puntuación del alumnado del País Vasco es de 90 puntos. Las diferencias de puntos entre cuartiles es mayor en la OCDE (107 puntos entre los que son más conscientes de cuáles son las estrategias adecuadas para resumir y los que son menos conscientes). Las diferencias en los cuartiles intermedios son significativas

Gráfico 7. PISA 2009. Consciencia sobre la utilidad de las estrategias para resumir y rendimiento en lectura



La tabla siguiente muestra los valores de este índice del alumnado del País Vasco en comparación con los de otros países participantes, así como el de la media de la OCDE. La tabla está ordenada de menor a mayor según la media del total del alumnado.

PISA 2009. Lectura. Grado de consciencia sobre las estrategias adecuadas para resumir un texto y rendimiento lector por países

PAÍSES	Utilidad de las estrategias adecuadas para resumir						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Total alumnado		Baja utilidad		Alta utilidad		Cuando la utilidad se considera baja		Cuando la utilidad se considera alta		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Holanda	-0,14	0,04	-1,6	0,02	1,05	0,01	455	5,4	569	4,1	42,3 (1,70)
Reino Unido	-0,06	0,02	-1,45	0,01	1,11	0,01	455	3,2	553	4,5	36,3 (1,67)
Euskadi	-0,04	0,02	-1,34	0,01	1,01	0,01	443	4,8	533	2,7	36,4 (1,81)
Luxemburgo	-0,04	0,01	-1,48	0,01	1,16	0,01	412	3,2	535	2,6	45,7 (1,39)
OCDE	0,01	0	-1,4	0	1,12	0	438	0,6	545	0,6	41,9 (0,26)
Finlandia	0,08	0,02	-1,3	0,02	1,19	0,01	473	2,7	581	2,7	42,4 (1,20)
España	0,08	0,01	-1,13	0,01	1,1	0	430	2,7	524	2,2	41,1 (0,94)
Alemania	0,12	0,02	-1,34	0,01	1,22	0,01	440	3,8	557	3,1	44,8 (1,52)
Francia	0,24	0,02	-1,04	0,02	1,25	0	433	4,5	548	3,9	51,2 (2,17)
Italia	0,28	0,01	-0,92	0,01	1,24	0	431	2,8	535	1,8	48,0 (1,36)

El valor de este índice en Euskadi es significativamente más bajo que el de la OCDE

Analizando estos datos se observa que:

- El alumnado de 15 años del País Vasco muestra una consciencia menor sobre la utilización de las estrategias adecuadas para resumir lo leído que la media de la OCDE y la diferencia es significativa.
- El alumnado que no utiliza las estrategias adecuadas para resumir lo leído obtiene los resultados más bajos, mientras que quienes manifiestan hacerlo logran el rendimiento más alto. Esta constante se da en todos los países analizados.
- En relación con el valor del índice, la variación de un punto en el mismo (es decir, la desviación estándar de la OCDE) hace que los resultados de lectura aumenten o disminuyan una media de 41,9 puntos en la OCDE y 36,4 puntos en el País Vasco. Esta diferencia es estadísticamente significativa; es decir, el aumento o disminución del valor del índice “resumir” tiene una influencia en los resultados significativamente más alta en la OCDE que en el País Vasco.

La tabla siguiente muestra los valores de este índice del alumnado del País Vasco, en comparación con la de otras CC.AA. La tabla está ordenada por la puntuación media obtenida en la competencia lectora.

PISA 2009. Lectura. Utilización de la estrategia resumir y rendimiento en lectura por CC.AA

CC.AA	Índice medio en Lectura		Puntuación media		Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	0,20	0,03	503	4,4	41,6 (2,94)
Castilla y León	0,13	0,03	503	4,9	38,5 (2,50)
La Rioja	0,10	0,03	498	2,4	43,3 (2,88)
Cataluña	0,14	0,04	498	5,2	39,2 (2,70)
Navarra	0,07	0,03	497	3,1	36,7 (2,43)
Aragón	0,07	0,03	495	4,1	36,5 (3,27)
Euskadi	-0,04	0,02	494	2,9	36,4 (1,81)
Asturias	0,09	0,04	490	4,8	46,4 (2,93)
Cantabria	0,13	0,02	488	4,1	42,3 (1,96)
Galicia	0,11	0,03	486	4,4	43,8 (2,30)
España	0,08	0,01	481	2	41,1 (0,11)
Murcia	0,12	0,04	480	5,1	33,1 (2,66)
Andalucía	0,01	0,04	461	5,5	40,2 (2,20)
Islas Baleares	-0,09	0,05	457	5,6	37,2 (3,04)
Islas Canarias	0,06	0,03	448	4,3	40,3 (2,38)
Ceuta y Melilla	-0,12	0,02	412	2,5	45,9 (2,58)

 Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi.

Teniendo en cuenta el bajo valor en este índice del País Vasco, el resultado medio obtenido en competencia lectora es igual al de comunidades que manifiestan un índice de consciencia con valores positivos. De las tres comunidades con valores negativos en el índice, sólo Euskadi está por encima de la media de España.

Conclusiones sobre las estrategias metacognitivas

Consciencia sobre la conveniencia de utilizar estrategias adecuadas para comprender y recordar un texto y hacer un resumen del mismo

- ✓ El País Vasco tiene en ambas estrategias valores negativos y sin embargo no tiene diferencias significativas en la puntuación en Lectura respecto a la mayor parte de los países. Sólo Finlandia, Canadá, Japón, Holanda, Bélgica y Noruega se sitúan significativamente por encima.
- ✓ El País Vasco con un valor de índices negativos no tiene diferencia significativa en la puntuación respecto a otras comunidades cuyo índice es positivo (caso de Castilla y León y Madrid con los índices más altos en estrategias cognitivas).

4.2 ESTRATEGIAS MNEMOTÉCNICAS

En PISA 2009, como ya se ha mencionado, además de información sobre el constructo “metacognición en lectura” se elaboraron índices para conocer otros tres tipos de estrategias, más genéricos, que se agruparon bajo el nombre de *estrategias mnemotécnicas* y que hacen referencia a la de *comprensión y memorización, elaboración y control*.

Las estrategias de elaboración ayudan al alumnado a relacionar sus experiencias de la vida real con nuevos conocimientos; implican un nivel más elevado de comprensión que la simple estrategia memorística. Las estrategias de control sirven al alumnado para saber hasta qué punto ha cumplido sus objetivos de aprendizaje, es decir, qué es lo que ha aprendido y qué le falta por aprender.⁹

A partir de las respuestas recogidas en el cuestionario del alumnado se crearon índices con una media de 0, correspondiente a la OCDE y una desviación típica de 1 con objeto de indagar sobre la frecuencia con que el alumnado emplea este tipo de estrategias en su estudio cotidiano.

La utilización de las estrategias mnemotécnicas de memorización y elaboración apenas tienen repercusión en el rendimiento de la comprensión lectora del alumnado del País Vasco. La utilización de estrategias de elaboración sólo repercute en los resultados del alumnado que no las utiliza casi nunca y el que las utiliza casi siempre. Únicamente la utilización de las estrategias de control muestra una mejora significativa en los resultados del alumnado según aumenta la frecuencia de uso. El valor de los índices es más bajo que el de la OCDE en las estrategias de elaboración y más alto en los otros dos tipos de estrategias.

⁹ Instituto de Evaluación. PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español. Cap. 4. Actitudes del alumnado ante la lectura y el aprendizaje. Madrid 2010. Ministerio de Educación.

Las estrategias de memorización y elaboración se analizan de forma conjunta porque una vez realizado el estudio se comprueba que la mayor o menor utilización de ellas para estudiar no tiene apenas repercusión en el rendimiento en lectura en PISA 2009.

Estos índices se elaboraron a partir de las preguntas realizada al alumnado sobre:

Quando estás estudiando, ¿con qué frecuencia haces lo siguiente? “Casi nunca”, “A veces”, “A menudo” y “Casi siempre”.

4.2.1 Estrategias de memorización

- a) *Quando estudio, trato de memorizar todo lo que pone en el texto*
- b) *Trato de memorizar la mayor cantidad posible de datos*
- c) *Leo tantas veces que lo puedo recitar*
- d) *Leo el texto una y otra vez.*

Los valores del índice de *Memorización* oscilan entre -3,02 (valor de quienes utilizan menos las estrategias de memorización cuando estudian), hasta un valor de 2,69 de quienes más las utilizan. El valor medio de este índice en el País Vasco es de 0,14; es decir por encima de la media de la OCDE.

4.2.2 Estrategias de elaboración

- a) *Quando estudio, trato de relacionar la nueva información con los conocimientos que ya tengo de otras asignaturas.*
- b) *Trato de averiguar cómo puede ser útil esa información fuera de mi centro escolar.*
- c) *Trato de comprender mejor el material relacionándolo con mis propias experiencias.*
- d) *Quando estudio, trato de relacionar la nueva información con los conocimientos que ya tengo de otras asignaturas.*
- e) *Trato de averiguar cómo puede ser útil esa información fuera de mi centro escolar.*
- f) *Trato de comprender mejor el material relacionándolo con mis propias experiencias.*
- g) *Averiguo de qué modo la información del texto se ajusta a lo que ocurre en la vida real.*

Las estrategias de *Elaboración* ayudan a saber relacionar las experiencias de la vida real con los nuevos conocimientos aprendidos e implican un nivel más elevado de comprensión que la memorización.

Los valores del índice de *Elaboración* oscilan entre -2,41 (valor de quienes utilizan menos las estrategias de elaboración cuando estudian), hasta un valor de 2,76 de quienes utilizan estas estrategias. El valor de este índice en el País Vasco es de -0,18; es decir por debajo de la media de la OCDE.

En los gráficos se puede ver la puntuación que obtiene el alumnado en lectura según haga una mayor o menor utilización de estas estrategias cuando estudia.

Gráfico 8. PISA 2009. Utilización de estrategias de "memorización" y rendimiento en lectura

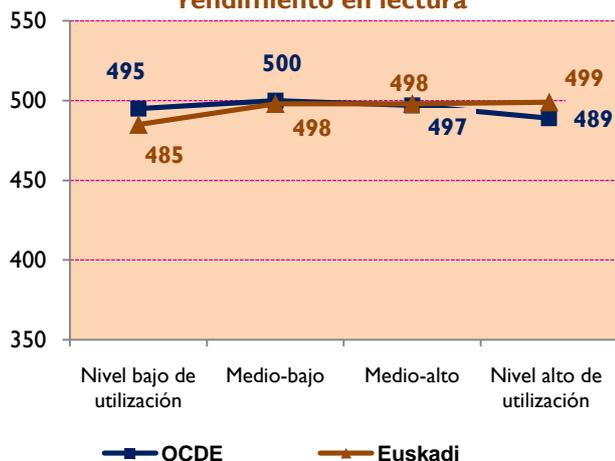
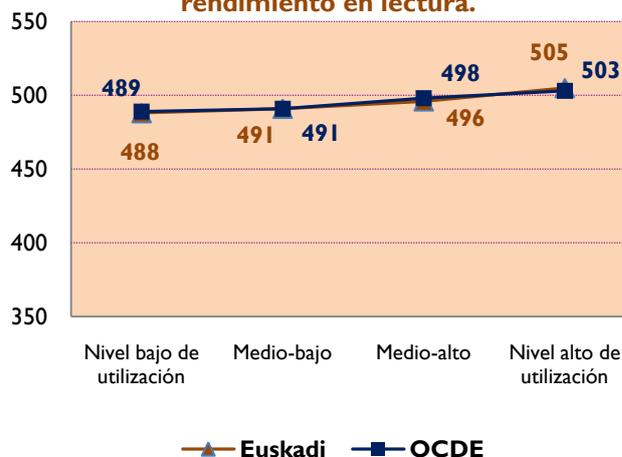


Gráfico 9: PISA 2009. Utilización de estrategias de "elaboración" y rendimiento en lectura.



En el País Vasco son significativas las diferencias en la puntuación entre el cuartil 1 y el cuartil 4 en ambas estrategias.

En los países elegidos para el análisis no hay correlación entre la estrategia de *memorización* y los resultados en lectura. Sin embargo, en todos ellos, el alumnado que dice hacer una baja utilización de la estrategia de *elaboración* obtiene los resultados más bajos, mientras que quienes muestran la más alta utilización tienen el rendimiento más alto.

En el índice de las estrategias de “*memorización*” la variación de un punto en el mismo (es decir, la desviación estándar de la OCDE), hace que los resultados de lectura disminuyan una media de 0,9 puntos en la OCDE y aumenten o disminuyan 7,7 puntos en el País Vasco. Esta diferencia es significativa; es decir, el aumento o disminución del valor del índice “*memorización y recuerdo de lo leído*” tiene una influencia en los resultados significativamente más alta en el País Vasco que en la OCDE, que apenas tiene incidencia y es negativa.

En relación con el valor del índice de “*elaboración*”, la variación de un punto en el mismo hace que los resultados de lectura aumenten o disminuyan una media de 7,1 puntos en la OCDE y 7,9 puntos en el País Vasco. Esta diferencia no es significativa; es decir, el aumento o disminución del valor del índice “*elaboración*” tiene la misma influencia en los resultados en el País Vasco que en la OCDE.

4.2.3 Índice de estrategias de control

Las estrategias de *control* son las que mayor trascendencia tienen cuando se aplican al estudio. Por cada unidad que cambie el índice supone un cambio en la puntuación de 29,2 puntos, similar al de la OCDE (26,1 puntos). El alumnado del País Vasco muestra una utilización de la estrategia *control* en el estudio significativamente más baja que la media de la OCDE.

Las estrategias de control sirven para saber hasta qué punto se han cumplido los objetivos del aprendizaje del alumnado, para discernir lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender.

Estos índices se elaboraron a partir de las preguntas realizada al alumnado sobre:

Cuando estás estudiando, ¿con qué frecuencia haces lo siguiente? “Casi nunca”, “A veces”, “A menudo” y “Casi siempre”.

- a) *Cuando estudio, empiezo por averiguar qué es exactamente lo que debo aprender.*
- b) *Compruebo que he entendido lo que he leído.*
- c) *Trato de averiguar qué conceptos aún no tengo claro del todo.*
- d) *Me aseguro de que me acuerdo de los puntos más importantes del texto.*
- e) *Cuando estudio y no comprendo algo, busco más información para aclararlo.*

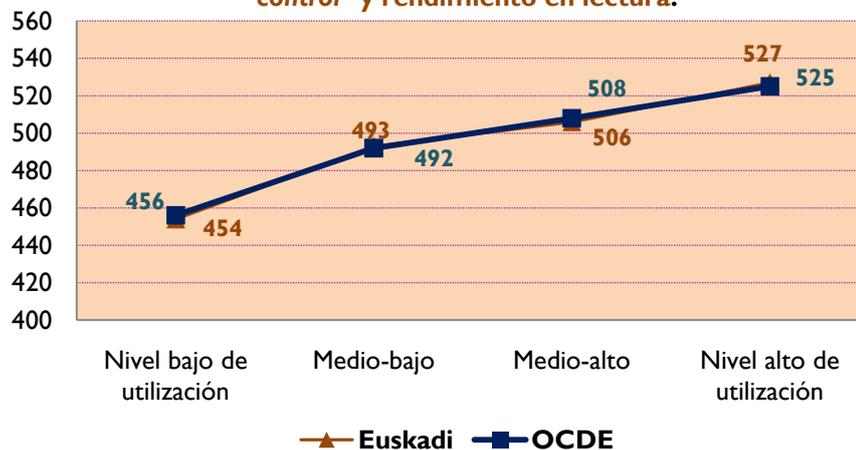
Los valores de este índice oscilan entre -3,45 (valor de quienes utilizan menos las estrategias de control cuando estudian), hasta un valor de 2,50, correspondiente a quienes utilizan más asiduamente estas estrategias. El valor medio de este índice en el País Vasco es de -0,04, por debajo de la media de la OCDE.

El alumnado que dice hacer una baja utilización de la estrategia de control cuando estudia obtiene los resultados más bajos, mientras que quienes muestran la más alta utilización tienen el rendimiento más alto. Esta constante se da en todos los países analizados.

Entre el alumnado del País Vasco y el de la OCDE en ninguno de los cuartiles las diferencias en las puntuaciones que obtienen son significativas.

Dentro del País Vasco la diferencia entre todas las puntuaciones entre cuartiles es significativa. La utilización de las estrategias de control tiene por tanto una influencia importante en los resultados del alumnado.

Gráfico 10. PISA 2009. Utilización de estrategias de "control" y rendimiento en lectura.



La tabla siguiente muestra los valores de la estrategia “control” cuando estudia del alumnado del País Vasco, en comparación con la de los países participantes seleccionados, así como el de la media de la OCDE. La tabla está ordenada de menor a mayor por la media del índice del total del alumnado.

PISA 2009. Lectura. Grado de utilización de la estrategia de control y rendimiento por países

PAÍSES	Utilización de la estrategia						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Total alumnado		Baja utilización		Alta utilización		Cuando la utilización es baja		Cuando la utilización es alta		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Finlandia	-0,34	0,02	-1,51	0,02	0,82	0,02	503	3,4	565	3,6	25,6 (1,57)
Holanda	-0,11	0,03	-1,2	0,03	0,94	0,02	475	5,6	539	6	25,6 (1,97)
Euskadi	-0,04	0,02	-1,12	0,03	1,41	0,02	454	4,3	527	2,9	29,2 (1,74)
OCDE	0	0	-1,19	0	1,19	0	456	0,7	525	0,6	26,1 (0,30)
Francia	0,03	0,02	-1,2	0,02	1,21	0,02	438	5,9	544	4,1	41,4 (2,63)
Luxemburgo	0,08	0,01	-1,18	0,02	1,31	0,02	435	3	503	2,9	25,1 (1,54)
Reino Unido	0,08	0,02	-1,08	0,02	1,22	0,02	455	3,1	522	3,1	27,2 (1,39)
España	0,12	0,01	-1,16	0,02	1,34	0,01	440	3	510	2,3	27,1 (1,20)
Italia	0,14	0,01	-1,01	0,01	1,25	0,01	448	2,5	514	1,9	28,0 (1,11)
Alemania	0,21	0,02	-0,95	0,02	1,39	0,02	471	4,5	531	3,5	22,9 (1,80)

El valor de este índice en Euskadi es significativamente más bajo que el de la OCDE

Analizando estos datos se observa que:

- El alumnado que dice hacer una baja utilización de la estrategia de control cuando estudia obtiene los resultados más bajos, mientras que quienes muestran la más alta utilización tienen el rendimiento más alto. Esta constante se da en todos los países analizados.
- En relación con el valor del índice, la variación de un punto en el mismo (es decir, la desviación estándar de la OCDE) hace que los resultados de lectura aumenten o disminuyan una media de 26,1 puntos en la OCDE y 29,2 puntos en el País Vasco. Esta diferencia no es significativa; es decir, el aumento o disminución del valor del índice de la estrategia de “control” en el estudio tiene la misma influencia en los resultados en la OCDE que en el País Vasco.

La tabla siguiente muestra los valores del alumnado del País Vasco en la estrategia de “Control”, en comparación con los de otras Comunidades Autónomas participantes. La tabla está ordenada de mayor a menor puntuación media en la competencia lectora. Las diferencias del País Vasco sólo son significativas respecto a la media de España y las comunidades cuyas puntuaciones son inferiores a la misma.

PISA 2009. Lectura. Utilización de las estrategias de control y rendimiento en lectura por CC.AA

CC.AA	Índice medio en Lectura		Puntuación media		Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	0,14	0,04	503	4,4	26,2 (3,93)
Castilla y León	0,14	0,03	503	4,9	29,2 (1,90)
La Rioja	0,1	0,03	498	2,4	31,9 (2,69)
Cataluña	0,14	0,04	498	5,2	30,3 (2,86)
Navarra	0,03	0,03	497	3,1	30,1 (2,95)
Aragón	0,08	0,04	495	4,1	29,1 (2,29)
Euskadi	-0,04	0,02	494	2,9	29,2 (1,74)
Asturias	0,03	0,04	490	4,8	29,2 (3,06)
Cantabria	0,1	0,03	488	4,1	27,4 (2,96)
Galicia	-0,02	0,03	486	4,4	28,8 (1,93)
España	0,12	0,01	481	2	27,1 (1,20)
Murcia	0,17	0,04	480	5,1	16,2 (2,64)
Andalucía	0,12	0,04	461	5,5	31,0 (2,52)
Islas Baleares	0,07	0,03	457	5,6	27,8 (2,39)
Islas Canarias	0,11	0,04	448	4,3	21,6 (2,53)
Ceuta y Melilla	0,32	0,03	412	2,5	17,4 (2,84)

481 Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi. La diferencia de puntuación con el resto de CC.AA no es significativa.

Teniendo en cuenta el bajo índice del País Vasco, y por tanto, la baja utilización de la estrategia de *control* por parte del alumnado cuando estudia, el resultado medio obtenido en competencia lectora es igual e incluso significativamente superior al de comunidades que manifiestan una utilización de las estrategias con valores positivos. Ceuta y Melilla es la que mayor índice tiene y, sin embargo, sus resultados son los más bajos

Conclusiones sobre las estrategias mnemotécnicas

Utilización de las estrategias de comprensión y memorización, elaboración y control en el estudio.

- ✓ La utilización de las estrategias de memorización y elaboración cuando se estudia parece no tener gran influencia en los resultados que obtiene el alumnado de los países seleccionados en la competencia lectora, según la medición de PISA 2009.
- ✓ La utilización de las estrategias de control tiene influencia en el rendimiento en casi todos los países. En el País Vasco las diferencias aumentan significativamente según aumenta la frecuencia de uso de las mismas.

