

Lectores del siglo XXI: desarrollo de la competencia lectora en un mundo digital a través de PISA



El **Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes** (PISA, por sus siglas en inglés) es una evaluación trienal de la OCDE dirigida al alumnado de 15-16 años, que analiza su grado de adquisición de conocimientos y competencias esenciales para alcanzar una participación plena en la sociedad. En PISA 2018, dentro de las **áreas troncales** evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias, la edición se centró en la primera de ellas para examinar la **capacidad lectora de los estudiantes**, además de incorporar como área innovadora la **competencia global**. En este boletín se recoge información sobre el último **informe temático** de la OCDE¹, que se centra en las prácticas eficaces que permiten aprovechar la digitalización para crear mejores oportunidades de aprendizaje y en la evaluación de la competencia lectora del alumnado en un entorno digital.

¿Por qué es importante la lectura para los ciudadanos y las sociedades del siglo XXI?

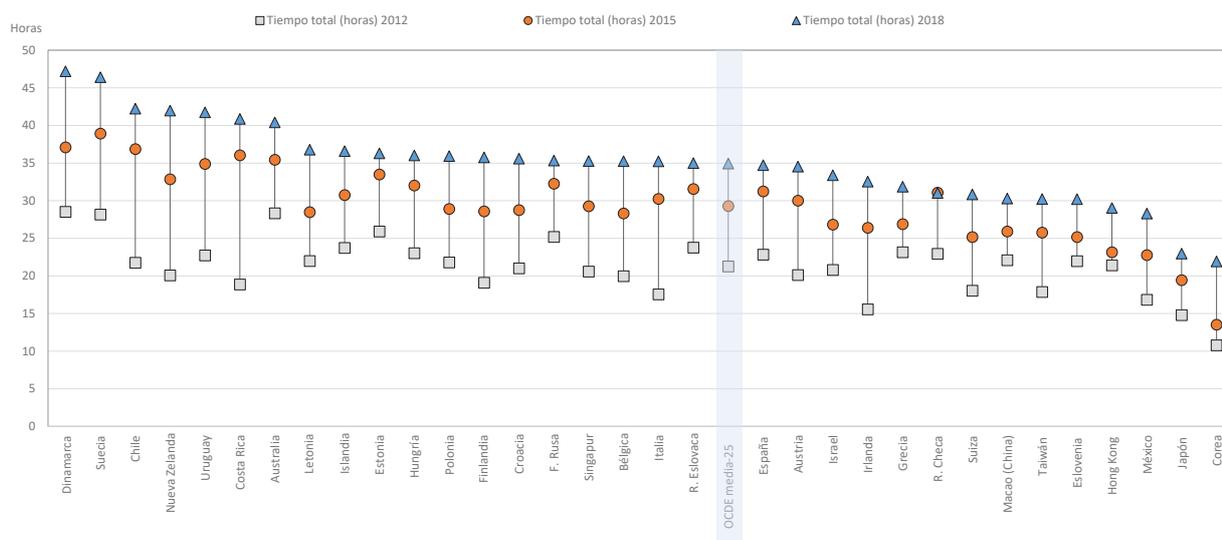
La creciente proporción de **usuarios de internet** en todo el mundo está cambiando no solo la forma en que las personas interactúan con los demás, sino también cómo lo hacen con los textos. Hoy en día se accede a la información, cada vez mayor frecuencia, a través de **dispositivos digitales**. El **auge de la tecnología** implica que los ciudadanos debemos ser **más selectivos** con lo que leemos debido a la gran cantidad de información disponible. Internet difunde y amplifica el impacto de las **noticias falsas** y los estudiantes necesitan, más que nunca, aprender a **pensar críticamente**, a evaluar la **precisión de la información** de la red y a **resolver problemas** por sí mismos.