Según la variación en la puntuación del alumnado y considerando lo que PISA define como estrategias adecuadas para mejorar la lectura, habría que potenciar hábitos lectores dirigidos a:

- Suscitar el gusto por la lectura e interés por la misma con textos y materiales diversos.
- Dedicar diariamente algún tiempo (alrededor de 30 minutos) a la lectura.
- Generar estrategias de lectura adecuadas como son:
 - ✓ *Una vez leído el texto comentarlo con los y las compañeras.*
 - ✓ *Subrayar las partes más importantes del texto.*
 - ✓ *Resumirlo con sus propias palabras.*
 - ✓ *Comprobar que en el resumen están las partes importantes.*

En cuanto a las estrategias relacionadas con el estudio es importante que el alumnado se acostumbre a:

- ✓ *Averiguar qué es exactamente lo que debe aprender.*
- ✓ *Comprobar que ha entendido lo que ha leído.*
- ✓ *Tratar de averiguar qué conceptos aún no tiene claros del todo.*
- ✓ *Buscar más información para aclarar lo que no comprende aún.*
- ✓ *Asegurarse de que se acuerda de los puntos más importantes del texto.*

5

**DIFERENCIAS SEGÚN SEXO DEL
ALUMNADO**

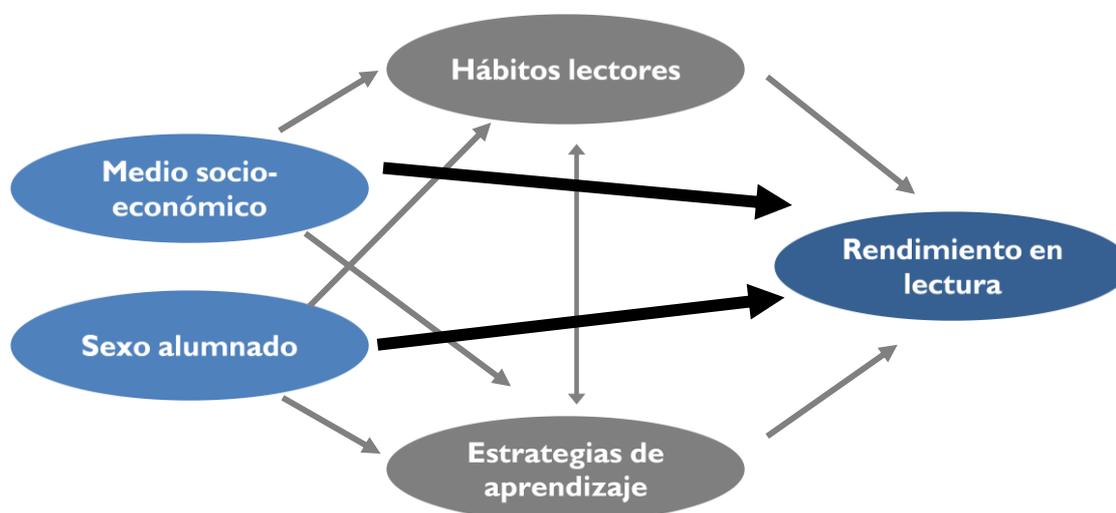
5. DIFERENCIAS SEGÚN SEXO DEL ALUMNADO

El mayor interés y gusto por la lectura mostrado por las chicas del País Vasco, se traduce en una mayor utilización de las estrategias y un mayor uso de material diverso que los chicos. Sin embargo, son ellos quienes más utilizan estrategias de elaboración y lectura digital.

En todas las evaluaciones PISA realizadas desde el año 2000, se viene manifestando una constante: las alumnas obtienen mejor rendimiento en competencia lectora que los alumnos.

A pesar de la persistencia de estas diferencias en los resultados en lectura, no se conoce todavía el papel que juega el uso de estrategias de aprendizaje diferenciadas o hasta qué punto el compromiso con la lectura reduce las diferencias de rendimiento entre chicos y chicas en la competencia lectora. A pesar de que las chicas, en general, tienen más habilidades lectoras que los chicos, esta diferencia es especialmente amplia entre el alumnado de bajo nivel lector.

PISA siempre ha demostrado que tanto el medio socio-económico y cultural como el sexo del alumnado son los factores más influyentes en los resultados de lectura (representados en el gráfico mediante flechas negras). Pero además, existen otros factores como los hábitos lectores y las estrategias de aprendizaje que contribuyen también a marcar diferencias en el rendimiento de lectura (representadas en el gráfico mediante flechas grises).



¿Hay alguna razón por la que el compromiso e interés de los chicos hacia la lectura sea menor que el de las chicas? Se han sugerido tres razones para explicar esta diferencia¹⁰.

¹⁰ OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*

Una de ellas hace hincapié en las estructuras y funciones cerebrales que, al ser diferentes en unos y otras, provoca en los chicos un mayor desinterés hacia la lectura; sin embargo, las relaciones entre estas diferencias y la competencia lectora no han podido por el momento ser establecidas empíricamente.

Una segunda razón se refiere a asuntos relacionados con la socialización, que tienen que ver concretamente con la construcción de la identidad sexual y la supuesta existencia de una serie de actividades más o menos masculinas o femeninas; en esta relación, la lectura se definiría a menudo como una actividad más bien femenina.

Por último, otras investigaciones sugieren que los chicos rechazan sólo determinados tipos de lectura, especialmente las relacionadas con lo escolar, mientras que se sentirían a gusto e incluso se divertirían con las lecturas relacionadas con otras actividades de las que ellos disfrutaban y en las que les gusta participar.

Como ya se ha señalado anteriormente, PISA 2009 ha vuelto a constatar la diferencia de puntuación en lectura de chicos y de chicas: 39 puntos de media en los países de la OCDE y 35 puntos en Euskadi. La diferencia entre estas puntuaciones, sería el equivalente a 1 año de escolarización¹¹.

Los resultados de la evaluación PISA 2009 sugieren que las diferencias entre chicos y chicas se deben a que ambos abordan la lectura de manera diferente y a que el compromiso hacia la lectura es mayor en el caso de las chicas. Tanto es así que, si los chicos abordaran la lectura tan positivamente como ellas, la diferencia se reduciría en 14 puntos e incluso llegaría a 20 puntos si adoptaran hacia la lectura un compromiso mayor. Este aumento de la puntuación no es automático puesto que no es una relación causal pero, desde el momento que parte de las diferencias pueden ser atribuidas a esta falta de compromiso y escasa concienciación de las estrategias de aprendizaje por parte de los chicos, cabría pensar que deberían buscarse formas efectivas de incrementar el interés de los chicos por la lectura, tanto en la escuela como en casa.

Esta diferencia de rendimiento de género en lectura varía considerablemente de unos países a otros, por lo que se puede afirmar que no hay características inherentes al sexo en cuanto a intereses y fortalezas académicas se refiere, sino que éstas son básicamente adquiridas y socialmente inducidas. Estas diferencias han sido identificadas en las actitudes y comportamientos de los chicos y las chicas.

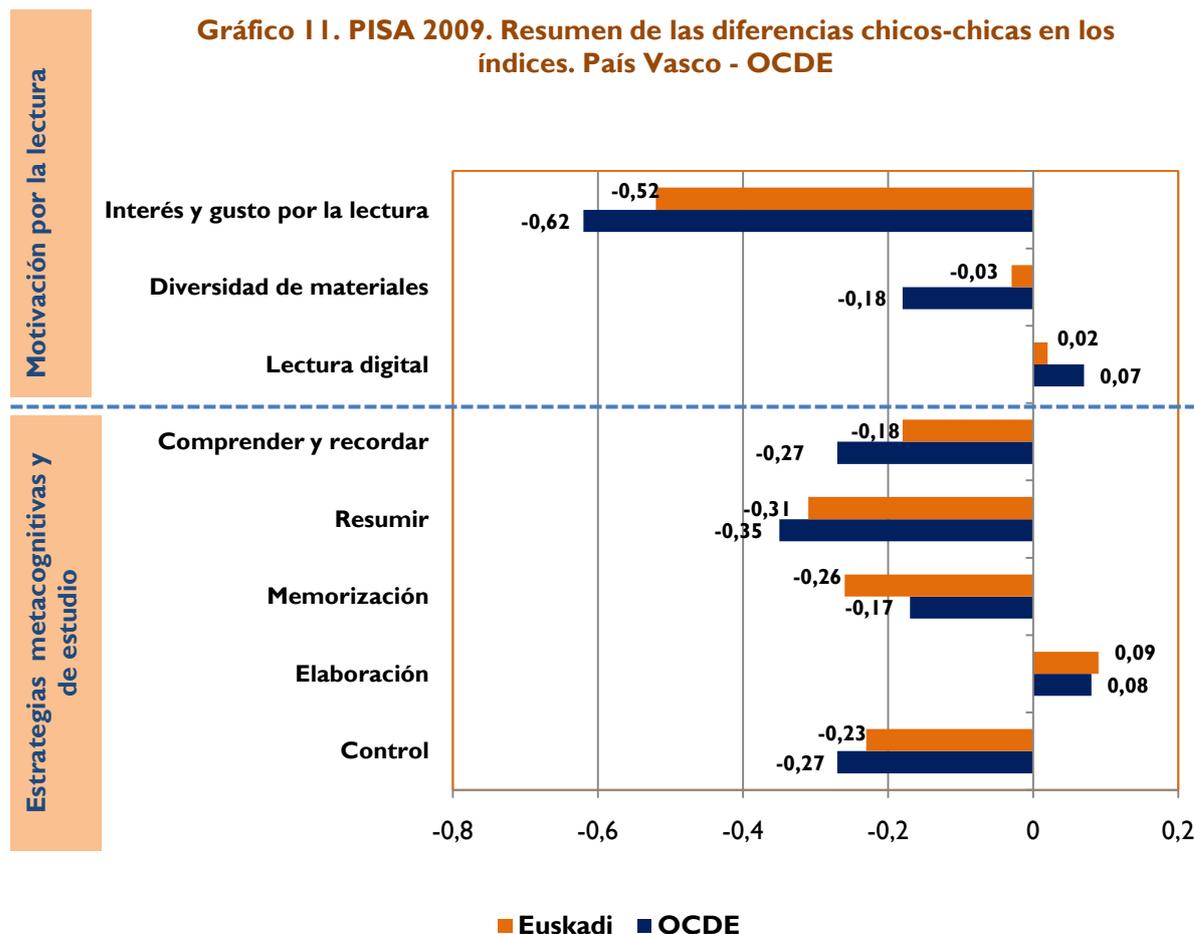
¿Qué es lo que ocurre en el caso del alumnado vasco que ha tomado parte en la evaluación PISA 2009?
¿Qué diferencias de género se han observado?

En el gráfico siguiente se muestra de forma resumida la diferencia entre chicos y chicas en Euskadi y en la OCDE según los índices anteriormente analizados. Así, los valores negativos significan que las diferencias son a favor de las chicas, mientras que los valores positivos muestran las diferencias a favor de los chicos.

En Euskadi la mayor parte de los valores aparecen con signo negativos, igual que la media de los países de la OCDE, lo que indica que son las chicas las que tienen un mayor interés por la lectura, hacen una mayor utilización de las estrategias de aprendizaje metacognitivas (comprensión y recuerdo, resumen) y de las denominadas mnemotécnicas (memorización y control en el estudio). En el caso de las estrategias de elaboración y en lectura digital, la diferencia de uso es a favor de los chicos.

¹¹ OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*

Gráfico 11. PISA 2009. Resumen de las diferencias chicos-chicas en los índices. País Vasco - OCDE



5.1. FACTORES DE MOTIVACIÓN POR LA LECTURA SEGÚN SEXO

- En el caso del índice “**interés y gusto por la lectura**”, las chicas vascas sobresalen significativamente más que los chicos vascos, esta diferencia es mayor si tomamos como referencia la media de los países de la OCDE. Al igual que en el resto de los países, en todas las comunidades autónomas, las chicas muestran un interés y gusto por la lectura más alto que los chicos.
- En todos los países participantes en la evaluación PISA 2009, se ha constatado también que el hecho de dedicar algún “**tiempo diario a la lectura**” por gusto o diversión marca diferencia en las puntuaciones de lectura en relación a quienes no leen nada. El porcentaje de chicas que dedican diariamente algo de tiempo a leer es más alto que el de chicos. Las mayores diferencias se dan en Holanda, Alemania y Finlandia. En el País Vasco hay un 20,8% más de chicas de 15 años que de chicos de esta misma edad que leen diariamente por gusto, porcentaje igual al de la OCDE.
- En relación al índice “**diversidad de materiales**”, los chicos, además de tener menos afición a la lectura que las chicas, parecen tener también otros hábitos. Por ejemplo, si se mira la media de países de la OCDE, se observa que el 66% de los chicos lee el periódico por gusto o diversión frente a un 59% de chicas que lo hacen. En cuanto a los comics, a pesar de que su lectura es menos

común que la de los periódicos, el 27% de chicos y el 18% de chicas aseguran leer comics varias veces al mes o varias a la semana.

Las chicas, sin embargo, son más proclives que los chicos a leer narrativa o novelas de ficción, así como más propensas que los chicos, en casi todos los países, a leer revistas: 65% de chicas frente al 51% de chicos.

Al margen del tipo de materiales que lee cada uno de los grupos, los datos indican que en el País Vasco no hay diferencias entre ambos grupos: los chicos y las chicas vascas de 15 años son igual de versátiles a la hora de elegir materiales de lectura.

- Los datos relacionados con la **“lectura digital”** indican que en el País Vasco, al igual que en el Reino Unido, Italia y Francia, no hay diferencias significativas chicos-chicas en las actividades de lectura a través de Internet, aunque los chicos hacen más uso de esta herramienta, mostrándose diferencias en las intenciones de su uso; así, las chicas lo utilizan más para comunicarse, mientras que los chicos lo usan para navegar por la red en busca de información y lectura de noticias.

Entre las distintas actividades en las que está implicada la lectura digital, la de *“chatear”* es la que más comúnmente utilizan los chicos y chicas de 15 años de la mayoría de los países. Una excepción es Japón donde la lectura de correos electrónicos es, con mucho, la forma de lectura más asidua.

Lo mismo que sucede en otros países, los chicos de las CC.AA hacen un mayor uso de actividades de lectura digital. Una excepción son los casos de Navarra y Cantabria donde las chicas tienen valores ligeramente más altos que los chicos. Estas diferencias sólo son significativas entre los chicos y las chicas de Canarias, Cataluña, Ceuta y Melilla y Murcia.

5.2 UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS SEGÚN EL SEXO

- De acuerdo a lo señalado en el gráfico, las chicas del País Vasco tienen una diferencia significativa en el índice **“comprender y recordar”** de -0,18 respecto a sus compañeros; sin embargo, aunque las chicas utilizan más esta estrategia que los chicos, la diferencia es la más baja en comparación con la de los otros países de nuestro entorno como Italia, Francia, Alemania, Reino Unido y, sobre todo, Finlandia.
- En relación al índice **“resumir un texto”** se observa que, como en la mayoría de los países, las chicas vascas utilizan más las estrategias adecuadas para resumir un texto que sus compañeros. Finlandia tiene la diferencia más elevada (0,60) y es también el país con mayor diferencia de puntos entre los chicos y las chicas.

En las comunidades autónomas se observa el mismo fenómeno. La diferencia más alta se produce en la comunidad de Madrid que obtiene una alta puntuación en lectura (503 puntos); sin embargo, en Castilla y León, que tiene la misma puntuación, el índice es más bajo que el de la media de España.

- En el caso de la **“memorización”**, las chicas vascas hacen una mayor utilización de estas estrategias que sus compañeros varones siendo las diferencias entre ellos significativas. Esta

diferencia es de las más altas en comparación de los países más próximos, sólo superada por Luxemburgo (cuya puntuación está por debajo de la media de la OCDE).

En cuanto a las comunidades autónomas se observa que las chicas de todas las comunidades emplean más las estrategias de *memorización* que sus compañeros. La diferencia en la utilización de la estrategia entre chicas y chicos es bastante alta en el País Vasco, significativamente por encima de la media de España.

- En el índice de **“elaboración”** se observa que los chicos del País Vasco -a diferencia de otras estrategias- hacen una mayor utilización que las chicas de esta estrategia. La diferencia en el índice es de las más bajas (0,09). También en la OCDE son los chicos los que utilizan más estas estrategias (0,08), así como en las comunidades autónomas.
- Por último, en cuanto a las **estrategias de control**, las chicas del País Vasco hacen una mayor utilización. La diferencia en el índice (-0,23) es más baja que la media de la OCDE (-0,27). En todos los países seleccionados utilizan más las chicas que los chicos esta estrategia.

En relación a las comunidades autónomas, también son las chicas quienes más utilizan estas estrategias. La diferencia en la utilización entre chicos y chicas es bastante baja en el País Vasco en comparación con otras comunidades.

Para concluir este apartado, PISA 2009 insiste en el hecho de que mientras factores como la predisposición, el temperamento, la presión de los iguales y la socialización puede contribuir a que los chicos muestren menos interés en la lectura que las chicas, habría que motivar a los alumnos para que lean más haciendo que esta actividad sea más gratificante y más ligada a sus intereses.

6

**VARIABLES INDIVIDUALES DEL
ALUMNADO**

6. VARIABLES INDIVIDUALES DEL ALUMNADO. ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTRAS EVALUACIONES

6.1. ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE Y RENDIMIENTO EN LECTURA

El nivel de estudios de la familia se confirma como una de las variables que tiene influencia en el rendimiento académico del alumnado.

Para obtener información sobre esta cuestión y conocer el índice se formularon las siguientes preguntas sobre su madre y sobre su padre:

¿Cuál es el nivel más alto de estudios que terminó tu (madre y padre)?

- *Bachillerato*
- *Ciclos formativos de grado medio*
- *Educación Secundaria Obligatoria*
- *Educación Primaria*
- *No terminó la Educación Primaria*

¿Tiene tu (madre y padre) alguno de los títulos siguientes?

- *Doctorado universitario*
- *Título universitario (Diplomatura y/o Licenciatura)*
- *Título de Técnico de Grado Superior de Formación Profesional*
- *Título de Técnico de Grado Medio de Formación Profesional*

Las respuestas a estas cuestiones se recogen en un índice clasificado en tres categorías que se definieron en el informe de PISA 2003 y que además de permitir una adaptación a las peculiaridades de los sistemas educativos de los diferentes países facilitan la comparación entre las diversas ediciones de la evaluación. La clasificación es la siguiente:

- I. *Estudios Primarios o inferiores: incluye a quienes han realizado Educación Primaria; EGB; Formación Profesional de Primer grado o no han realizado estudios.*
- II. *Estudios Secundarios: Formación Profesional de Segundo grado; estudios de Grado medio de música, danza, artes aplicadas y oficios artísticos; Grado medio de la Escuela Oficial de Idiomas; Bachillerato (BUP o COU).*
- III. *Estudios Superiores: Diplomatura; Licenciatura; Doctorado; Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado superior.*

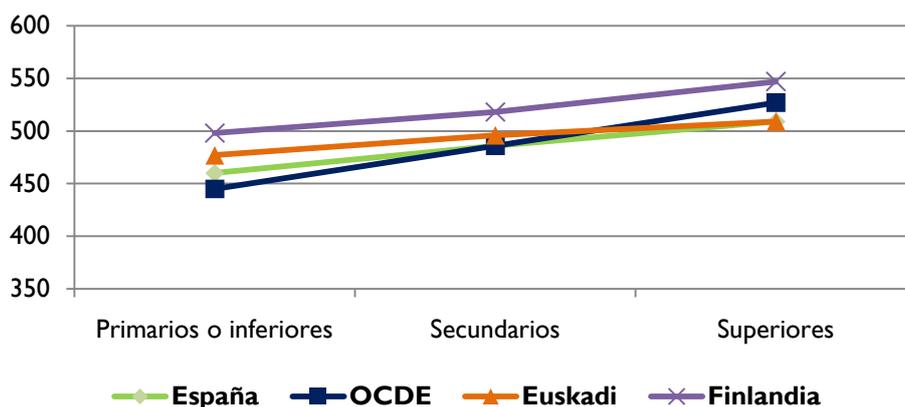
Las tablas muestran el porcentaje de padres y madres que alcanzan el nivel de estudios de cada categoría. Se indica también la puntuación media en lectura que obtiene cada uno de los países seleccionados en función del nivel de estudios de sus progenitores. La tabla se ha ordenado de mayor a menor porcentaje de madres con estudios primarios o inferiores.

PISA 2009. Nivel de estudios de la madre y puntuación media en Lectura por países

PAISES	Primarios o inferiores		Secundarios		Superiores	
	% alumnado	Puntuación en Lectura	% alumnado	Puntuación en Lectura	% alumnado	Puntuación en Lectura
España	40,3	460	27,3	486	32,4	509
Italia	35,4	459	40,0	502	24,6	503
Luxemburgo	29,8	437	33,1	486	37,1	504
OCDE	22,8	445	39,8	486	37,4	527
Euskadi	22,5	477	29,5	496	47,9	509
Alemania	19,3	452	54,8	515	25,9	532
Francia	19,1	459	39,9	500	41,0	530
Holanda	14,3	481	46,1	509	39,6	526
Finlandia	8,5	498	19,7	518	71,8	547
Reino Unido	7,1	456	46,8	495	46,1	518

En el gráfico se incluyen además de los datos de Euskadi, España y la media de la OCDE, los de Finlandia por ser el país de los seleccionados con mayor porcentaje de madres con estudios superiores.

Gráfico 12. PISA 2009 Estudios de la madre y rendimiento en lectura



Como se puede observar a mayor nivel de estudios de la madre corresponde una mayor puntuación de sus hijos e hijas en la competencia lectora. La diferencia de puntuación en Euskadi entre el alumnado que tiene madres con estudios primarios y el que tiene madres con estudios superiores es de 32 puntos. En la OCDE la diferencia es de 82 puntos y en Finlandia de 49 puntos, similar a la de España (44 puntos).

En Euskadi un 48% de las madres tienen estudios superiores, porcentaje sólo superado por Finlandia donde un 72% de las madres del alumnado de 15 años de PISA 2009 alcanza este nivel. El porcentaje en la OCDE es del 38% y el de España del 32%.

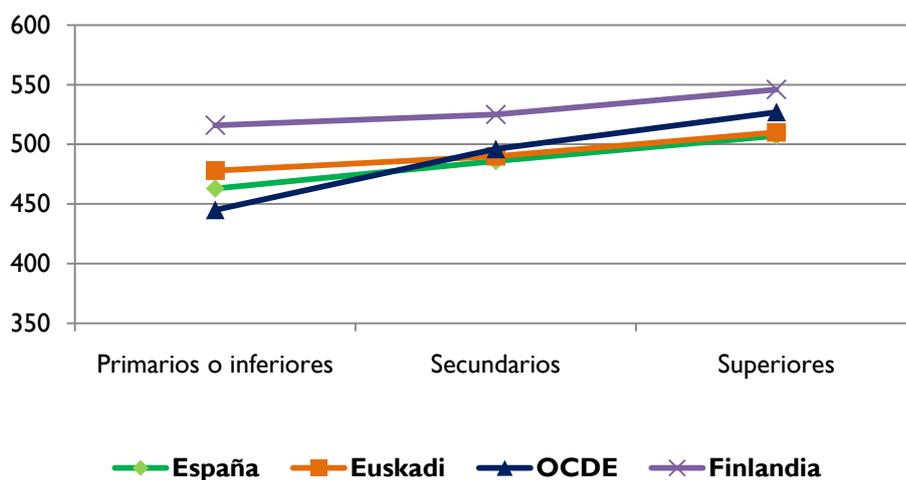
En la siguiente tabla se pueden observar los porcentajes de los padres en cada nivel de estudios y las medias correspondientes a sus hijos e hijas en cada uno de ellos.

PISA 2009. Nivel de estudios del padre y puntuación media en Lectura por países

PAISES	Primarios o inferiores		Secundarios		Superiores	
	% alumnado	Puntuación en Lectura	% alumnado	Puntuación en Lectura	% alumnado	Puntuación en Lectura
España	42,7	463	22,8	486	34,5	507
Italia	37,6	464	38,7	500	23,7	506
Luxemburgo	23,8	428	34,4	485	41,8	504
Euskadi	23,0	478	26,6	490	50,4	510
OCDE	22,6	445	39,5	496	37,9	527
Francia	20,9	473	41,0	499	38,2	534
Holanda	15,5	480	38,4	507	46,1	528
Alemania	15,1	443	43,7	510	41,2	530
Finlandia	13,6	516	20,2	525	66,2	546
Reino Unido	10,9	474	44,6	501	44,5	517

En cuanto al nivel de estudios alcanzado por los padres del alumnado de 15 años en PISA 2009, en Euskadi un porcentaje del 50% tiene estudios superiores, sólo superado por Finlandia donde un 66% alcanza ese nivel de estudios. La media de la OCDE es del 38% y la de España un 35%.

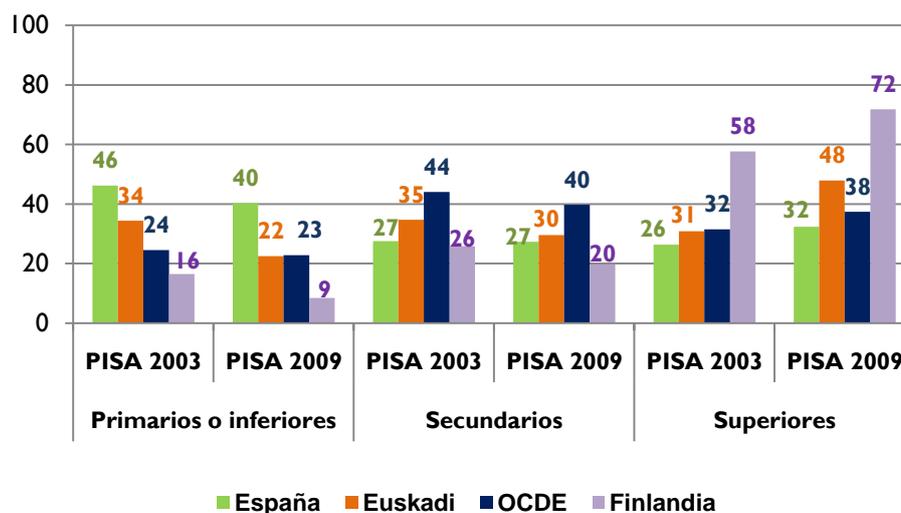
Gráfico 13. PISA 2009 Estudios del padre y rendimiento en lectura



La diferencia en la puntuación lectora del alumnado según sus padres tengan estudios primarios o superiores es de 32 puntos en Euskadi –mismo porcentaje que en el análisis de los estudios de las madres-. La diferencia en la OCDE también es la misma 83 puntos así como en España (44 puntos). En el caso de Finlandia la diferencia es de 30 puntos, más baja que cuando son las madres las que tienen uno u otro nivel de estudios.

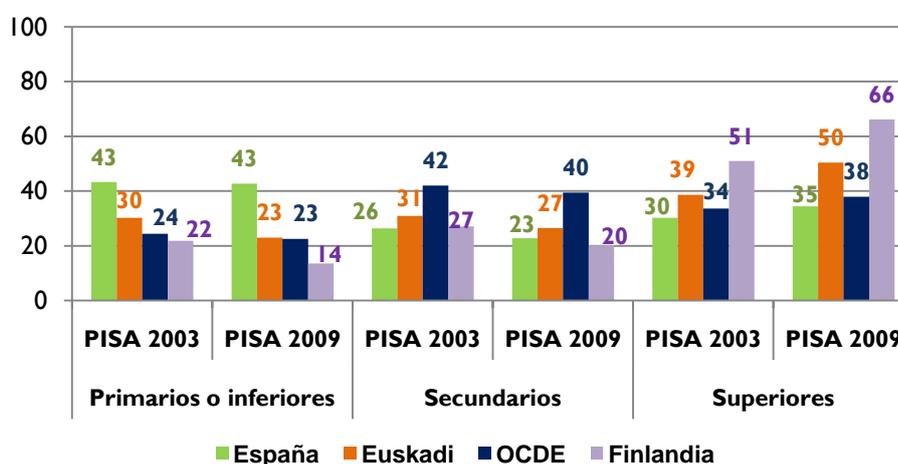
A continuación se realiza un análisis comparativo, PISA 2003 y PISA 2009, de los porcentajes de padres y madres en los tres niveles de estudio en España, Finlandia, media de la OCDE y Euskadi. Aunque las puntuaciones no permiten la comparación puesto que la competencia analizada en la edición 2003 era la matemática y en la presente edición es la competencia lectora, se considera interesante hacer un seguimiento de la evolución de los niveles de estudio que alcanzan los padres y las madres del alumnado evaluado en PISA 2003 y 6 años después en PISA 2009.

Gráfico 14. Porcentaje de nivel de estudios de los madres. Comparativa PISA 2003 - PISA 2009



Como puede observarse en el gráfico, en Euskadi entre PISA 2003 y PISA 2009 ha disminuido el porcentaje de madres con niveles de estudio primarios o inferiores, así como el de secundarios y se ha elevado el porcentaje, 17 puntos, de las que han alcanzado niveles superiores de estudio que llegan a ser el 48% de las madres del alumnado de PISA 2009. Una tendencia parecida a Finlandia y la OCDE. En España se mantiene el porcentaje en el nivel de estudios Secundarios, baja el de madres que sólo tienen estudios primarios o inferiores y sube en 6 puntos el porcentaje de las que alcanzan estudios superiores.

Gráfico 15. Porcentaje de nivel de estudios de los padres. Comparativa PISA 2003 - PISA 2009



En Euskadi baja el porcentaje de padres que tienen estudios Primarios y Secundarios y sube el de los que alcanzan estudios superiores en un 11%, hasta llegar el 50% de los padres de alumnado de la evaluación PISA 2009. Este mismo comportamiento se observa en la media de la OCDE y en Finlandia aunque los porcentajes varían. En España se mantiene el porcentaje de padres que tienen estudios Primarios o inferiores, baja ligeramente el de los que tienen estudios Secundarios y sube un 5% el de los que tienen estudios Superiores hasta llegar al 35%.

6.2. ORIGEN FAMILIAR DEL ALUMNADO Y RENDIMIENTO EN LECTURA

El País Vasco tiene una de las diferencias más altas entre las puntuaciones medias en lectura del alumnado autóctono e inmigrante (71 puntos). Esta diferencia, similar a la de Finlandia, es superada por Italia, La Rioja, Cataluña y Castilla y León. En la OCDE la diferencia en los resultados de lectura es de 44 puntos a favor del alumnado autóctono.

Una de las preguntas recogidas en el cuestionario del alumnado hace referencia al lugar de nacimiento propio, el de su madre y el de su padre. A partir de estos datos se elabora la información que se recoge en las siguientes tablas sobre el origen autóctono o inmigrante del alumnado.

PISA 2009*. Porcentaje de alumnado según su origen y rendimiento en lectura por países

PAISES	Origen en el país		Origen inmigrante		Diferencia
	%	Puntuación	%	Puntuación	
Italia	94,5	491	5,5	418	73
Euskadi	95,3	499	4,7	428	71
Finlandia	97,4	538	2,6	468	70
Francia	86,9	505	13,1	444	61
España	90,5	488	9,5	432	56
Alemania	82,4	511	17,6	455	56
Luxemburgo	59,8	495	40,2	442	53
Holanda	87,9	515	12,1	470	45
OCDE	89,9	500	10,1	456	44
Reino Unido	89,4	499	10,6	476	23

*El porcentaje de alumnado de origen inmigrante en el País Vasco según la evaluación PISA 2009 (alumnado de 15 años) es del 4,7%; sin embargo, en las Evaluaciones diagnósticas del País Vasco, evaluaciones censales, realizadas en los años 2009 y 2010 el porcentaje de alumnado de 2º de ESO de origen inmigrante es el 7,8% y el 7,9% respectivamente. En los mismos años el porcentaje de población inmigrante en 4º de Primaria es de un 6,8% y 6,9% respectivamente.¹²

Las diferencias en las puntuaciones medias del alumnado autóctono e inmigrante entre los países muestran que el País Vasco (71 puntos) se encuentra entre los que tienen mayor diferencia sólo superada por Italia (73 puntos) y similar a la de Finlandia (70 puntos). Son de los países seleccionados los que tienen menos porcentaje de alumnado inmigrante. La diferencia media de resultados de la OCDE a favor del alumnado autóctono se sitúa en 44 puntos.

¹² ISEI-IVEI. Evaluación Diagnóstica 2009. Análisis de factores y variables. 2º ESO.
 ISEI-IVEI. Evaluación Diagnóstica 2009. Análisis de factores y variables. 4º de Educación Primaria.
 ISEI-IVEI. Evaluación Diagnóstica 2010. Informe general de resultados y análisis de variables. 2º ESO.
 ISEI-IVEI. Evaluación Diagnóstica 2010. Informe general de resultados y análisis de variables. 4º de Ed. Primaria.

PISA 2009. Porcentaje de alumnado según su origen y rendimiento en lectura por CC.AA

CC.AA	Origen en el país		Origen inmigrante		Diferencia
	%	Puntuación	%	Puntuación	
La Rioja	86,9	511	13,1	427	84
Cataluña	88,8	508	11,2	425	83
Castilla y León	94,7	508	5,3	427	81
Euskadi	95,3	499	4,7	428	71
Aragón	87,8	504	12,2	439	65
Murcia	87,5	489	12,5	426	63
Asturias	94,8	495	5,2	433	62
Madrid	83,7	514	16,3	456	58
España	90,5	488	9,5	432	56
Navarra	87,3	505	12,7	451	54
Andalucía	94,2	465	5,8	412	53
Cantabria	92,9	492	7,1	444	48
Galicia	95,8	489	4,2	442	47
Ceuta y Melilla	89,3	420	10,7	374	46
OCDE	89,9	500	10,1	456	44
Islas Baleares	84,7	466	15,3	430	36
Islas Canarias	88,3	451	11,7	437	14

Entre las comunidades autónomas, sólo La Rioja, Cataluña y Castilla León superan la diferencia que se da en lectura entre población autóctona y de origen extranjero del País vasco. De las seis comunidades con resultados más bajos que el País Vasco entre el alumnado inmigrante, tres de ellas se sitúan con una puntuación media por debajo de Euskadi y de la OCDE.

6.3. INFLUENCIA DEL TRIMESTRE DE NACIMIENTO DEL ALUMNADO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA

En el alumnado en situación de idoneidad, cursa 4º de ESO y tiene 15 años, el trimestre de nacimiento no tiene influencia en los resultados en comprensión lectora.
El porcentaje de alumnado idóneo es un 5% más alto entre los nacidos en el primer trimestre que en el cuarto.

En diversas investigaciones y evaluaciones realizadas con alumnado de distintos niveles educativos, 4º de Educación Primaria y 2º de ESO,¹³ se analiza el efecto que tiene en el rendimiento del alumnado el haber nacido en uno u otro trimestre del año. En los informes referenciados se recogen otras investigaciones realizadas sobre esta misma variable.

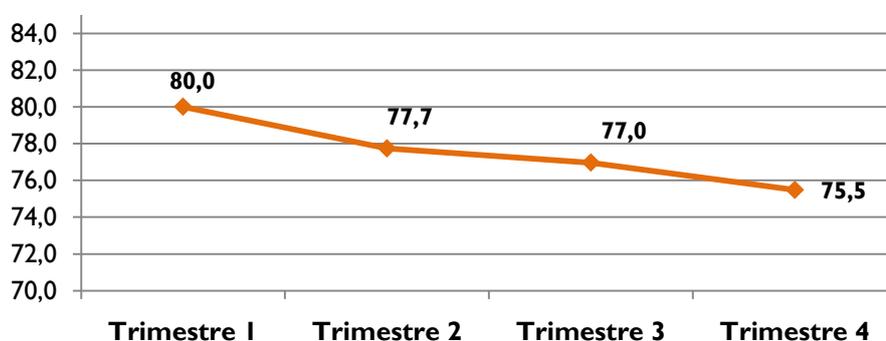
En la Evaluación Diagnóstica del 2009 se observaba que el rendimiento en matemáticas del alumnado idóneo de 4º de Educación Primaria descendía significativamente según el trimestre de nacimiento. Sin

¹³ ISEI-IVEI. Efecto de las Repeticiones de Curso en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Alumnado. Abril 2009. www.isei-ivei.net
 ISEI-IVEI. Evaluación diagnóstica 2009. Análisis de factores y variables. 2º ESO. www.isei-ivei.net
 ISEI-IVEI. Evaluación diagnóstica 2009. Análisis de factores y variables. 4º Educación Primaria. www.isei-ivei.net

embargo, en el alumnado de 2º de ESO en la misma situación las diferencias no eran significativas. Se concluía que a medida que aumentaba la edad del alumnado se compensaban los desajustes debidos a la diferencia de edad que en algunos casos podía llegar a casi un año. Un estudio realizado en Alberta (Canadá)¹⁴ concluía igualmente que el efecto de la edad en el rendimiento en Lengua Inglesa disminuía a partir de 5º de Primaria.

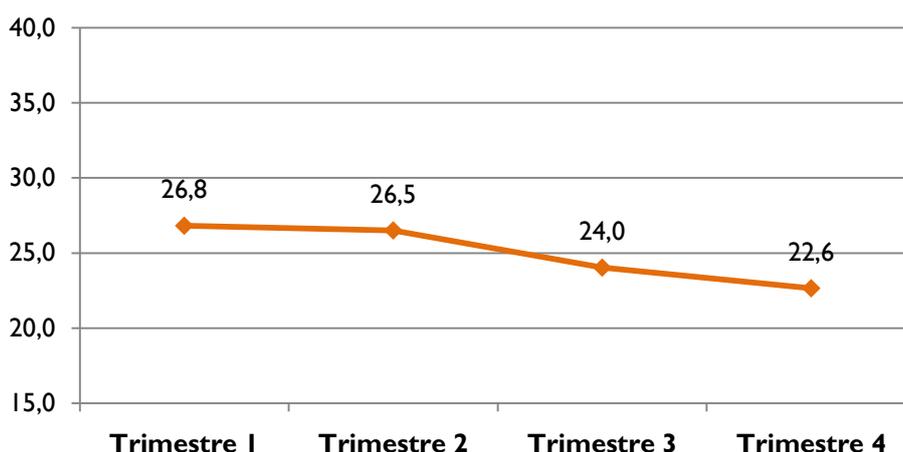
Se analiza esta misma cuestión con los datos de PISA 2009. En el gráfico se muestra como entre el alumnado en situación de idoneidad en el nivel educativo un 80% ha nacido en el primer trimestre del año, lo que supone un 5% más que el alumnado nacido en el cuarto trimestre. Es decir, del alumnado nacido en el cuarto trimestre hay casi un 25% que ha repetido algún curso mientras que de los nacidos en el primer trimestre lo ha hecho un 20%.

Gráfico 16. PISA 2009. Porcentaje de idoneidad en 4º de ESO y trimestre de nacimiento del alumnado



En el gráfico siguiente se muestra de cada cien alumnos y alumnas que están cursando el nivel que les corresponde por edad, 15 años en 4º de ESO, cuántos han nacido en cada uno de los trimestres del año.

Gráfico 17 . PISA 2009. Porcentaje de alumnado de 15 años en situación de idoneidad según el trimestre de nacimiento

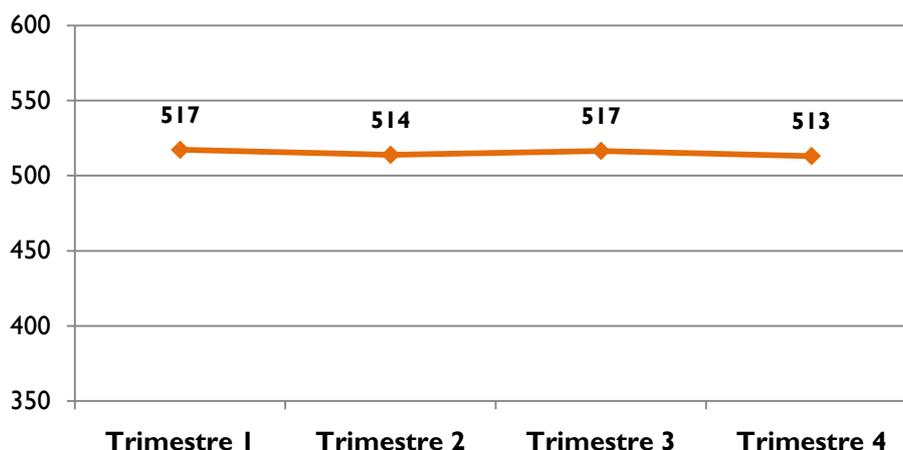


¹⁴ Alberta Education. Accountability and Reporting Division (January 2008). Grade level of achievement 2006-07 pilot data. The Crown in Right of Alberta as represented by the Minister of Education

A medida que los trimestres se alejan del comienzo del año el porcentaje disminuye es decir, un 27% del alumnado idóneo nació en el primer trimestre y este porcentaje baja hasta el 23% de los nacidos en el cuarto trimestre del año.

Cuando se relaciona el trimestre de nacimiento con el rendimiento en lectura en PISA 2009 se observa que las diferencias en la puntuación entre el alumnado nacido en cualquiera de los cuatro trimestres apenas existe. Se podría decir que las diferencias en el rendimiento existentes en la Educación Primaria van diluyéndose hasta desaparecer al finalizar el periodo de educación obligatoria.

Gráfico 18. PISA 2009. Rendimiento en lectura según el trimestre de nacimiento del alumnado



7

**CARACTERÍSTICAS DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS**

7. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En este apartado se analiza una parte de la información recogida a través los cuestionarios que cumplimentaron tanto el alumnado como las direcciones de los centros educativos. Todos estos cuestionarios y sus repuestas respectivas ofrecen opiniones y percepciones personales y subjetivas, no son resultados de una observación externa.

Se ha de considerar, además, que en el caso de las direcciones de los centros quien responde al cuestionario es una única persona, el director o directora, y que sus percepciones y opiniones se refieren a la actividad de un conjunto amplio de profesionales, alumnos y alumnas. Este hecho supone un cierto límite en la representatividad; sin embargo, la información que ofrece ilustra algunas características propias de los centros del sistema educativo vasco y permite comparar determinados aspectos con los sistemas de otros países y comunidades.

Teniendo en cuenta que determinados aspectos del contexto del centro y del aula influyen en el rendimiento del alumnado, se trata de analizar la incidencia que han tenido en la evaluación PISA 2009. Concretamente se analiza el clima del aula y la disciplina, la relación que se establece entre el profesorado y el alumnado, así como el rol que juega el profesorado en la estimulación de la lectura. También se analiza el gasto en educación y la incidencia que todo ello tiene en el rendimiento de la lectura.

7.1 CLIMA DE CENTRO

Uno de los aspectos que explora PISA es la percepción que tiene el alumnado de 15 años sobre el entorno de aprendizaje, el ambiente escolar de las aulas y las relaciones con el profesorado. Se entiende que el clima de aula es una de las variables relacionadas con la calidad educativa. La existencia de un clima escolar adecuado en el centro, más concretamente en el aula, facilita el trabajo educativo y da más y mejores opciones de aprendizaje. Para investigar este aspecto se construyen dos índices a partir de las opiniones del alumnado con objeto de establecer una relación entre sus opiniones y el rendimiento que ha obtenido.

7.1.1. Percepción de la disciplina y clima del aula por parte del alumnado

Existe una correspondencia entre la disciplina y clima de aula percibido por el alumnado y el rendimiento en lectura, de forma que cuanto mayor es el nivel de disciplina y buen clima en el aula mejores resultados se obtienen. El alumnado vasco de 15 años percibe el ambiente del aula de forma similar a la media de España y de la OCDE, sin diferencias significativas entre ellos.

PISA 2009 analiza esta cuestión mediante un índice sobre el clima y la disciplina del aula realizado a partir de las respuestas que dio el alumnado a varias preguntas que se formulaban en el cuestionario.

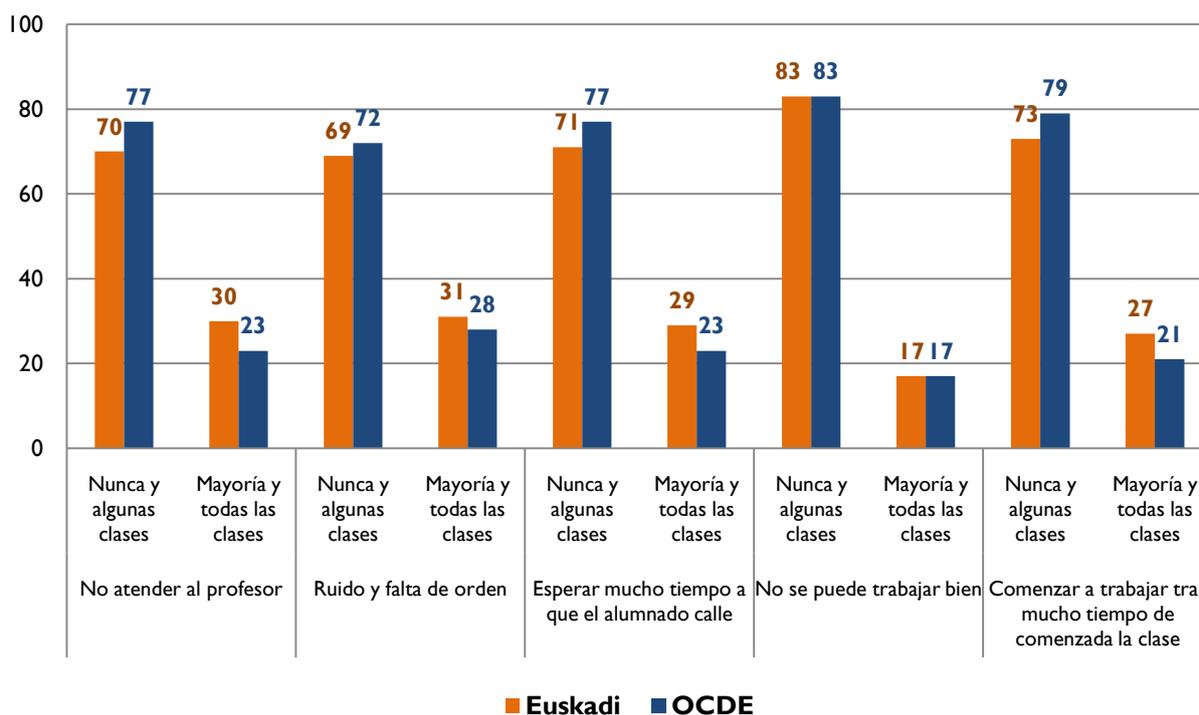
Se preguntaba al alumnado sobre la frecuencia –“nunca o casi nunca”, “en algunas clases”, “en la mayoría de las clases” o “en todas las clases”- con que sucedían algunas situaciones en el aula.

¿Con que frecuencia ocurre lo siguiente en tus clases de Lengua?

- a) Los alumnos no atienden a lo que dice el profesor
- b) Hay ruido y falta de orden
- c) El profesor tiene que esperar mucho rato para que los alumnos se callen
- d) Los alumnos no pueden trabajar bien
- e) Los alumnos no empiezan a trabajar hasta mucho después de comenzada la clase

En el gráfico se muestran los porcentajes de alumnado que ha respondido a cada una de las preguntas sobre la disciplina y clima del aula, unificando las respuestas en dos frecuencias: “Nunca y en algunas clases” y “En la mayoría y en todas las clases”. Se muestran los datos del País Vasco y de la OCDE.

Gráfico 19. PISA 2009. Porcentaje de alumnado según la disciplina y el clima de aula.