Desde 2012, en PISA se pregunta al alumnado con qué **frecuencia utiliza internet**, tanto en el centro escolar como fuera de él. En promedio, entre 2012 y 2015, el tiempo que utilizaron internet aumentó de 21 a 29 horas por semana en todos los países y economías que distribuyeron el cuestionario sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En **PISA 2018**, la cantidad total de **tiempo dedicado a internet aumentó a 35 horas por semana** (FIGURA 1), lo que supone un incremento del 66 % en solo 6 años. De este tiempo total, la red fue utilizada alrededor del **77 % fuera del centro escolar**, aunque, de 2012 a 2018, su uso dentro del centro aumentó del 13 % al 23 %.



¹ OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. En PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

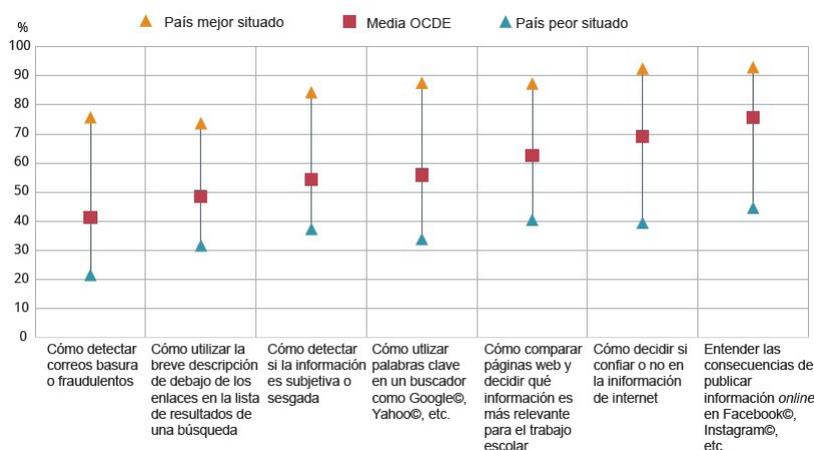
FIGURA 1. Tiempo (n.º de horas semanales) dedicado a internet en PISA 12012, 2015 y 2018



Oportunidad de aprender competencias digitales en el centro escolar

El flujo masivo de información que caracteriza a la era digital exige que los lectores sean capaces de **distinguir entre hechos y opiniones** y que aprendan estrategias para **detectar información sesgada y mensajes fraudulentos**. En el cuestionario de los estudiantes de PISA 2018 se les preguntó si durante toda su experiencia escolar, desde que comenzaron la educación primaria hasta el momento de la evaluación, aprendieron alguna de las siguientes **habilidades relacionadas con las TIC** (FIGURA 2). La **más enseñada** en promedio en los países de la OCDE fue **entender las consecuencias de publicar información online** (76 %), mientras que la **menos habitual** fue **cómo detectar correos basura o fraudulentos** (41 %). En cuanto al porcentaje de estudiantes que indicó haber recibido formación sobre **cómo detectar si la información es, o no, sesgada** fue de un 54 % en la media OCDE (**46 % en España**²). La diferencia porcentual en cuanto a haber tratado el sesgo en la información entre estudiantes de entornos socioeconómicos favorecidos y desfavorecidos fue de **8 puntos porcentuales a favor de los de entornos favorecidos** en la media OCDE y también en nuestro país.

FIGURA 2. Porcentaje de estudiantes que contestó que les enseñaron las siguientes habilidades TIC a lo largo de su experiencia escolar



² Nota país: Lectores del siglo XXI. PISA 2018. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0c4d1049-5400-4677-a6a7-e927e1c354ae/pisa2018-reading-spain-es.pdf>

³ Suarez-Alvarez, J. (2021). Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? *PISA in Focus*, No. 113. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ad5395e-en>

En la **evaluación de lectura** de PISA 2018 se incluyó una pregunta en la unidad Isla de Pascua (FIGURA 3) donde se pudo examinar si los estudiantes eran capaces de **distinguir entre hechos y opiniones**⁴. En este ítem, el alumnado debía clasificar cinco enunciados extraídos de la reseña de un libro. Para recibir un punto completo en esta pregunta el estudiante debía contestar de manera correcta las cinco casillas. Si contestaba bien cuatro de cinco, recibiría solo la mitad de la puntuación, mientras que contestar menos de cuatro, no otorgaba ningún punto. En promedio, en los países de la OCDE, el 47 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta (**41 % en España**)².