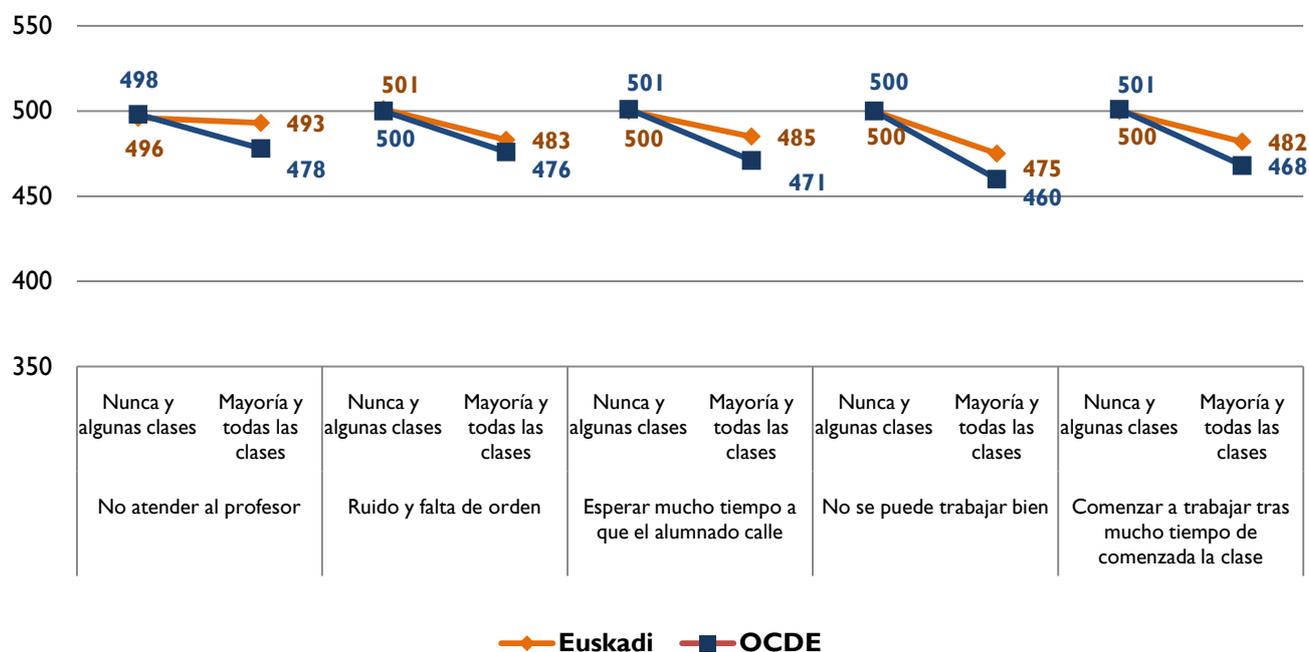


El alumnado del País Vasco muestra en todas las situaciones descritas porcentajes ligeramente más bajos que los de la OCDE en la frecuencia “Nunca y en algunas clases”, excepto en la situación “No se puede trabajar bien” en la que hay coincidencias en los porcentajes (83% y 17%). En la frecuencia “En la mayoría y en todas las clases” los porcentajes más altos entre el alumnado vasco corresponden con las actividades “Ruido y falta de orden”, “No atender al profesor” y “Esperar mucho tiempo a que el alumnado calle”.

En el gráfico siguiente se muestran los datos del País Vasco y de la OCDE referidos a la relación de cada una de estas situaciones con el rendimiento en lectura en PISA 2009.

Tanto en el País Vasco como en la OCDE, la media que obtiene el alumnado correspondiente a las frecuencias bajas “Nunca y en algunas clases”, es significativamente más alta que la correspondiente a las frecuencias “En la mayoría y en todas las clases”. Existe una única excepción: la situación “Los alumnos no atienden a lo que dice el profesor” no muestra diferencias significativas entre el alumnado vasco de los dos grupos.

Gráfico 20. PISA 2009. Rendimiento en lectura según las situaciones del *clima de aula*



Los datos sobre las respuestas han permitido construir el índice “*Disciplina y clima de aula*” cuya información se muestra en las tablas siguientes. Los valores positivos del índice indican mejor nivel de disciplina mientras que los valores negativos indican un nivel de disciplina en el aula más bajo, según la percepción del alumnado.

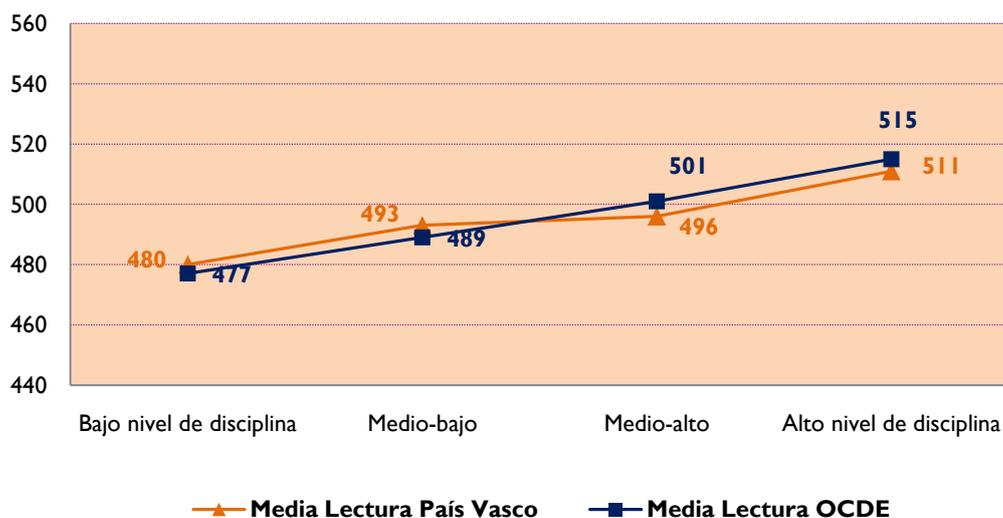
En el País Vasco los valores de este índice oscilan entre -2,81 -valor de quienes perciben un mal clima de aula-, y 1,84 de quienes perciben un buen clima y disciplina en el aula. El valor medio es 0,02.

PISA 2009. Valores del Índice “*Disciplina y clima de aula*” en el País Vasco

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico
15.320	-2,81	1,84	0,02	0,03

La relación entre el clima del aula y los resultados se muestra en el siguiente gráfico. En él se representan los cuatro cuartiles que se forman en función del mayor o menor grado de disciplina y buen clima de aula que percibe el alumnado así como el resultado obtenido por cada grupo.

Gráfico 21. PISA 2009. "Disciplina y clima de aula" y rendimiento en lectura.



Como puede apreciarse, cuanto mayor es el nivel de disciplina y buen clima de aula mejores son los resultados que se obtienen. En el País Vasco en los cuartiles intermedios no existen diferencias en los resultados: quienes perciben un nivel medio-bajo de disciplina y medio-alto obtienen resultados similares.

La siguiente tabla muestra los valores de este índice y los resultados obtenidos en Lectura en el País Vasco, la OCDE y algunos países participantes. Se muestran las puntuaciones correspondientes al alumnado con el valor más bajo (cuartil 1) y los que tienen el valor más alto (cuartil 4). Los países están ordenados de mayor a menor valor en el índice "disciplina y clima de aula."

PISA 2009. "Disciplina y clima de aula" y rendimiento

PAÍSES	Clima y disciplina de aula						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del Índice
	Total alumnado		Menor disciplina		Mayor disciplina		Menor disciplina		Mayor disciplina		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Alemania	0,25	0,02	-1,05	0,03	1,40	0,01	487	4,4	513	3,6	9,1 (1,85)
Reino Unido	0,11	0,03	-1,26	0,02	1,30	0,01	464	3,4	519	3,0	21,1 (1,64)
España	0,09	0,02	-1,30	0,02	1,31	0,01	465	3,0	494	2,1	10,9 (1,12)
Italia	0,03	0,02	-1,40	0,01	1,25	0,01	453	2,2	518	1,9	23,6 (1,06)
Euskadi	0,02	0,03	-1,32	0,02	1,22	0,01	480	5,2	511	3,5	9,9 (2,21)
OCDE	0,00	0,00	-1,28	0,00	1,17	0,00	477	0,7	515	0,7	14,3 (0,33)
Francia	-0,20	0,03	-1,59	0,02	1,12	0,01	482	5,0	519	5,2	12,7 (2,60)
Luxemburgo	-0,21	0,02	-1,77	0,02	1,21	0,02	462	2,9	501	3,0	13,3 (1,38)
Holanda	-0,28	0,02	-1,43	0,02	0,84	0,02	502	6,1	518	7,0	6,6 (2,49)
Finlandia	-0,29	0,02	-1,51	0,02	0,85	0,02	532	3,0	546	3,6	4,0 (1,61)

El valor de este índice en Euskadi es igual que el de la OCDE

Los datos indican que:

- El alumnado de 15 años del País Vasco percibe el clima y disciplina de aula de forma similar a la media de España y de la OCDE. El valor de dicho índice no muestra diferencias significativas.
- En todos los países se da una correspondencia entre el nivel de disciplina del aula y el rendimiento en lectura. Las diferencias en las puntuaciones de los alumnos que se sitúan en los cuartiles

extremos, es decir, los correspondientes a las situaciones de menor y mayor grado de disciplina, alcanzan los 31 puntos en el País Vasco, 38 en España y 40 en la OCDE.

- La diferencia de puntuaciones obtenidas entre los dos cuartiles extremos llega a alcanzar 65 puntos en Italia y 55 en el Reino Unido; en Finlandia y Holanda, sólo 14 y 16 puntos respectivamente.
- Las puntuaciones que obtiene en lectura el alumnado del País Vasco de ambos grupos (480 puntos los que perciben poca disciplina y 511 los que perciben mejor disciplina) son iguales a las de los grupos correspondientes de la OCDE y significativamente más altas que las que obtienen en España dichos grupos.
- Cuando varía un punto el valor del índice “Disciplina y clima de aula” los resultados de lectura aumentan o disminuyen una media de 9,9 puntos en el País Vasco, 10,9 en España y 14,3 puntos en la OCDE. Esta diferencia sólo es significativa con la OCDE; en el País Vasco incide igual que en España, Francia, Alemania, Luxemburgo, y Holanda.

La siguiente tabla presenta los datos correspondientes a este índice en las CC.AA así como los resultados que obtiene cada una de ellas en Lectura.

PISA 2009. “Disciplina y clima de aula” y rendimiento en las CCAA

CC.AA	VALOR MEDIO DEL INDICE		PUNTUACIÓN MEDIA EN LECTURA		Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	0,12	0,04	503	4,4	9,4 (2,85)
Castilla y León	0,18	0,06	503	4,9	15,2 (3,53)
Cataluña	0,00	0,06	498	5,2	14,6 (3,15)
La Rioja	-0,05	0,03	498	2,4	4,6 (2,38)
Navarra	0,08	0,05	497	3,1	4,8 (2,96)
Aragón	0,06	0,05	495	4,1	6,2 (2,74)
Euskadi	0,02	0,03	494	2,9	9,9 (2,21)
OCDE	0,00	0,00	493	0,5	14,3 (0,33)
Asturias	0,12	0,07	490	4,8	7,3 (3,72)
Cantabria	0,07	0,04	488	4,1	3,3(2,89)
Galicia	-0,03	0,07	486	4,4	6,9 (3,03)
España	0,09	0,02	481	2,0	10,9 (1,12)
Murcia	0,11	0,07	480	5,1	7,7 (2,68)
Andalucía	0,12	0,05	461	5,5	10,6 (2,28))
I. Baleares	-0,05	0,06	457	5,6	13,4 (4,62)
I. Canarias	0,11	0,05	448	4,3	13,3 (3,13)
Ceuta y Melilla	-0,02	0,02	412	2,5	15,4 (2,37)

 Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi. La diferencia con el resto de CC.AA no es significativa.

Madrid y Castilla-León son las únicas comunidades cuyo alumnado percibe un nivel de disciplina y clima de aula significativamente más alto que en el País Vasco. Como ya se ha mencionado, en relación a la disciplina y el ambiente de las aulas del alumnado de 15 años, en el País Vasco no existen diferencias con la media de España y de la OCDE.

Sin embargo, cuando se da una variación de un punto en el valor del índice los resultados del País Vasco se modifican en menor medida que cuando esto ocurre en España o en la OCDE. Es decir, la variación del clima de aula o disciplina influye de forma más significativa en la media de España y en la OCDE que lo que lo hace en el País Vasco (9,9 puntos, en el País Vasco; 14,9 en la OCDE y 15, 5 en España).

Evolución en el índice Disciplina y clima de aula en el País Vasco. PISA 2003-PISA 2009

Este mismo índice se evaluó en la edición PISA 2003 centrada en las matemáticas. Se presenta la comparación en las dos ediciones. Los valores denotan gran estabilidad: la percepción que el alumnado tiene del clima de disciplina del aula, tanto en matemáticas como en lectura, es similar en las dos ediciones. La incidencia en las puntuaciones cuando cambia este índice es también muy semejante, algo menor en PISA 2009, ya que se dan 2 puntos de diferencia con la anterior evaluación.

Valor del índice "Disciplina y clima de aula" Comparación PISA 2003-PISA 2009

	Valor del índice	Cambio en la puntuación por cada unidad de variación del índice
PISA 2003	0,00	11,09
PISA 2009	0,02	9,9

7.1.2. Percepción de las relaciones profesorado-alumnado y rendimiento

La percepción del alumnado de la relación que establece con el profesorado no tiene una asociación estable con los resultados en lectura. Únicamente se da una diferencia significativa entre quienes perciben una mala relación profesorado-alumnado y el resto. En el País Vasco el alumnado tiene una percepción de la relación con el profesorado más baja que la media de España y de la OCDE.

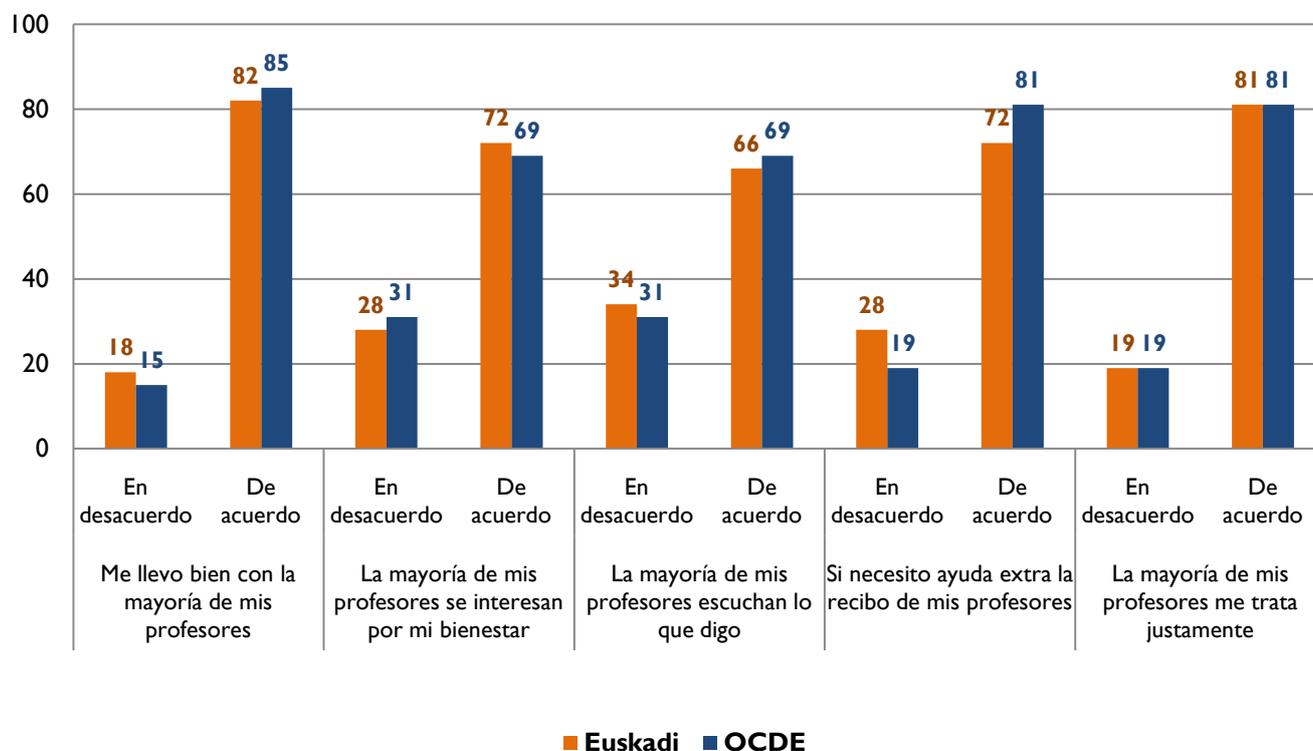
Para evaluar este aspecto relacional, se preguntó al alumnado sobre su grado de acuerdo o desacuerdo – “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”- con determinadas afirmaciones que aludían a la relación entre el profesorado y el alumnado.

Acerca de los profesores de tu colegio/instituto ¿hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

- Me llevo bien con la mayoría de mis profesores*
- La mayoría de mis profesores se interesan por mi bienestar*
- La mayoría de mis profesores escuchan con atención lo que digo*
- Si necesito ayuda extra la recibo de mis profesores*
- La mayoría de mis profesores me trata justamente*

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de alumnado que ha respondido cada una de las preguntas acerca de cómo percibe las relaciones con el profesorado. Las respuestas se han unificado en dos bloques de frecuencias: “En desacuerdo y totalmente en desacuerdo” y “De acuerdo y totalmente de acuerdo”. Se muestran los datos del País Vasco y de la OCDE.

Gráfico 22. PISA 2009. Porcentaje de alumnado según las relaciones con el profesorado

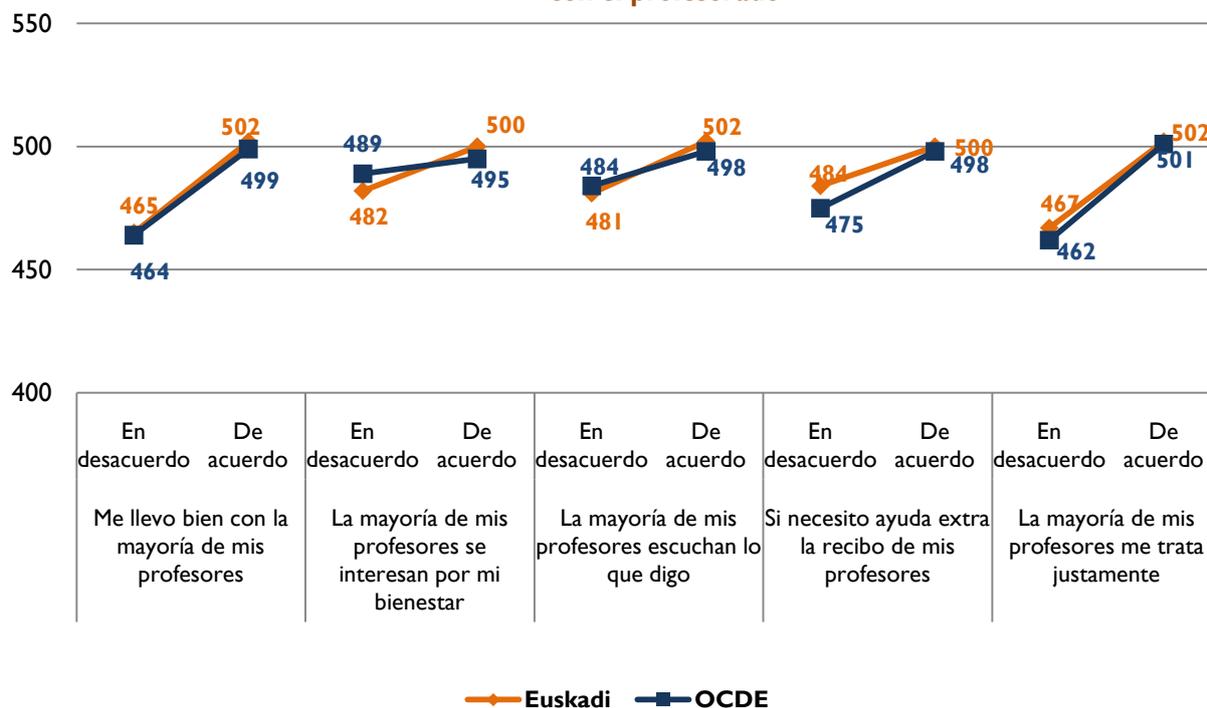


El alumnado del País Vasco percibe de forma muy similar al de la OCDE las relaciones con el profesorado, tal como se deduce de los porcentajes, muy semejantes, que muestran ambos en todas las situaciones. Los porcentajes más altos se dan en el acuerdo mostrado en las situaciones “*Me llevo bien con la mayoría de los profesores*” (82% en País Vasco y 85% en la OCDE), “*La mayoría de mis profesores me trata justamente*” (81% en ambos casos) y “*Si necesito ayuda extra la recibo de mis profesores*” (72% en País Vasco y 81% en OCDE).

El gráfico siguiente muestra la incidencia que tiene en el rendimiento en lectura la forma en que se percibe las relaciones con el profesorado. Se muestran los datos del País Vasco y de la OCDE.

La media que obtiene el alumnado que dice estar “*De acuerdo y totalmente de acuerdo*” con las opiniones analizadas es significativamente más alta que el que está “*En desacuerdo y totalmente en desacuerdo*”. Esto sucede tanto en el País Vasco como en la OCDE.

Gráfico 23. PISA 2009. Rendimiento en lectura según la percepción de las relaciones con el profesorado



Los datos sobre las respuestas ha permitido construir el índice “*Relación profesorado-alumnado*” en el que los valores positivos indican una mejor relación mientras que los negativos un nivel de relación más bajo.

En el País Vasco los valores del índice oscilan entre -2,90 -el de quienes perciben mala relación profesorado-alumnado-, y 2,45 el de quienes la perciben como buena. El valor medio es -0,06.

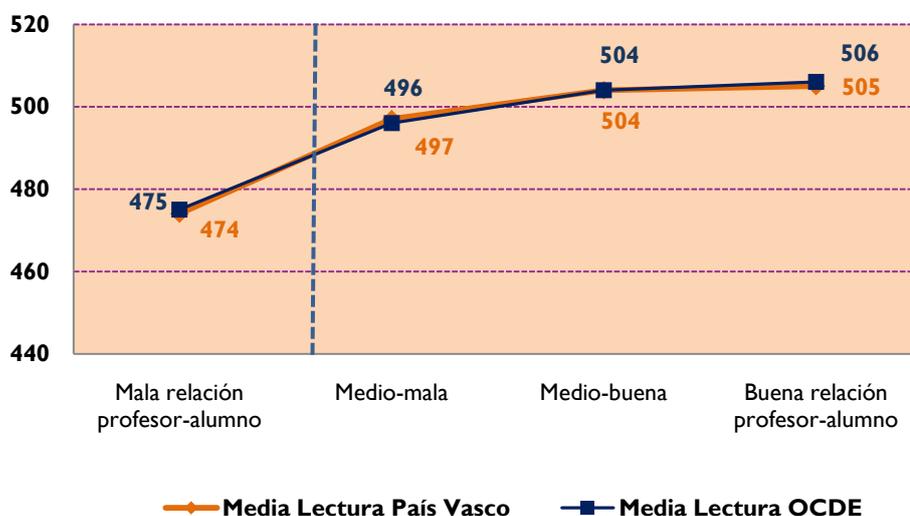
PISA 2009. Valores del Índice “*Relación profesorado-alumnado*” en el País Vasco

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico
15.349	-2,90	2,45	-0,06	0,02

La relación entre este índice y los resultados se analiza dividiendo al alumnado en cuatro grupos o cuartiles de acuerdo al menor o mayor valor que otorga a la relación con el profesorado, especificándose la puntuación media de cada uno de estos grupos en lectura.

El siguiente gráfico muestra que esta relación únicamente se da entre el primer cuartil y el resto. Cuando el alumnado tiene un valor muy bajo en este índice (es decir, percibe la relación con el profesorado como mala) si se establece con el resto de los grupos una diferencia significativa en los resultados de lectura. Sin embargo, a partir de este nivel no se dan diferencias en los resultados. Este hecho pone de manifiesto que no existe una relación muy estable entre la percepción de una buena relación con el profesorado y la obtención de un mejor rendimiento.

Gráfico 24: PISA 2009. Percepción de la "Relación profesorado-alumnado" y rendimiento en lectura.



La relación entre cómo se percibe la relación profesorado-alumnado y los resultados en lectura se especifican en la tabla siguiente.

PISA 2009. "Relación profesorado-alumnado" y rendimiento

PAÍS	Relación profesorado-alumnado						Puntuación en Lectura				Cambio en la puntuación por cada unidad del Índice
	Total alumnado		Mala relación		Buena relación		Mala relación		Buena relación		
	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
Reino Unido	0,12	0,02	-1,00	0,01	1,35	0,02	466	3,3	515	3,7	17,7 (1,68)
Alemania	0,01	0,02	-1,25	0,02	1,38	0,02	498	4,0	499	3,4	1,5 (1,65)
OCDE	0,00	0,00	-1,15	0,00	1,26	0,00	475	0,7	506	0,7	12,2 (0,31)
España	-0,03	0,02	-1,24	0,01	1,32	0,01	465	3,0	484	2,1	7,3 (1,26)
Luxemburgo	-0,04	0,02	-1,35	0,01	1,42	0,02	462	2,8	470	3,1	3,0 (1,49)
Italia	-0,06	0,01	-1,23	0,01	1,18	0,01	476	2,1	485	2,2	3,8 (0,98)
Euskadi	-0,06	0,02	-1,22	0,02	1,17	0,01	474	4,1	505	4,8	12,3 (2,06)
Holanda	-0,11	0,02	-1,01	0,02	0,83	0,02	498	5,4	516	7,0	7,0 (2,72)
Francia	-0,15	0,02	-1,21	0,02	0,99	0,02	468	5,8	508	4,7	15,2 (2,95)
Finlandia	-0,16	0,02	-1,19	0,01	0,93	0,02	512	3,4	556	3,2	20,1 (1,44)

*El valor de este índice en Euskadi es significativamente más bajo que el de la OCDE.
Los países están ordenados de mayor a menor valor en el índice*

Los datos indican que:

- El alumnado de 15 años del País Vasco tiene una percepción de la relación con el profesorado más baja que la media de España y de la OCDE.
- Las diferencias en las puntuaciones de los alumnos y alumnas que se sitúan en los cuartiles extremos, es decir, los que tienen mala y buena percepción de la relación con el profesorado, alcanzan los 31 puntos en el País Vasco y en la OCDE y 29 puntos en España.
- Esta diferencia llega a alcanzar 49 puntos en el Reino Unido, 44 en Finlandia y 40 en Francia. En Alemania y Luxemburgo sólo se da una diferencia de 1 y 8 puntos respectivamente.

- Las puntuaciones que obtiene en lectura el alumnado del País Vasco de ambos grupos (474 puntos los que perciben mala relación y 505 los que la perciben buena) son iguales a las de los grupos correspondientes de la OCDE. En relación a la media de España, el grupo del cuartil 4 obtiene una puntuación más alta que la del grupo correspondiente.
- Cuando varía un punto el valor del índice “Relación profesorado-alumnado” los resultados de lectura aumentan o disminuyen 12,3 puntos en el País Vasco, 7,3 en España y 12,2 en la OCDE. Estas diferencias no son significativas; es decir, la percepción que el alumnado vasco tiene de la relación con el profesorado influye poco en el resultado y lo hace de la misma forma que en España y la OCDE, e igual que en Francia y Holanda.

La tabla siguiente presenta los datos correspondientes a este índice de las CC.AA así como los resultados que ha obtenido en lectura cada una de ellas.

PISA 2009. Percepción de la “Relación profesorado-alumnado” y rendimiento en las CCAA

CC.AA	VALOR MEDIO DEL INDICE		PUNTUACIÓN MEDIA EN LECTURA		Cambio en la puntuación por cada unidad del índice
	Media	E.T.	Media	E.T.	
Madrid	-0,09	0,05	503	4,4	3,4 (4,49)
Castilla y León	-0,11	0,04	503	4,9	5,7 (2,90)
Cataluña	-0,07	0,04	498	5,2	14,0 (2,82)
La Rioja	-0,17	0,03	498	2,4	5,3 (3,25)
Navarra	-0,20	0,04	497	3,1	6,8 (3,07)
Aragón	-0,15	0,04	495	4,1	7,5 (3,29)
Euskadi	-0,06	0,02	494	2,9	12,3 (2,06)
OCDE	0,00	0,00	493	0,5	12,2 (0,31)
Asturias	-0,07	0,04	490	4,8	0,8 (2,83)
Cantabria	-0,04	0,03	488	4,1	13,4(2,64)
Galicia	-0,19	0,04	486	4,4	10,3 (2,60)
España	-0,03	0,02	481	2,0	7,3 (1,26)
Murcia	0,04	0,04	480	5,1	0,1 (2,34)
Andalucía	0,13	0,04	461	5,5	9,1 (2,23))
I. Baleares	-0,03	0,04	457	5,6	8,7 (3,92)
I. Canarias	0,13	0,04	448	4,3	10,1 (3,04)
Ceuta y Melilla	0,23	0,03	412	2,5	5,7 (2,71)

 Puntuaciones medias significativamente inferiores a la media de Euskadi. La diferencia con el resto de CC.AA no es significativa.

La mayoría de las comunidades tiene un valor negativo en este índice. El alumnado de Canarias, Andalucía y Murcia tiene una percepción positiva y similar (sin diferencias significativas) acerca de las relaciones con el profesorado. Como ya se ha mencionado, el alumnado de 15 años del País Vasco presenta un valor en este índice más bajo que la media de la OCDE y la de España.

Sin embargo, cuando se da una variación de un punto en el valor del índice los resultados del País Vasco varían en la misma medida que en España, en la OCDE y en la mayor parte de las CCAA (sólo hay diferencia significativa en el caso de Murcia y Asturias). Es decir, la percepción por parte del alumnado de la relación con el profesorado influye de forma similar en todos estos casos.

7.2. ASPECTOS DE METODOLOGÍA

7.2.1. Índice sobre el rol del profesorado en la estimulación de la lectura

En el País Vasco las actividades de estimulación de la lectura en el aula que tienen una mayor correspondencia con el rendimiento son: que el profesor o profesora pida al alumnado que explique el significado de un texto, que le plantee preguntas para mejorar la comprensión del texto y que conceda el tiempo suficiente para pensar las respuestas.

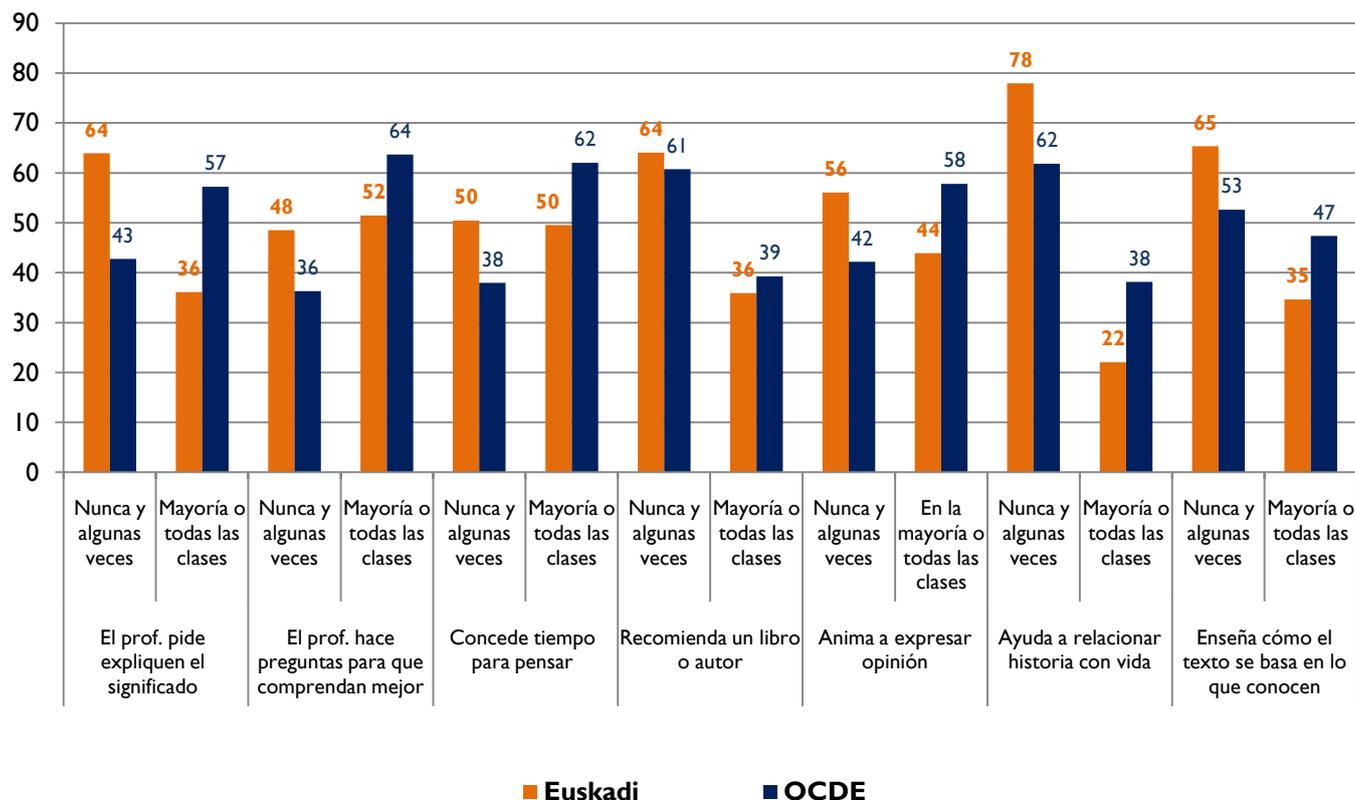
Se elaboró a partir de la pregunta realizada al alumnado a la que debían contestar entre las frecuencias: “Nunca o Casi nunca”, “En algunas ocasiones”, “En la mayoría de las clases” y “En todas las clases”.

¿Con qué frecuencia ocurre lo siguiente en tus clases de Lengua?

- a) *El profesor pide a los alumnos que expliquen el significado de un texto.*
- b) *El profesor hace preguntas que retan a los alumnos a comprender mejor el texto.*
- c) *El profesor concede a los alumnos suficiente tiempo para pensar en las respuestas.*
- d) *El profesor recomienda un libro o un autor para leer.*
- e) *El profesor anima a los alumnos a expresar su opinión sobre un texto.*
- f) *El profesor ayuda a sus alumnos a relacionar las historias que leen con sus vidas.*
- g) *El profesor enseña a los alumnos cómo la información en los textos se basa en lo que ya conocen.*

En el gráfico se muestran los porcentajes del alumnado que ha respondido a cada una de las preguntas y se han unificado las respuestas en dos frecuencias: “Nunca y en algunas ocasiones” y “En la mayoría y en todas las clases”. Se recogen los datos del País Vasco y de la OCDE.

Gráfico 25. PISA 2009. Porcentaje de alumnado según la frecuencia en cada una de las tareas de estimulación lectora

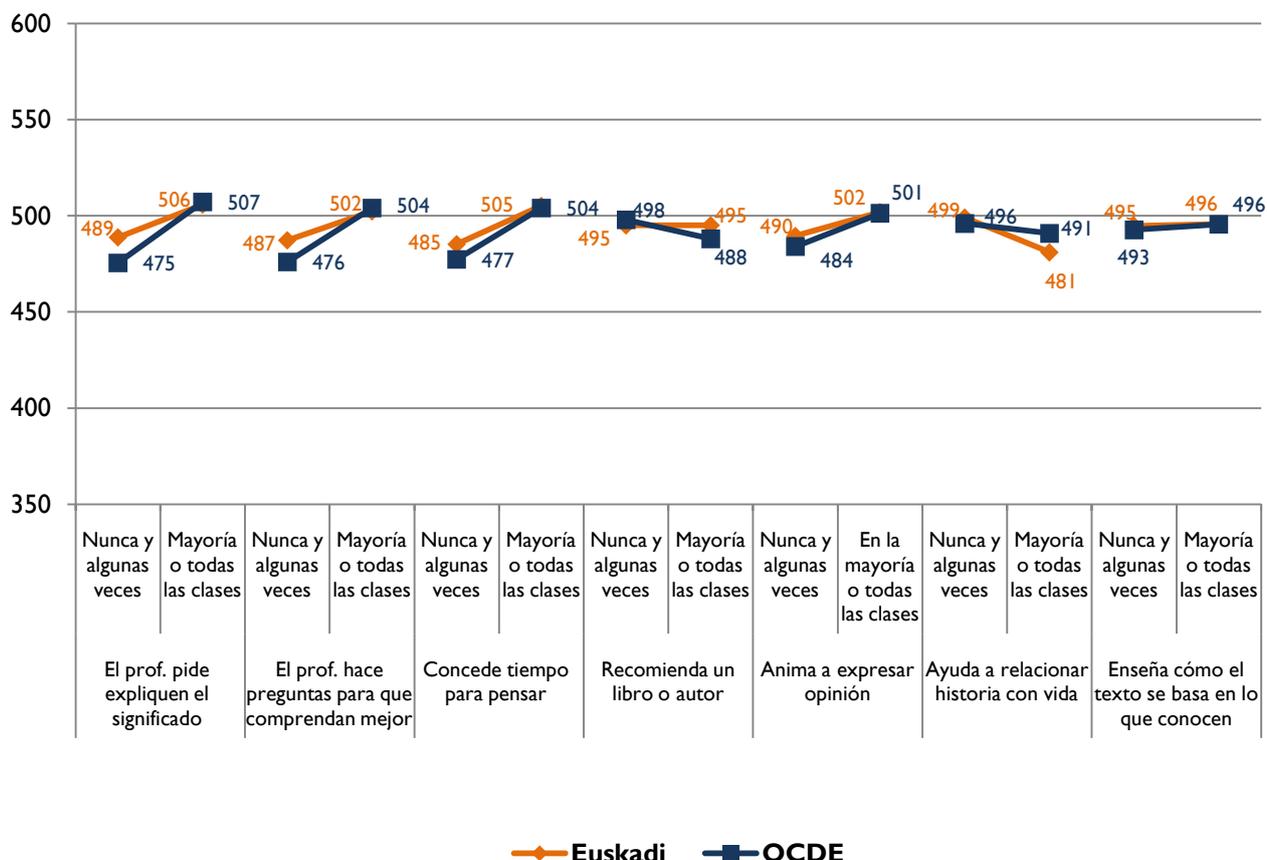


El alumnado del País Vasco con los porcentajes más altos en la frecuencia “*En la mayoría de las clases y en todas las clases*” se corresponde con las siguientes actividades en el aula: *El profesor hace preguntas que retan a los alumnos a comprender mejor el texto (52%); el profesor concede a los alumnos suficiente tiempo para pensar las respuestas (50%)*. Los porcentajes de estas actividades son aún más elevados entre el alumnado de la OCDE.

En el gráfico siguiente se muestra la incidencia que tienen las actividades que se realizan cuando se lee un texto en la clase de lengua y el rendimiento en lectura en PISA 2009. Se muestran los datos del País Vasco y los de la OCDE.

Las actividades que mayor incidencia tienen en el rendimiento cuando se producen con bastante frecuencia son las anteriormente citadas y una en la que sólo el 36% del alumnado del País Vasco dice que realiza en la mayoría de las clases o en todas: “*El profesor pide a los alumnos que expliquen el significado del texto*”. Esto ocurre tanto en el País Vasco como en la OCDE.

Gráfico 26 . PISA 2009. Rendimiento en lectura según el rol del profesorado de lengua en el aula



7.3. INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

Tradicionalmente los estudios e investigaciones sobre rendimiento muestran una correlación entre la riqueza de un país y los resultados académicos de su alumnado. Uno de los indicadores que miden el desarrollo de un país es el Producto Interior Bruto (PIB) per cápita, que es el conjunto de bienes y servicios que se producen en el país en relación al número de habitantes, otro indicador es el gasto que se destina a la educación.

A continuación se describe la relación de las puntuaciones alcanzadas en lectura PISA 2009 en las comunidades y el PIB per cápita en euros de cada una de ellas correspondiente al año 2008.

PIB per cápita y rendimiento en lectura por CC.AA

CC.AA	PIB per cápita	Puntuación en lectura
Euskadi	32.133	494
Madrid	31.110	503
Navarra	30.614	497
Cataluña	28.095	498
Aragón	26.323	495
Islas Baleares	25.967	457
La Rioja	25.895	498
OCDE	25.100	493

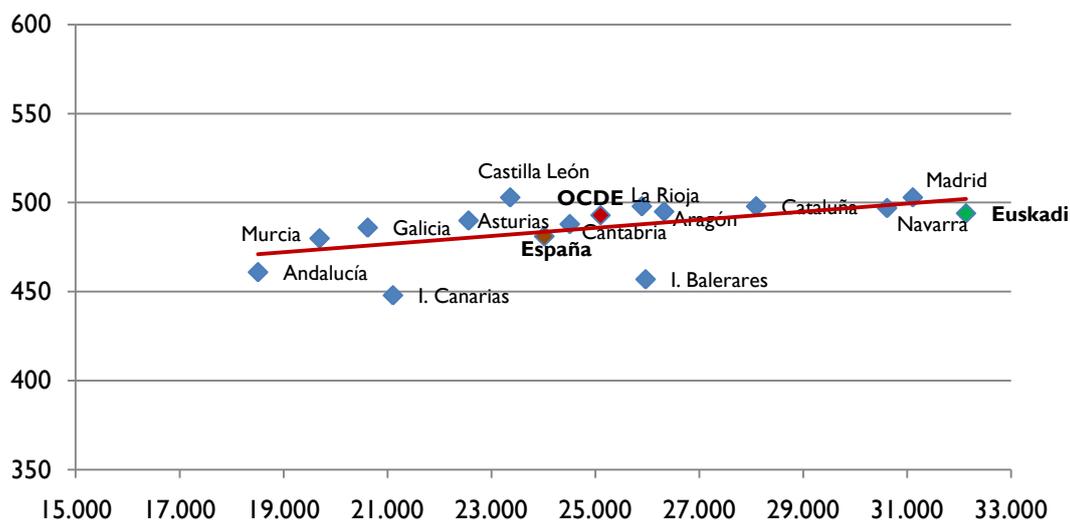
Cantabria	24.508	488
España	24.020	481
Castilla y León	23.361	503
Asturias	22.559	490
Islas Canarias	21.105	448
Galicia	20.619	486
Murcia	19.692	480
Andalucía	18.507	461

Fuente: Eurostat. Producto Interior Bruto per cápita. Año 2008

Como puede observarse en la tabla, se sitúan por encima de la media de España 8 comunidades de las cuales 7 superan también la media de la OCDE. A la cabeza de ellas en cuanto a PIB nominal por habitante se sitúa Euskadi, año 2008.

De las 7 comunidades que superan la media del PIB de la OCDE, excepto las Islas Baleares, todas se sitúan en la media de la OCDE en cuanto a la puntuación en lectura. También lo hacen 4 de las comunidades que están por debajo del registro medio de la OCDE.

Gráfico 27. PISA 2009. PIB per cápita y rendimiento en lectura por CC.AA



El País Vasco se sitúa en cuanto a puntuación en lectura ligeramente por debajo de lo que le corresponde según su producto interior bruto (PIB) per cápita, la media de España obtiene la puntuación esperable según su PIB y la de la OCDE se sitúa un poco por encima. Castilla y León es la que mayor puntuación obtiene teniendo en cuenta su PIB y las islas Baleares y Canarias las que más se alejan por debajo de la puntuación esperada.

8

**BAJO RENDIMIENTO EN PISA 2009
Y ABANDONO ESCOLAR**

8. BAJO RENDIMIENTO EN PISA 2009 Y ABANDONO ESCOLAR

Prácticamente en todos los países europeos el porcentaje de abandono educativo temprano es inferior al del alumnado de bajo rendimiento en PISA.

Sin embargo, en las comunidades autónomas, Portugal y España ocurre lo contrario: tienen porcentajes mucho más elevados de alumnado que abandona los estudios sin titulación que alumnado en los niveles bajos de rendimiento en PISA.

El País Vasco encaja en el patrón que se da en los países europeos de la OCDE, que presentan un igual o menor porcentaje de alumnado que abandona los estudios sin titulación.

El hecho de que la evaluación PISA establezca distintos niveles de rendimiento en cada competencia, con puntuaciones asignadas a cada nivel, permite disponer de una medida objetiva que facilita la comparación entre países y Comunidades Autónomas. El objetivo de este apartado es describir y analizar la situación en cada país del alumnado de bajo rendimiento.

En este caso, podría entenderse que el alumnado que rinde en los niveles más bajos de lectura -niveles menor que I, Ia y Ib- se correspondería con el alumnado que, en principio, tendría más dificultades para el éxito en los estudios y, por lo tanto, para obtener la titulación. De hecho, el alumnado que se sitúa en estos niveles más bajos no llega a superar los 407,5 puntos. Esta puntuación objetiva y común permite comparar la situación entre los países y las CC.AA, así como establecer una correspondencia con las tasas de alumnado que oficialmente integran el denominado “*abandono escolar temprano*” por no alcanzar la titulación básica ni estar escolarizados entre los 18 y 24 años.

Concretamente, en la siguiente tabla se comparan las tasas de abandono escolar que se dan en los países europeos y en las CC.AA participantes con el porcentaje de alumnado que en la prueba PISA se ubica en los niveles bajos de rendimiento.

PISA 2009. Rendimiento en Lectura. Puntuación media y porcentaje de alumnado en los niveles bajos de lectura por países.

PAIS	Puntuación media en Lectura	E.T.	% de alumnado en los niveles bajos (1a y 1b y menor que 1)
Finlandia	536	2,3	8,1%
Holanda	508	5,1	14,4%
Alemania	497	2,7	19,3%
Francia	496	3,4	19,7%
Reino Unido	494	2,3	17,6%
País Vasco	494	2,9	15,2%
OCDE	493	0,5	18,8%
Italia	486	1,6	21%
España	481	2,0	19,5%
Luxemburgo	472	1,3	26,1%

Los datos de la tabla evidencian que existe cierta relación entre el porcentaje de alumnado que no supera los niveles más bajos de rendimiento (niveles I y menor que I) y la puntuación media obtenida en Lectura. En general, cuanto más alta es la puntuación media menor es el porcentaje de alumnado que se sitúa en los niveles bajos.