FIGURA 3. Pregunta 3 de la unidad Isla de Pascua. PISA 2018⁵

Isla de Pascua
Pregunta 3 / 7

Consulta la reseña de *Colapso* a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

A continuación hay una lista de afirmaciones de la Reseña de *Colapso*. ¿Estas afirmaciones son hechos u opiniones? Pulsa en **Hecho** u **Opinión** en cada afirmación.

¿Es la afirmación un hecho o una opinión?	Hecho	Opinión
En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esculpiron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis todavía estaban allí, pero los árboles habían desaparecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reseña de *Colapso*

El nuevo libro de Jared Diamond, *Colapso*, es una clara llamada de atención sobre las consecuencias de dañar nuestro medio ambiente. En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente. Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.

Según el autor, los polinesios se establecieron en la Isla de Pascua alrededor del 700 D.C. Desarrollaron una sociedad próspera de probablemente unas 15.000 personas. Esculpiron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla. Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis aún estaban allí, pero los árboles habían desaparecido. La población se redujo a unos pocos miles de personas que se esforzaban por sobrevivir. Diamond escribe que los habitantes de la Isla de Pascua despejaron la tierra para usos agrícolas y otros fines y sobreexplotaron la caza de numerosas especies de aves acuáticas y terrestres que vivían en la isla. Especula con la idea de que los recursos naturales menguantes derivaron en guerras civiles y en la desaparición de la sociedad de la Isla de Pascua.

La moraleja de este maravilloso pero aterrador libro es que en el pasado, los seres humanos destruyeron su medio ambiente cortando todos los árboles y cazando las especies animales hasta el punto de la extinción. Con cierto optimismo, el autor puntualiza que nosotros podemos elegir **no** cometer los mismos errores en la actualidad. El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.

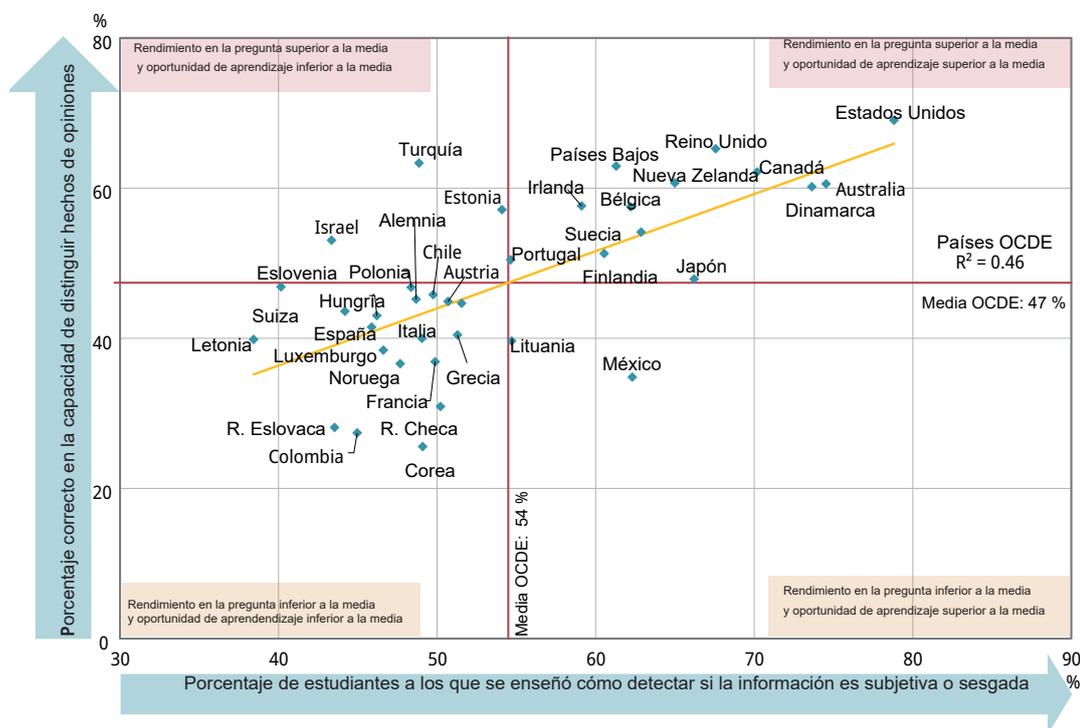
Los datos muestran que, en los países de la OCDE, la oportunidad que tienen los estudiantes de **aprender a detectar si la información es subjetiva o sesgada** en el centro educativo **está fuertemente asociada con el porcentaje estimado de aciertos** en esta pregunta que se centra en **distinguir hechos de opiniones** ($R^2=0,46$) (FIGURA 4).