En esta tendencia general se da, sin embargo, alguna excepción. El País Vasco tiene un 15,2% de alumnado en los niveles de bajo rendimiento, su puntuación es similar a la de Alemania, Francia, Reino Unido o la media de la OCDE (no hay diferencias significativas entre ellos); sin embargo, dichos países tienen porcentajes más elevados de alumnado en los niveles bajos.

En el caso de las CC.AA, como muestra la siguiente tabla, también sucede que cuanto mayor es el porcentaje de alumnado ubicado en los niveles de bajo rendimiento, más baja es la puntuación media que obtienen en PISA. Madrid con un 13,1% de alumnado de bajo rendimiento obtiene mejor puntuación que Cantabria, donde el 17,7% del alumnado está en dichos niveles bajos.

En general, si se analizan los datos, se confirma la anterior hipótesis, así Madrid, Castilla-León o Cataluña, que obtienen las mejores puntuaciones también tienen los porcentajes menores de alumnado en los niveles de bajo rendimiento. Sin embargo, hay algunos casos que no cumplen completamente esta afirmación, tal como La Rioja que con el mismo porcentaje de alumnado de bajo rendimiento que Cantabria alcanza una puntuación 10 puntos más alta.

PISA 2009. Rendimiento en Lectura. Puntuación media y porcentaje de alumnado en los niveles bajos de lectura por CC.AA

CC.AA	Puntuación media en Lectura	E.T.	% de alumnado en los niveles bajos (1a y 1b y menor que 1)
Madrid	503	4,4	13,1%
Castilla y León	503	4,9	13,2%
Cataluña	498	5,2	13,5%
La Rioja	498	2,4	17,1%
Navarra	497	3,1	14,9%
Aragón	495	4,1	15,2%
País Vasco	494	2,9	15,2%
OCDE	493	0,5	18,8%
Asturias	490	4,8	18,2%
Cantabria	488	4,1	17,9%
Galicia	486	4,4	18,4%
España	481	2,0	19,5%
Murcia	480	5,1	19%
Andalucía	461	5,5	26%
I. Baleares	457	5,6	27,7%
I. Canarias	448	4,3	33,2%
Ceuta y Melilla	412	2,5	48%

A continuación se analiza la relación que se establece entre estos porcentajes y las tasas de abandono escolar temprano. El objetivo es poner en relación ambos datos:

- Por un lado, una información objetiva procedente de PISA. Los criterios que PISA utiliza para establecer niveles y puntuaciones son los mismos para todos los países, lo cual permite compararlos entre sí. En este análisis se toma como referencia el *porcentaje de alumnado que no supera los niveles 1 y menor que 1 de lectura*. Se presupone que el alumnado que no supera estos niveles tendría dificultades para conseguir la titulación de graduado en educación secundaria y sería integrante del futuro abandono escolar.
- Por otro lado, se utilizan las tasas de *Abandono educativo temprano* en cada país y CC.AA. Este dato ofrece información sobre el porcentaje de la población entre 18 y 24 años que no llega a conseguir

la titulación de graduado en educación secundaria y no está escolarizada. Estas cifras, indirectamente, pueden dar idea de los objetivos y estrategias que implementan los diferentes sistemas educativos de cara a que la población obtenga la titulación básica.

Hay que considerar, no obstante, un matiz: PISA mide estos niveles cuando el alumnado tiene 15 años, al final de la etapa obligatoria, pero cuando todavía las administraciones educativas disponen de un margen de 3 años –el alumnado puede permanecer en el sistema educativo hasta los 18 años- para trabajar de cara a la obtención de la titulación básica. En este sentido, podría decirse que la medida de PISA sería más exigente, mientras que el porcentaje de abandono escolar debería ser más *benévolo* pues en esos tres años, por lógica, se podría haber recuperado al menos una parte del alumnado que a los 15 años se situaba en los niveles bajos. Es decir, la hipótesis es que el porcentaje de abandono escolar tendría que ser más bajo que el del alumnado de bajo rendimiento en la evaluación PISA.

El *Abandono educativo temprano* se define como el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación.

Para comparar esta cuestión con la de otros países, y de cara a tener un mayor número de referencias, se ha ampliado el listado de países europeos incluyendo otros de la OCDE participantes en PISA, tal como se muestra a continuación.

PISA 2009. Rendimiento en Lectura. Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en lectura y tasas de abandono escolar temprano (año 2009) por países

PAISES	% de alumnado en los niveles bajos de PISA. 407,5 puntos	% de alumnado de Abandono escolar ¹⁵	Relación entre los dos indicadores	Puntos PISA en el percentil de Lectura correspondiente
Finlandia	8,1	9,9	1,22	421
Estonia	13,3	13,9	1,04	412
Holanda	14,4	10,9	0,76	397
Polonia	15,0	5,3	0,35	355
Dinamarca	15,2	10,6	0,70	388
País Vasco	15,2	16,0	1,05	414
Suiza	16,9	9,2	0,54	373
Irlanda	17,2	11,3	0,66	384
Suecia	17,5	10,7	0,61	380
Hungría	17,6	11,2	0,64	380
Portugal	17,6	31,2	1,77	452
Bélgica	17,7	14,7	0,83	394
Reino Unido	18,5	15,7	0,89	399
Alemania	19,3	11,1	0,58	375
España	19,5	31,2	1,60	445
Francia	19,7	12,3	0,62	372
Italia	21	19,2	0,91	401
Grecia	21,3	14,5	0,60	382
Rep. Eslovaca	22,3	4,9	0,21	327
República Checa	23,1	5,4	0,23	333
Luxemburgo	26,1	13,4 ⁽¹⁾	0,51	356
Austria	27,5	8,7	0,31	327

(1) Dato correspondiente al año 2.008

¹⁵ Fuente: EUROSTAT. 2009. Estadísticas. Base de datos de Educación. “*Early leavers from education and training by sex and employment status*”

La tabla muestra los siguientes indicadores:

- Las columnas primera y segunda indican el porcentaje de alumnado en los niveles de bajo rendimiento establecidos por PISA para la lectura, así como el porcentaje de alumnado de abandono escolar que se da en cada uno de los países.
- La tercera columna, *Relación entre los dos indicadores*, expresa la relación entre el porcentaje de abandono escolar en cada país y el porcentaje de alumnado de los niveles bajos. Por ejemplo, en el caso del País Vasco, por cada alumno que sólo alcanza el nivel bajo en PISA, existen 1,05 alumnos o alumnas que abandonan los estudios sin la titulación básica. En Irlanda, sin embargo, son 0,66 los alumnos o alumnas que abandonan por cada uno de los de bajo rendimiento en PISA. Por ello, el abandono escolar es menor que el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento.
- La cuarta columna expresa los *Puntos de PISA en el percentil de lectura*. Se ha calculado cuál es la puntuación que consigue el alumnado que se encuentra en el percentil correspondiente al porcentaje de abandono escolar de cada país. Así, en el País Vasco si se coge la puntuación 414 existe un 16,0% de alumnado que tiene una puntuación igual o inferior. En Irlanda, un 11% de alumnado tiene una puntuación igual o inferior a 384 puntos.

Con estos datos es posible realizar un análisis más detallado:

Entre los países pertenecientes a la OCDE (incluyendo a Euskadi) **existe una correlación alta (0,682) entre la puntuación de corte (puntuación del percentil correspondiente a la cifra de abandono) y el porcentaje de alumnado con abandono escolar**. Esto podría indicar que existe cierto patrón común en relación a los requisitos que se exigen en estos países para la titulación básica del alumnado; podría decirse que es como si existiese una escala compartida de valoración, en la que la diferencia entre países estaría en el punto de corte de dicha escala.

Por otro lado, la relación que se da entre los dos porcentajes (columna 3) reforzaría la hipótesis anterior: el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento es superior al porcentaje de abandono escolar. Esto sucede en todos los casos en los que la relación es menor que 1. Como se ve, todos los países tienen valor menor que 1, salvo Finlandia, Estonia, España, Portugal y País Vasco. En Finlandia posiblemente porque ambos porcentajes son muy bajos.

El dato del País Vasco (1,05) está muy próximo al 1, lo que indica que parte del alumnado situado en los niveles bajos en PISA logra obtener la titulación básica y no abandona prematuramente su formación. Portugal y España, sin embargo, destacan con los valores más altos (1,77 y 1,60 respectivamente) indicativo de que existe un altísimo porcentaje de alumnado que abandona el sistema sin llegar a obtener la titulación básica. En las CC.AA la situación es la siguiente:

PISA 2009. Rendimiento en Lectura. Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en lectura y tasas de abandono escolar temprano (año 2009) por CC.AA

CC.AA	% de alumnado en los niveles bajos de PISA 407,5 puntos	% de alumnado de Abandono escolar ¹⁶	Relación entre los dos indicadores	Puntos PISA en el percentil de Lectura correspondiente
Madrid	13,1	26,3	2,01	455
Castilla y León	13,2	27,0	2,05	460
Cataluña	13,5	31,9	2,36	467

¹⁶ Fuente: EUROSTAT. 2009. Estadísticas. Base de datos de Educación.

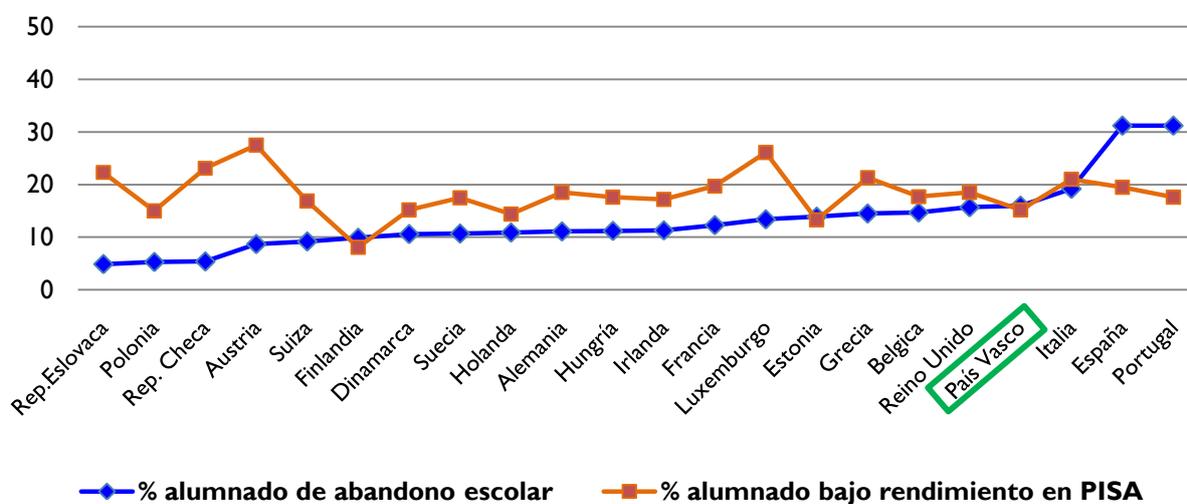
La Rioja	17,1	32,7	1,91	464
Navarra	14,9	19,8	1,33	429
Aragón	15,2	25,1	1,65	443
País Vasco	15,2	16,0	1,05	414
Asturias	18,2	21,1	1,16	421
Cantabria	17,9	23,9	1,34	431
Galicia	18,4	26,0	1,41	435
España	19,5	31,2	1,60	445
Murcia	19	37,3	1,96	459
Andalucía	26	37,5	1,44	441
I. Baleares	27,7	40,8	1,47	445
I. Canarias	33,2	31,3	0,94	404

La relación que se da entre los dos indicadores (columna 3) en todas las CC.AA, salvo Canarias, es superior a 1; es decir, el porcentaje de alumnado de abandono escolar es mayor que el porcentaje de bajo rendimiento. Por ejemplo:

- Cataluña llega a tener las diferencias más altas; el porcentaje de alumnado que abandona los estudios es más del doble en relación a los que no superan el nivel I de lectura (13,5% de alumnado de bajo rendimiento en PISA y 31,9% de abandono escolar). La relación entre los indicadores es del 2,36.
- Madrid y Castilla y León también se alejan del valor 1 (2,01 y 2,05 respectivamente). De hecho, el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en PISA es cerca de la mitad en relación a las tasas de abandono escolar reales de estas comunidades (13,1% bajo rendimiento y 26,3% de fracaso en Madrid; 13,2% de bajo rendimiento y 27% de fracaso en Castilla y León).
- Por el contrario, algunas comunidades tienen porcentajes muy similares entre ambos indicadores. Entre ellas, Asturias y el País Vasco (con un valor de 1,05), se acerca a los parámetros de los países europeos anteriormente analizados.

Los siguientes gráficos muestran las líneas de puntos que se forman con estos valores en los países pertenecientes a la OCDE y en las CC.AA. En ellos se constata con claridad algunas diferencias.

Gráfico 28. PISA 2009. Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en lectura y tasas de abandono escolar temprano por países



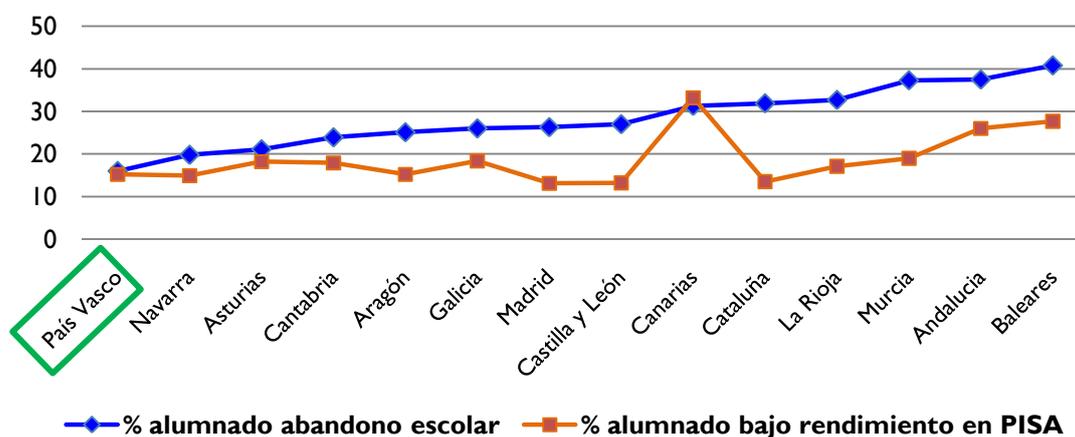
En los países europeos se evidencia claramente como los valores del alumnado de bajo rendimiento son siempre más altos que los de abandono escolar; es decir, la mayor parte de países logran que una buena parte del alumnado de bajo rendimiento en PISA llegue a alcanzar la titulación. Una excepción es la de España y Portugal, cuyo porcentaje de abandono escolar está muy por encima del porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en PISA.

En este contexto internacional el País Vasco presenta una situación semejante a la de Estonia y Finlandia con coincidencia en los dos porcentajes; podría considerarse que las exigencias para conseguir la titulación en estos países están muy equilibradas con lo que PISA considera alumnado de rendimiento bajo. Las situaciones de Italia, Holanda, Reino Unido y Bélgica también son muy similares a las del País Vasco.

Una cuestión sobre la que reflexionar en este panorama sería considerar las estrategias y objetivos que se marcan los sistemas educativos de estos países para lograr que el alumnado de 15 años con bajo rendimiento en PISA logre seguir su formación hasta los 18 años y pueda conseguir la titulación básica.

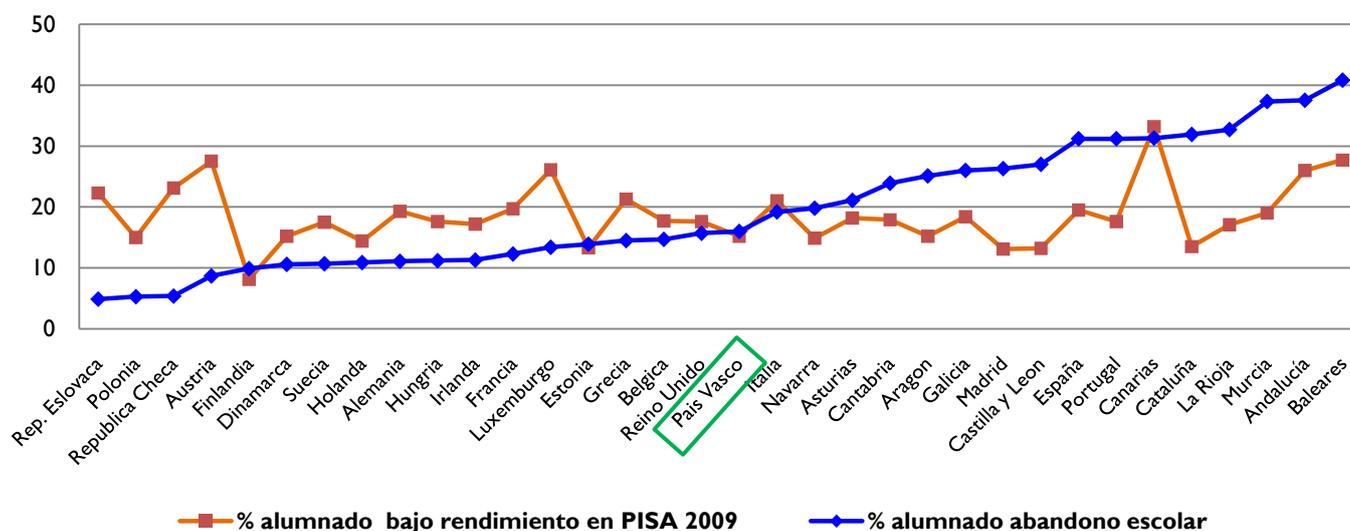
En el gráfico 29 correspondiente a las CC.AA la situación es justamente la contraria: en la mayoría de las comunidades autónomas el porcentaje de alumnado que abandona los estudios sin titulación está por encima del porcentaje de alumnado de bajo rendimiento. Una excepción a esta tónica general es la del País Vasco y Asturias en las que ambos porcentajes son casi iguales o muy semejantes. Canarias es otra excepción explicable, probablemente, por sus altos porcentajes de alumnado de bajo rendimiento, el 31%.

Gráfico 29. PISA 2009. Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en lectura y tasas de abandono escolar temprano por CC.AA.



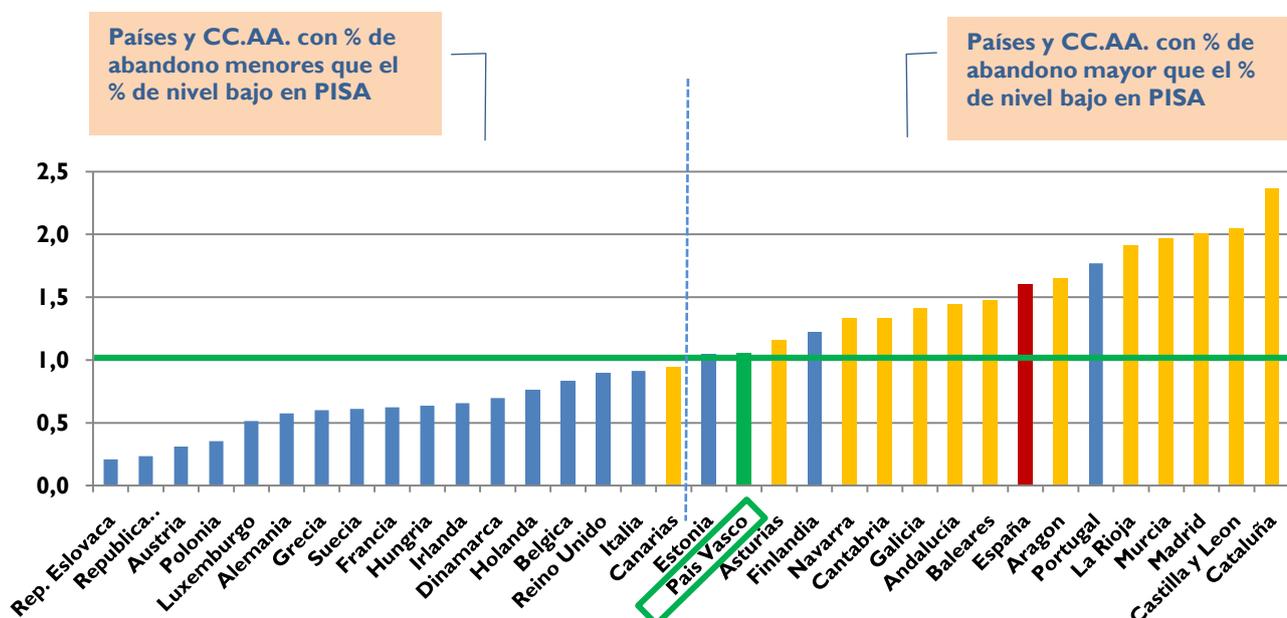
El gráfico 30 muestra de forma conjunta la situación que se da en todos los países de la OCDE y CC.AA participantes en PISA ordenando sus valores de menor a mayor porcentaje de abandono escolar.

Gráfico 30. Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en lectura y tasas de abandono escolar por países y CC.AA.



En el siguiente gráfico se muestra la relación que se da entre el porcentaje de abandono y el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en cada uno de los países y CC.AA.

Gráfico 31. PISA 2009. Relación entre porcentaje de abandono y porcentaje de alumnado en nivel bajo



El eje vertical indica la relación entre ambos datos (abandono y bajo rendimiento); en el eje horizontal se indican los países y CC.AA. La línea verde señala el límite del valor 1 correspondiente a esta relación. Los

países europeos (barras azules) o comunidades (barras naranjas) situados por encima de esta línea tienen un porcentaje de abandono, sin lograr la titulación básica, superior al valor 1; es decir, más alto que el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en PISA. A medida que la barra es más alta el porcentaje de alumnado con abandono es mayor.

Entre los 15 años en que se produce la evaluación PISA y los 18 de permanencia posible en el sistema educativo (es así al menos en las CC.AA) estos países o comunidades autónomas no han logrado que este alumnado supere sus dificultades; muy al contrario, incluso llega a aumentar considerablemente el porcentaje de alumnado que abandona sus estudios sin una titulación básica (caso de España, Portugal y muchas de las CC.AA como Cataluña, Madrid, Murcia, etc.).

Los países que se sitúan por debajo de esta línea tienen menos porcentaje de abandono que de alumnado con bajo rendimiento en PISA, indicativo de que estos sistemas educativos han definido objetivos y estrategias para que el alumnado de bajo rendimiento siga su formación y pueda alcanzar una titulación básica.

Son evidentes las diferencias: los países europeos se sitúan prácticamente todos ellos debajo de la línea, indicando porcentajes muy bajos de abandono escolar menores siempre que su porcentaje de alumnado en los niveles bajos de PISA. Por el contrario, las comunidades autónomas, Portugal y España se sitúan muy por encima de la línea expresando con ello que los porcentajes de alumnado que abandona los estudios sin titulación son muy altos en relación a lo que PISA define como bajo rendimiento. La situación de Finlandia puede explicarse por sus bajos porcentajes, tanto de abandono como de alumnado de rendimiento bajo, 9,9% y 8,3% respectivamente.

Se muestra también la situación de cada país y comunidad autónoma en la recta de regresión que se forma teniendo en cuenta estos dos datos: el porcentaje de alumnado que abandona los estudios sin titulación y la puntuación PISA que corresponde a ese percentil.

Los gráficos muestran los siguientes datos:

- la recta de regresión mediante una línea roja.
- el punto de corte que establece PISA en 407,5 puntos para separar los Niveles menor que 1 y 1 del Nivel 2, mediante la línea de rayas azul.
- el eje horizontal expresa el porcentaje de alumnado considerado de abandono escolar de cada país o comunidad.
- el eje vertical indica la puntuación que tendría que obtener ese mismo alumnado de abandono escolar de cada país en la prueba PISA de Lectura.

Gráfico 32. PISA 2009. Porcentaje de alumnado con abandono educativo y puntuación PISA en Lectura correspondiente a ese percentil por países

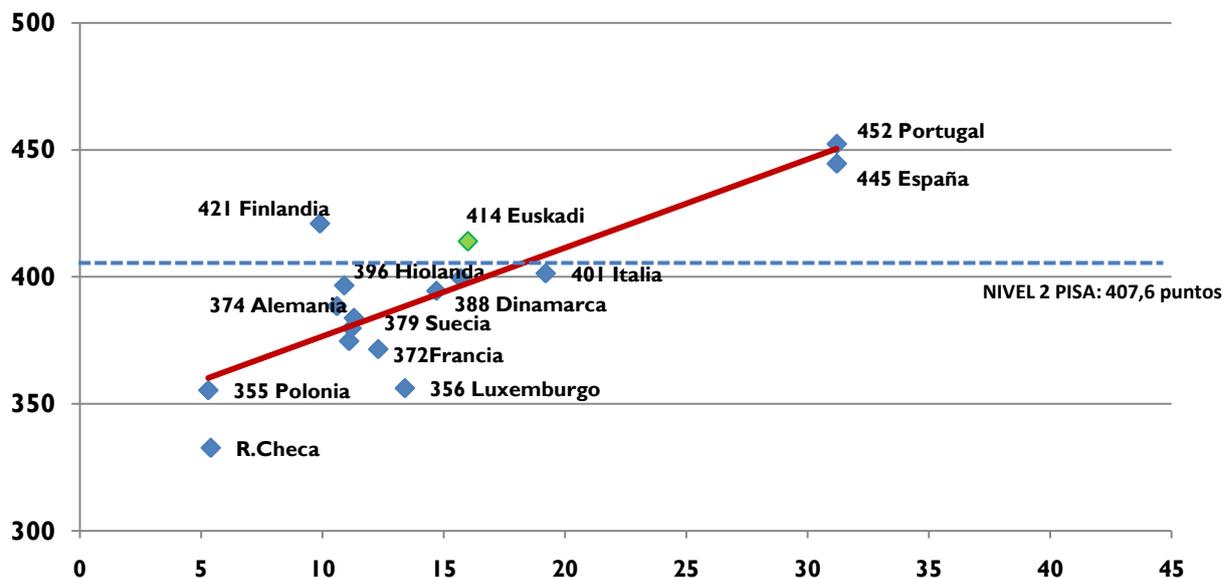
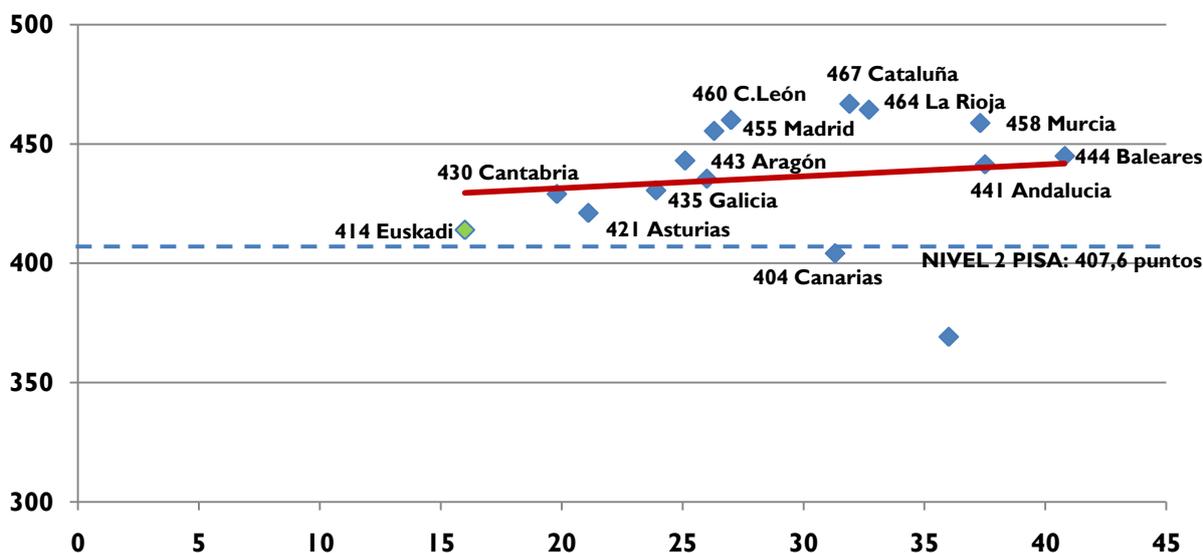


Gráfico 33. PISA 2009. Porcentaje de alumnado con abandono educativo y puntuación en lectura correspondiente a ese percentil por CC.AA



Los datos de los gráficos muestran que:

- La recta de regresión correspondiente a las CC.AA es mucho más plana que la de los países europeos, lo que indica que la correlación que se da entre las puntuaciones y el alumnado con abandono educativo es más baja.
- De hecho, la correlación en el caso de los países europeos es alta (0,682), mientras que la correspondiente a las CC.AA es muy baja 0,13 (Correlación Pearson).

- Las puntuaciones en las CC.AA correspondientes al percentil del alumnado con abandono son sensiblemente más altas que las que se necesitan en los países europeos analizados. La comunidad de Madrid, por ejemplo, tiene un 26,3% de alumnado que abandona, lo que supondría 455 puntos, en contraste con el 11,2% de alumnado que fracasa en Alemania y que debería obtener 375 puntos en la misma evaluación.

Analizando el punto de corte que establece PISA para pasar del nivel 1 al nivel 2 de lectura se puede destacar, además, que:

- El 16% del alumnado del País Vasco que abandona los estudios necesita 414 puntos, puntuación ésta que le sitúa en el Nivel 2 de lectura de PISA y que es muy similar a la de Finlandia.
- Entre todos los países europeos analizados, únicamente España y Portugal superan estas puntuaciones, tanto por el porcentaje de alumnado con abandono educativo temprano como por las puntuaciones correspondientes a ese percentil (31,2% de abandono y 445 puntos en la prueba PISA).

Estas observaciones permiten concluir que en los países de la OCDE, en general, existe una mayor *coherencia* entre la puntuación objetiva de PISA y el porcentaje de alumnado que abandona los estudios sin titulación. En las CC.AA no es tan clara esta coherencia. Evidencia, además la necesidad de reflexionar sobre las tasas de abandono escolar y la escasa relación que tienen con una medida objetiva como la que PISA aporta¹⁷.

En relación con el País Vasco podría decirse que su tendencia encaja en el patrón que se da en los países europeos de la OCDE, que presentan un menor porcentaje de alumnado que abandona los estudios sin titulación. Sin embargo, debería hacerse un esfuerzo para reducir su porcentaje de abandono escolar y situarse entre la gran mayoría de países europeos que logran que una parte significativa del alumnado con bajo rendimiento continúe estudiando e incluso logre la titulación básica.

¹⁷ Una reflexión sobre este apartado la realiza J. CARABAÑA en el artículo “*Tres medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar*”. Revista Participación educativa nº15. Noviembre 2010. Pag. 142. Consejo Escolar del Estado.

ANEXOS

Anexo I

**LOS HÁBITOS LECTORES DEL
ALUMNADO DE 15 AÑOS DEL
PAÍS VASCO**

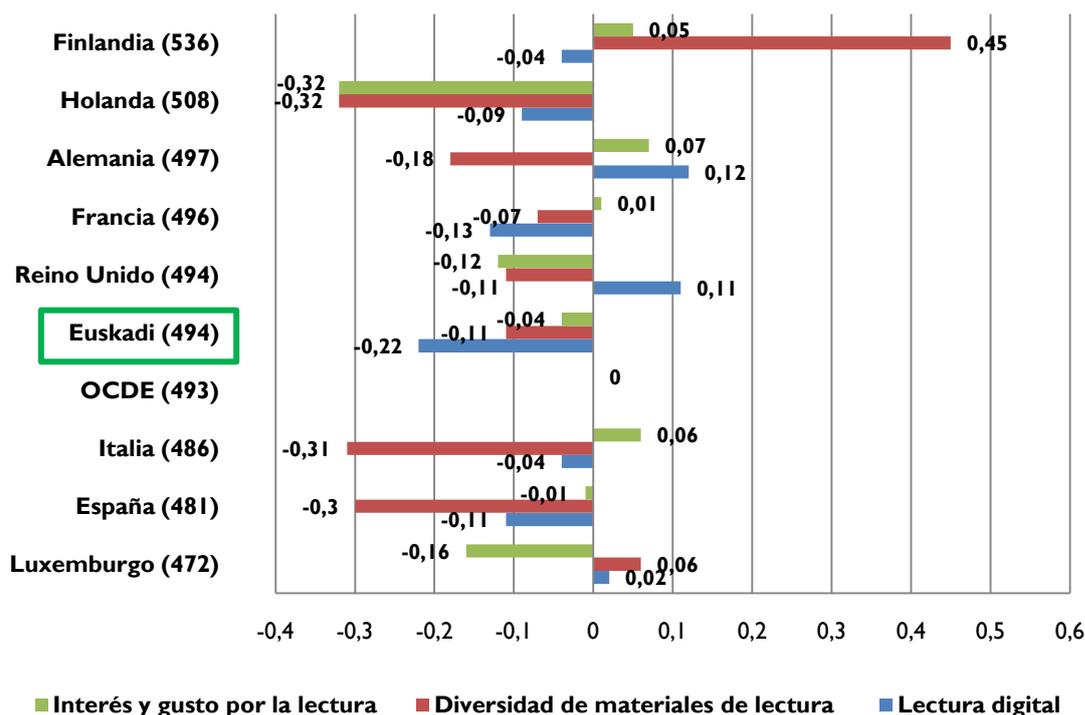
ANEXO I: Los hábitos lectores del alumnado de 15 años del País Vasco

En este apartado se muestra de forma gráfica y resumida la incidencia que tiene en los resultados cada uno de los índices analizados. El objetivo es mostrar un perfil o fotografía de la actitud y hábitos lectores del alumnado de 15 años del País Vasco realizado a partir del análisis de la incidencia que tiene en los resultados las actitudes y estrategias que utiliza en la lectura.

Concretamente, se muestra la mayor o menor variación que se da en la puntuación media en lectura cuando varía un punto el valor de cada uno de los índices descritos anteriormente. Se establece, así mismo, una comparación de los resultados del alumnado del País Vasco con la OCDE y con algunos países participantes en la evaluación PISA. Además, se incluye un resumen de las diferencias que se dan entre los chicos y las chicas.

En relación con la motivación general hacia la lectura, la mayoría de los países tienen valores negativos en estos índices. Una excepción es Finlandia cuyo alumnado muestra un valor elevado en *Diversidad de materiales de lectura*, así como en el *Interés y gusto por la misma*.

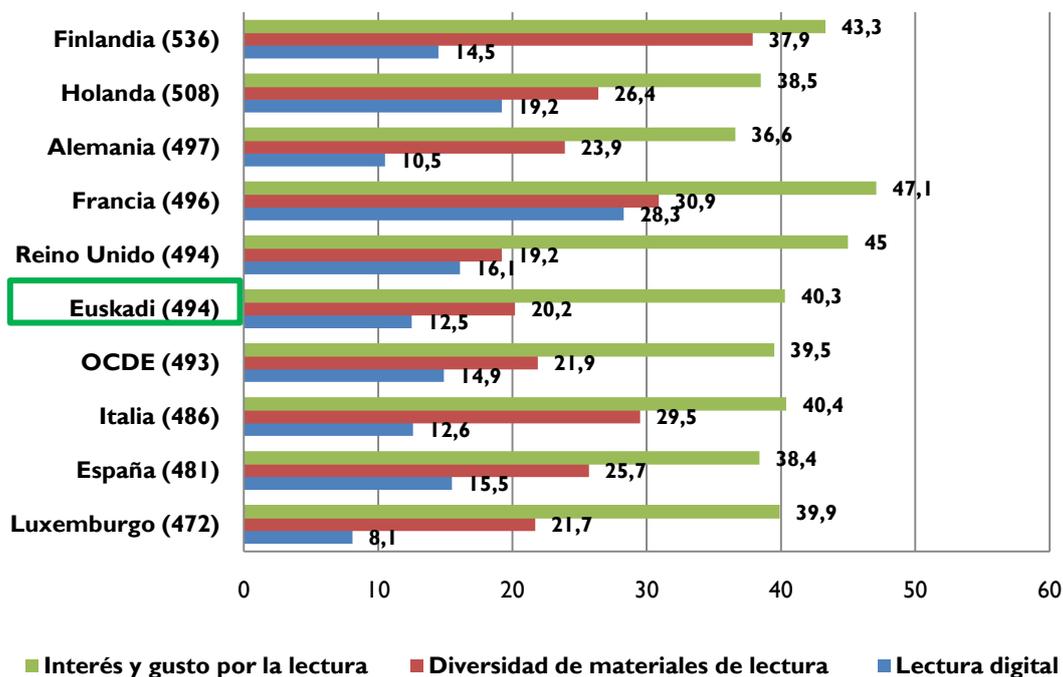
Gráfico 34. PISA 2009. Valor medio de los índices de Motivación hacia la lectura por países y rendimiento lector



El País Vasco muestra valores negativos en los tres índices señalados y son significativamente más bajos que los de la OCDE. El valor más bajo es el correspondiente a las actividades de *Lectura digital*.

El gráfico 35 muestra, en estos mismos índices, la variación que experimenta cada país en la puntuación de lectura cuando varía en una unidad el valor del índice. Al igual que el anterior, está ordenado de mayor a menor puntuación media obtenida en lectura.

Gráfico 35. PISA 2009. Variación en la puntuación de lectura por cada unidad de los índices de Motivación hacia la lectura por países



Aunque en cada país la incidencia de estos índices varía ligeramente, es evidente que se dan ciertas constantes en todos ellos:

- El *Interés y gusto por la lectura* es el índice que tiene mayor incidencia en los resultados. En todos los países analizados un punto de variación en el índice supone alrededor de 36 puntos de diferencia en el resultado. Llega a los 47 puntos en Francia, 45 en el Reino Unido y 43 puntos en Finlandia. En el País Vasco la variación es de 40,3 puntos, muy similar a la de Italia o la de la OCDE (39,5).
- En todos los países el índice que tiene menos incidencia en el resultado es la realización de actividades de *Lectura digital*. La puntuación de lectura experimenta una variación entre 8 y 15 puntos, aunque destaca la incidencia que tiene en Francia (28,5 puntos), en Holanda (19,2 puntos) y en el Reino Unido (16,1 puntos). En el País Vasco la puntuación varía 12,5 puntos.
- La *Diversidad de materiales de lectura* tiene una incidencia media en todos los países, aunque se observan valores bastante altos como en Finlandia, Francia o Italia con 30 o más puntos de diferencia. Otros son más bajos como los correspondientes al Reino Unido (19,2) o el País Vasco donde la variación del índice cambia 20,2 puntos los resultados.

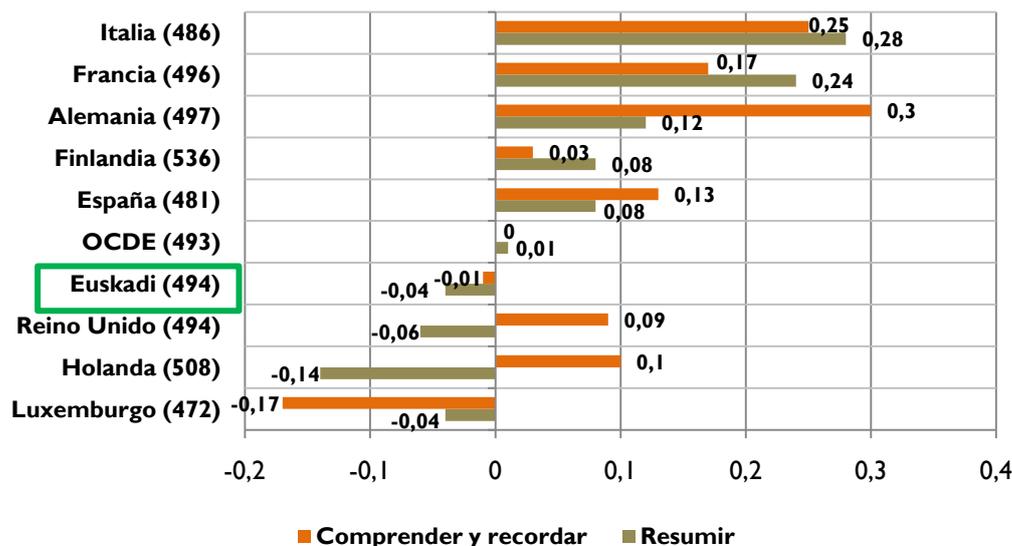
El valor de los índices sobre las estrategias metacognitivas en el País Vasco es negativo (gráfico 36); es decir, hay baja consciencia sobre las estrategias adecuadas para comprender y recordar un texto y realizar un resumen sobre un texto leído. Sin embargo, su puntuación media no tiene significación estadística respecto a la de países como Alemania o Francia, en las que los índices son positivos y mucho más altos.

Entre las dos estrategias metacognitivas, el alumnado es más consciente de cuál es la adecuada para *comprender y recordar*. La diferencia en la puntuación que supone la utilización de esta estrategia en Euskadi es de 26,5 puntos (gráfico 37); es decir, el alumnado que hace un empleo frecuente de esta estrategia ve

incrementada su puntuación en la citada cifra frente al alumnado que no la utiliza o lo hace con poca frecuencia. La media de incremento en la OCDE es de 35,4. El cambio en la puntuación es el más bajo de todos los países.

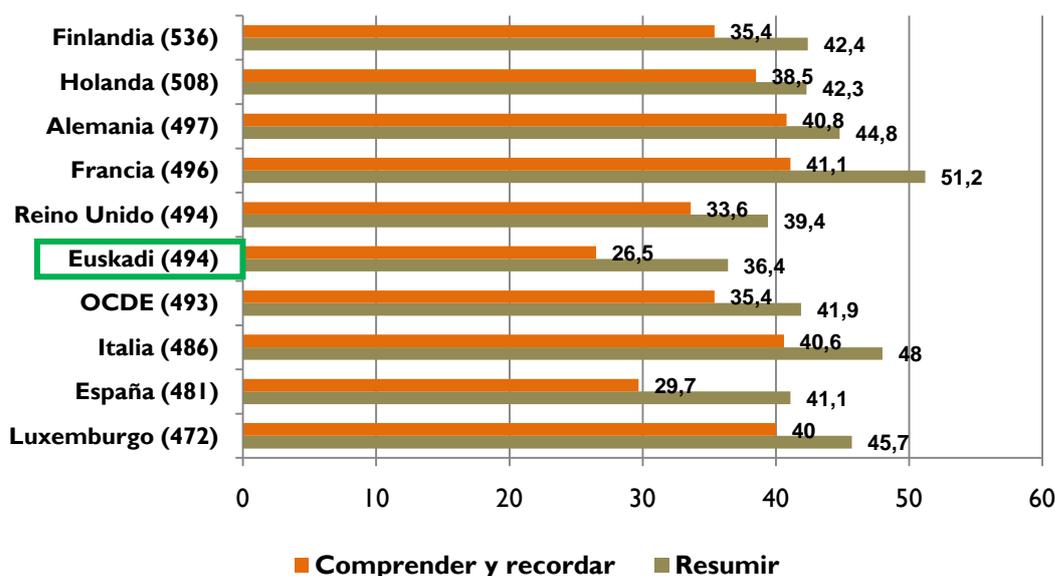
El valor del índice de la estrategia de *resumir* es más bajo. Junto con el Reino Unido, el cambio en la puntuación es mayor en Euskadi que en todos los países seleccionados. En Euskadi cuando se reconocen las estrategias para hacerlo la puntuación del alumnado se incrementa en 36,4 puntos y en la OCDE en 41,9 puntos.

Gráfico 36 . PISA 2009. Valor promedio de los índices de las estrategias metacognitivas por países y rendimiento lector



En el gráfico 37 se puede observar la variación en la puntuación de lectura por cada unidad que varía el valor del índice en las dos estrategias metacognitivas analizadas por PISA 2009. El gráfico está ordenado de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas en la competencia lectora, de mayor a menor rendimiento.

Gráfico 37. PISA 2009. Variación en la puntuación en lectura por cada unidad en cada una de las estrategias metacognitivas por países



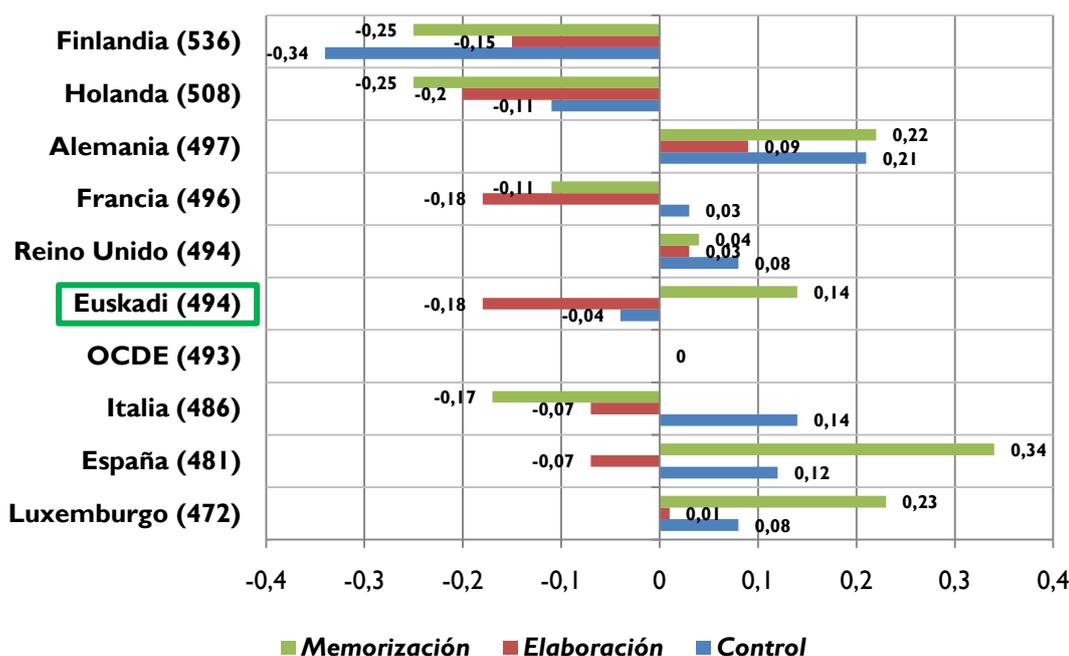
Aunque la variación en la puntuación es diferente en cada país, sin embargo, en todos ellos se observa una mayor influencia en la puntuación del alumnado cuando reconoce y utiliza las estrategias adecuadas para resumir un texto.

Dentro de las denominadas estrategias mnemotécnicas la que el alumnado del País Vasco en mayor medida utiliza a la hora de leer es la de *memorización*; sin embargo la diferencia en la puntuación que supone la utilización de esta estrategia sólo es de 7,7 puntos y la media de la OCDE es de -0,9 puntos y en países como Finlandia y Holanda supone 2,9 puntos. Es decir, la utilización de esta estrategia no tiene mucha incidencia en la puntuación en Euskadi.

La incidencia de la utilización de la estrategia de *elaboración* (7,9 puntos) en la puntuación del alumnado de Euskadi es similar a la de la utilización de la estrategia de *memorización*.

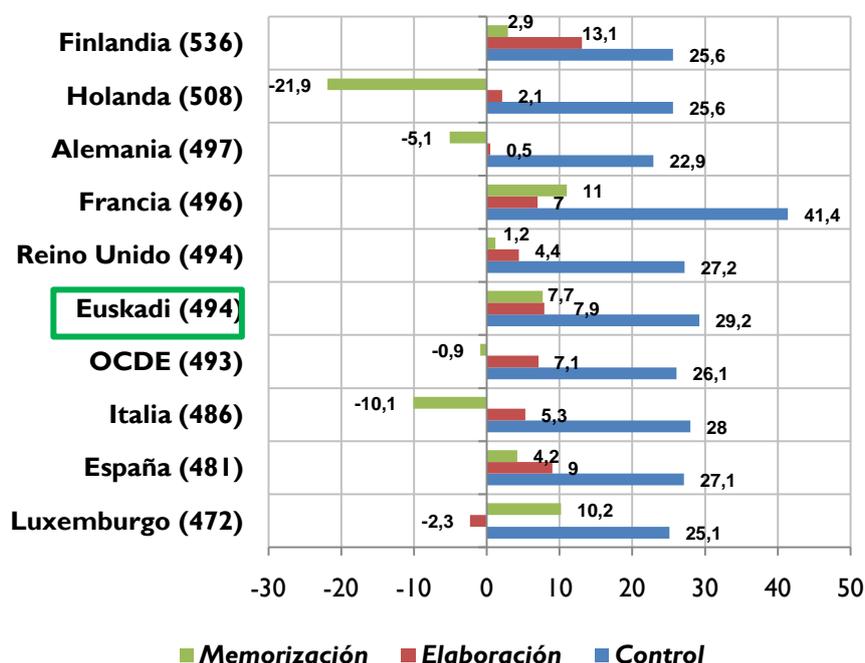
La estrategia mnemotécnica que mayor repercusión tiene en Euskadi por la variación que supone en la puntuación del alumnado que la utiliza frente al que no lo hace frecuentemente es la de *control*, 29,2 puntos por cada unidad. La media de la OCDE es de 26,1 puntos. En Finlandia la variación es de 25,6 puntos.

Gráfico 38. PISA 2009. Valor promedio de los índices de las estrategias mnemotécnicas por países y rendimiento lector



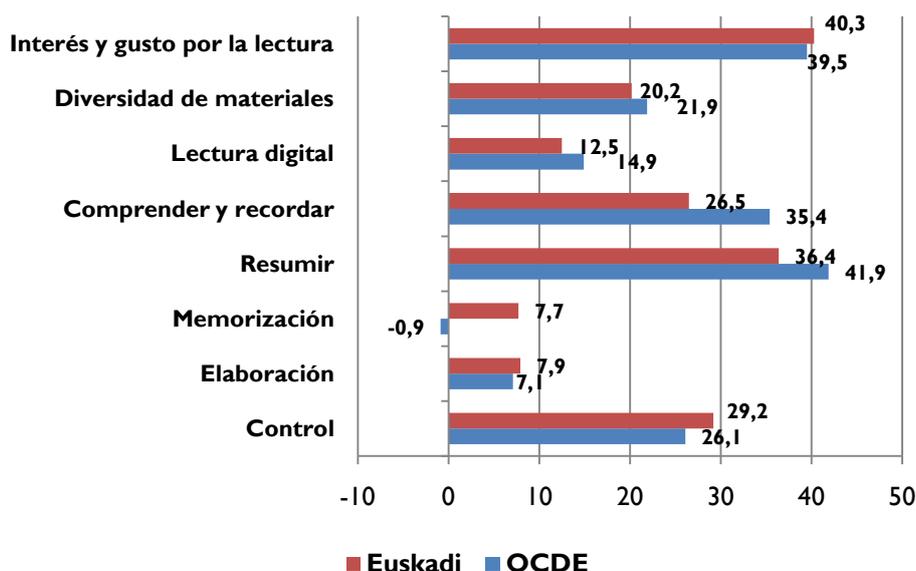
En el gráfico 39 se puede observar la variación en la puntuación de lectura por cada unidad que varía el índice, en las tres estrategias mnemotécnicas analizadas por PISA 2009. El gráfico está ordenado de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas en la competencia lectora, de mayor a menor rendimiento.

Gráfico 39. PISA 2009. Variación en la puntuación en lectura por cada unidad en cada una de las estrategias mnemotécnicas



A modo de resumen se presenta en el gráfico 40 la incidencia de todos los índices sobre factores y estrategias de aprendizaje, la variación que sufre la puntuación por cada punto que cambia el índice correspondiente.

Gráfico 40. PISA 2009. Incidencia de los índices en los resultados de lectura en el País Vasco y la OCDE



Los índices “*interés y gusto por la lectura*” y los de las estrategias metacognitivas sobre cómo “*resumir y comprender y recordar un texto*” son los que mayor influencia tienen en la puntuación en el País Vasco, el primero supone una variación de 40,3 puntos por cada punto que el índice suba o baje. En el caso de utilizar o no estrategias adecuadas para *resumir un texto* la puntuación varía en 36,4 puntos por cada punto que varíe este índice y 26,5 puntos en las estrategias de comprender y recordar. Aunque varían las puntuaciones esta misma circunstancia se produce en la media de la OCDE. La utilización de las estrategias de control supone en Euskadi una variación alta en la puntuación, 29,2 puntos.

Evolución de la utilización de estrategias mnemotécnicas. PISA 2003-PISA 2009

Aunque en la edición de PISA del año 2003 el área principal de estudio fue la competencia matemática, las preguntas relativas a la utilización de estrategias de aprendizaje son equiparables a las de la presente edición de PISA 2009, centrada en la competencia lectora.

En la tabla se puede establecer la comparación entre los valores medios de los índices en cada una de las estrategias y el cambio en la puntuación por cada unidad de variación del índice; es decir, lo que supone la utilización o no de las estrategias adecuadas en cada caso en la puntuación del alumnado en las dos ediciones de la evaluación.

Estrategias de memorización. PISA 2003 PISA 2009

	Valor del índice	Cambio en la puntuación por unidad de variación del índice
PISA 2003	0,01	8,3
PISA 2009	0,14	7,7

La incidencia en la edición actual de PISA 2009 de la utilización de las estrategias de *memorización* en la puntuación es algo menor que en PISA 2003.

Estrategias de elaboración. PISA 2003 PISA 2009

	Valor del índice	Cambio en la puntuación por unidad de variación del índice
PISA 2003	-0,03	12,9
PISA 2009	-0,18	7,9

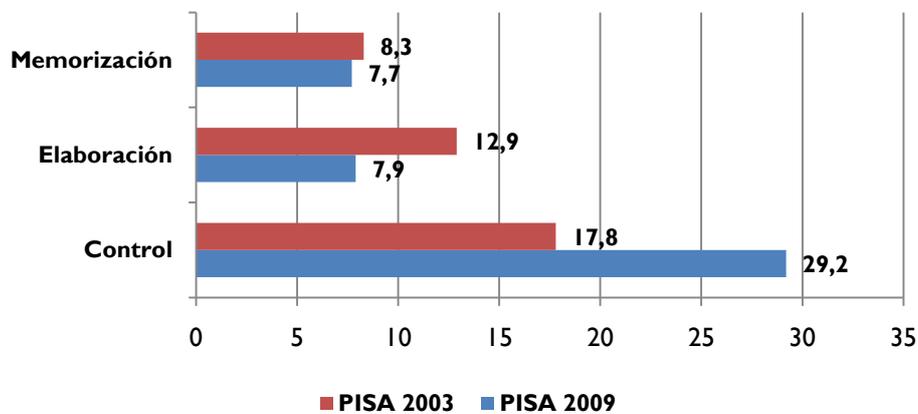
La incidencia en la edición actual de PISA de la utilización de las estrategias de *elaboración* en la puntuación es menor, supone 4 puntos menos que en PISA 2003. El valor medio del índice es más bajo.

Estrategias de control. PISA 2003 PISA 2009

	Valor del índice	Cambio en la puntuación por unidad de variación del índice
PISA 2003	-0,06	17,8
PISA 2009	-0,04	29,2

La incidencia en la edición actual de PISA de la utilización de las estrategias de *control* en la puntuación es mayor en 11 puntos que en PISA 2003. El valor medio del índice en la edición de 2009 es un poco más alto.

Gráfico 41 . Evolución PISA 2003 PISA 2009 cambio en la puntuación según la utilización de las estrategias mnemotécnicas



Anexo 2

**DISTRIBUCIÓN EN LOS NIVELES
DE RENDIMIENTO EN LECTURA
DEL ALUMNADO CON BAJO
VALOR EN LOS ÍNDICES**

ANEXO 2: Distribución en los niveles de rendimiento en lectura del alumnado con bajo valor en los índices

A pesar de no disponer de datos relativos al País Vasco se considera de interés analizar cómo se distribuye el alumnado que ha puntuado muy bajo en cada uno de los índices analizados en los niveles de rendimiento lector definidos por PISA.

Para realizar este análisis se presenta a continuación la distribución en los niveles de rendimiento lector del alumnado con bajo nivel de motivación hacia la lectura, consciencia sobre cuáles son las estrategias adecuadas para la tarea,....., etc. correspondientes a los diversos factores analizados en el informe.

- ✓ En relación al **interés y gusto por la lectura** se constata que en todos los países en los niveles más bajos (menos 1 y 1) el porcentaje de alumnado que puntúa muy bajo en este índice es mucho mayor que el que muestra alto interés por leer (en la OCDE el 73% rinde en los niveles más bajos, y sólo el 14% de este alumnado llega a rendir en los niveles más altos. Es decir, el alumnado con alto interés por la lectura tiende a situarse en los niveles altos de rendimiento, y quienes muestran muy escaso interés rinden muy bajo en lectura.

PISA 2009. Distribución del alumnado con bajo “Interés y gusto por la lectura” en los niveles de rendimiento. Porcentajes

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Finlandia	81,9	71,5	51,9	27,3	12,8
Alemania	78,0	63,8	46,6	25,9	13,6
Reino Unido	76,0	62,8	44,8	24,8	12,5
España	74,1	61,9	42,6	23,5	12,7
OCDE	73,1	62,2	45,4	26,6	14,8
Francia	71,8	61,0	43,6	25,1	14,3
Holanda	70,8	63,4	47,7	30,1	15,2
Luxemburgo	70,2	58,2	40,8	24,8	11,8
Italia	68,5	56,8	40,1	23,4	12,6

- ✓ La tabla siguiente muestra que en todos los países, quienes leen poca **diversidad de materiales** se concentran sobre todo en los niveles más bajos (menos 1 y 1). Este porcentaje va disminuyendo a medida que se avanza en la escala y el rendimiento es más alto. Así, en Finlandia, país donde se da la mayor diferencia, el 74,6% del alumnado que es muy poco versátil y lee un abanico pequeño de tipos de materiales, rinde en los niveles bajos y sólo llega los niveles altos un 12,8%.

PISA 2009. Distribución del alumnado con bajo uso de “diversidad de materiales de lectura” en los niveles de rendimiento. Porcentajes

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Finlandia	74,6	71,5	51,9	27,3	12,8
Francia	71,8	63,9	52,5	40,1	24,4
Holanda	68,7	57,7	43,4	29,1	18,0
Alemania	62,4	55,8	47,0	39,4	31,1
OCDE	61,4	52,9	45,7	37,6	28,7
España	60,7	49,8	40,0	28,4	17,6
Luxemburgo	59,2	48,2	42,8	36,0	24,5
Reino Unido	58,4	51,2	43,5	36,5	30,0
Italia	57,8	46,2	40,1	30,8	22,6

- ✓ Se analiza el alumnado que puntúa muy bajo en el índice de **actividades de lectura digital**, y como se distribuye en los distintos niveles de rendimiento lector. A diferencia de lo que sucede en los otros índices analizados, los alumnos y alumnas que se sitúa en los niveles más bajos (menos I y I) no tiene tanta diferencia con el que se sitúa en los de mejor rendimiento. Excepto en Francia y España donde este porcentaje va disminuyendo a medida que se avanza en la escala, dando diferencias de alrededor de 23 puntos porcentuales, en el resto de los países analizados el alumnado con un bajo índice en lectura digital está repartido en el resto de los niveles de forma más equilibrada.

De este análisis se puede concluir que la realización de actividades de lectura digital no tiene gran trascendencia, puesto que en todos los países el porcentaje de alumnado que realiza pocas es similar en todos los niveles de rendimiento.

PISA 2009. Distribución del alumnado con baja realización de “actividades de lectura digital” en los niveles de rendimiento. Porcentajes

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Holanda	65,3	62,7	55,8	50,6	46,7
Reino Unido	64,3	58,4	54,1	50,4	44,5
Finlandia	63,5	58,8	55,1	53,1	47,3
Francia	62,0	48,3	42,3	39,1	36,5
OCDE	61,7	54,0	48,8	45,5	44,2
Italia	60,8	50,7	46,9	44,3	44,7
España	59,5	49,6	44,9	43,4	35,7
Alemania	59,0	54,9	49,2	47,8	44,4
Luxemburgo	54,0	49,0	45,9	48,5	49,8

- ✓ A continuación se recoge del alumnado que se sitúa en cada uno de los niveles de rendimiento en lectura el porcentaje que tiene bajo grado de consciencia sobre la importancia de utilizar las estrategias adecuadas para **comprender y recordar** un texto, en los países de la OCDE elegidos para la comparación.

Del alumnado que se sitúa en el nivel más bajo -I o menor que I- entre un 61% y un 81% muestra una baja consciencia sobre cuáles son las estrategias adecuadas para comprender y recordar un texto. En el nivel 5 o más alto sólo se sitúa un porcentaje de alumnado que no identifica las estrategias adecuadas menor al 22% en los países seleccionados.

PISA 2009. En cada uno de los niveles de rendimiento lector porcentaje de alumnado con baja consciencia sobre las estrategias adecuadas para comprender y recordar

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Finlandia	81,5 (2,2)	69,1 (2,1)	52,1 (1,7)	33,9 (1,9)	22,4 (2,2)
Holanda	72,8 (2,4)	62,7 (2,0)	44,8 (1,8)	26,4 (1,9)	14,5 (2,0)
Luxemburgo	72,1 (1,4)	55,9 (1,7)	39,8 (1,9)	26,5 (1,7)	17,3 (2,8)
Reino Unido	70,8 (2,1)	56,4 (1,8)	43,4 (1,7)	32,1 (2,0)	21,9 (2,9)
OCDE	70,8 (0,3)	56,1 (0,3)	41,4 (0,3)	28,4 (0,3)	20,1 (0,5)
Alemania	70,5 (2,1)	49,5 (1,7)	32,1 (1,6)	17,6 (1,5)	10,9 (1,5)
Francia	69,7 (1,8)	51,5 (1,8)	36,9 (1,8)	28,4 (1,7)	18,2 (2,3)
España	64,3 (1,5)	49,7 (1,3)	37 (1,2)	27,9 (1,3)	22,0 (3,6)
Italia	60,9 (1,8)	44,0 (1,0)	30,6 (1,0)	20,8 (0,8)	14,5 (1,2)

- ✓ En relación a las estrategias adecuadas para **resumir**, del alumnado que se sitúa en el nivel más bajo -I y menor que I- un porcentaje de entre el 65% y el 81% no es consciente de cuáles son las estrategias adecuadas para comprender y recordar un texto; del alumnado que se sitúa en los niveles más altos de rendimiento el porcentaje de los que desconocen las estrategias se reduce a un máximo del 19% en Francia.

PISA 2009. Lectura. En cada uno de los niveles de rendimiento lector porcentaje de alumnado con baja consciencia sobre las estrategias adecuadas para resumir

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Alemania	81,3 (2,1)	64,5 (2,1)	41,8 (1,8)	24,8 (1,4)	15,0 (2,1)
Francia	78,37 (2,0)	57,2 (2,4)	36,9 (1,8)	27,3 (1,8)	18,9 (2,3)
Holanda	75,8 (2,5)	67,6 (2,1)	44,7 (1,9)	22,9 (1,5)	9,2 (1,7)
Finlandia	75,5 (2,6)	62,0 (2,0)	40,5 (1,6)	21,4 (1,6)	10,7 (1,7)
OCDE	74,0 (0,3)	56,8 (0,3)	37,7 (0,3)	22,9 (0,3)	13,4 (0,4)
Reino Unido	70,1 (1,8)	55,2 (1,7)	37,1 (1,5)	23,1 (1,5)	14,4 (2,3)
Italia	70,0 (1,1)	51,5 (1,0)	33,9 (1,0)	22,5 (0,8)	15,4 (1,4)
Luxemburgo	69,9 (1,8)	49,7 (2,0)	30,3 (1,5)	21,1 (2,0)	11,8 (2,8)
España	65,0 (1,4)	45,8 (1,7)	27,6 (1,0)	18,5 (1,0)	10,9 (1,9)

- ✓ De la distribución del alumnado que se sitúa en cada uno de los niveles de rendimiento en lectura y que utiliza poco o no utiliza las estrategias de memorizar se deriva el porcentaje es similar en la mayor parte de los países seleccionados. No parece tener gran trascendencia la baja utilización de las estrategias de **memorización** cuando estudian.

PISA 2009. En cada uno de los niveles de rendimiento lector porcentaje de alumnado con baja utilización de las estrategias para memorizar cuando estudia

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Luxemburgo	57,5 (1,4)	46,8 (1,9)	46,9 (1,8)	48,4 (1,9)	50,8 (4,0)
Francia	56,5 (2,3)	50,1 (2,3)	48,2 (1,9)	49,4 (2,1)	50,4 (2,8)
España	52,7 (1,8)	42,5 (1,4)	42,4 (1,2)	49,1 (1,4)	57,7 (3,1)
Alemania	52,0 (1,9)	46,7 (1,8)	47,8 (2,2)	56,4 (2,2)	60,9 (3,5)
OCDE	50,6 (0,4)	45,8 (0,3)	47,1 (0,3)	51,79 (0,3)	55,8 (0,6)
Finlandia	49,3 (2,8)	43,3 (2,2)	39,9 (1,6)	41,4 (1,7)	45,8 (2,4)
Reino Unido	48,0 (1,6)	40,9 (1,5)	43,2 (1,4)	45,4 (1,4)	48,2 (2,7)
Italia	46,5 (1,1)	46,4 (1,1)	53,3 (1,0)	60,9 (0,9)	68,5 (1,5)
Holanda	31,7 (2,5)	32,5 (1,9)	39,3 (2,0)	53,2 (2,1)	63,9 (2,4)

- ✓ De la distribución del alumnado por niveles de rendimiento en lectura se deriva que, del alumnado que se sitúa en cualquiera de los niveles de rendimiento un porcentaje parecido no utiliza o utiliza poco las estrategias de **elaboración**. No tiene gran trascendencia su utilización puesto que el porcentaje de alumnado que las utiliza poco en todos los niveles de rendimiento es similar en todos los países.

PISA 2009. En cada uno de los niveles de rendimiento lector porcentaje de alumnado con baja utilización de las estrategias de elaboración cuando estudia

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Luxemburgo	40,5 (1,8)	43,0 (2,1)	43,5 (1,5)	43,7 (1,8)	40,3 (3,5)
Francia	52,5 (2,4)	50,7 (2,2)	50,7 (1,8)	46,5 (1,8)	46,9 (2,8)
España	49,6 (1,5)	48,7 (1,3)	45,3 (1,2)	41,1 (1,5)	31,9 (2,7)
Alemania	52,5 (2,1)	53,4 (1,7)	52,6 (1,7)	53,3 (1,8)	46,8 (3,1)
OCDE	52,0 (0,4)	55,4 (2,3)	51,3 (1,4)	48,1 (1,7)	36,2 (2,0)
Finlandia	55,5 (3,4)	43,3 (2,2)	39,9 (1,6)	41,4 (1,7)	45,8 (2,4)
Reino Unido	46,0 (1,8)	44,8 (1,8)	44,8 (1,6)	42,0 (2,5)	38,8 (2,7)
Italia	44,3 (1,0)	46,5 (0,9)	47,0 (0,9)	42,9 (1,1)	34,7 (1,8)
Holanda	50,6 (2,8)	53,8 (2,2)	55,2 (1,6)	53,1 (1,9)	43,1 (3,0)

- ✓ De la distribución del alumnado por niveles de rendimiento en lectura se deriva que del alumnado que sólo alcanza como máximo el nivel I -el 60% o más en los países seleccionados- no utiliza o hacen una baja utilización de las estrategias de **control** cuando estudia. De alumnado que alcanza un nivel de rendimiento 5 o superior sólo entre un 25% y un 30% no utilizan estrategias de control. Es la única estrategia mnemotécnica en la que se produce esta circunstancia, la que mayor trascendencia tiene utilizarla o no hacerlo por parte del alumnado para obtener un buen rendimiento en lectura.

PISA 2009. En cada uno de los niveles de rendimiento lector porcentaje de alumnado con baja utilización de las estrategias de control en el estudio

	Nivel 1 y menor que 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 o más
Luxemburgo	64,0 (1,7)	52,2 (1,9)	44,5 (1,6)	38,4 (2,1)	28,9 (3,0)
Francia	76,1 (1,9)	60,8 (2,1)	48,9 (2,3)	35,3 (2,0)	24,6 (2,4)
España	66,3 (1,2)	54,2 (1,3)	42,4 (1,3)	31,0 (1,7)	21,4 (3,4)
Alemania	59,6 (2,4)	51,7 (1,8)	44,4 (1,8)	35,4 (2,0)	25,2 (3,2)
OCDE	66,7 (0,4)	57,2 (0,3)	48,0 (0,3)	38,1 (0,3)	28,2 (0,6)
Finlandia	64,2 (3,2)	58,4 (2,2)	50,3 (1,6)	39,6 (1,5)	27,6 (2,2)
Reino Unido	65,6 (1,9)	56,7 (1,7)	46,9 (1,5)	38,4 (2,2)	28,4 (2,8)
Italia	62,4 (1,1)	49,7 (1,1)	41,3 (0,9)	33,8 (1,0)	27,2 (1,8)
Holanda	59,7 (3,2)	56,5 (2,2)	45,0 (2,0)	34,9 (2,0)	23,7 (2,7)