Esta relación se mantiene incluso **después de tener en cuenta el PIB per cápita o el rendimiento en lectura**. Por tanto, los resultados implican que ser capaz de distinguir los hechos de las opiniones y aprender estrategias para detectar información sesgada o falsa son habilidades necesarias para **leer en un mundo digital** y, en definitiva, para **preservar los valores democráticos**.

⁴ Esta pregunta es una tarea de nivel 5, uno de los más altos de la escala de la competencia lectora de PISA que se corresponde a estudiantes que obtuvieron entre 625,61 y 698,32 puntos. Para más detalles sobre los niveles de competencia lectora, ver: INEE (2019). PISA 2018. Informe Español. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

⁵ Ver pruebas liberadas PISA 2018: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/items-liberados/pisa-ocde/pisa-2018-items-liberados.html>

FIGURA 4. Relación entre la pregunta de lectura para distinguir los hechos de las opiniones y el acceso a la formación sobre cómo detectar información sesgada en el centro escolar



Lectura impresa en un mundo digital

Numerosos estudios han demostrado que las generaciones más jóvenes están bastante familiarizadas con la tecnología; sin embargo, los **“nativos digitales”** no están necesariamente dotados de las habilidades adecuadas en lo relativo al **acceso y uso de la información digital**⁶. Los **hábitos y preferencias de lectura** de los estudiantes se han modificado en las últimas décadas debido a los cambios derivados de la **digitalización en la comunicación**. Los adolescentes leen cada vez más por placer en dispositivos digitales. No obstante, los libros impresos siguen teniendo una buena cuota de lectores, especialmente entre los más ávidos.

En el cuestionario de contexto de **PISA 2018** se preguntaba a los estudiantes cuánto **tiempo dedicaban a la lectura por placer**, incluyendo libros, revistas, periódicos, sitios web, blogs o correos electrónicos. Además, se les pidió que contestaran cuáles de las siguientes afirmaciones **describía mejor su manera de leer libros**: a) “Rara vez o nunca leo libros”; b) “Leo libros más a menudo en formato impreso”; c) “Leo libros más a menudo en dispositivos digitales” (p. ej., lector de libros electrónicos, *tablet*, *smartphone*, ordenador) y d) “Leo libros con la misma frecuencia en formato papel y en dispositivos digitales”.

De media en los países de la OCDE, los estudiantes que afirmaron **leer libros con la misma frecuencia en papel y en dispositivos digitales leen unas 5 horas o más a la semana** (6 horas más en España) que los que declararon que apenas leen, después de tener en cuenta el origen socioeconómico del centro educativo y de los estudiantes, así como el género de los mismos (FIGURA 5).

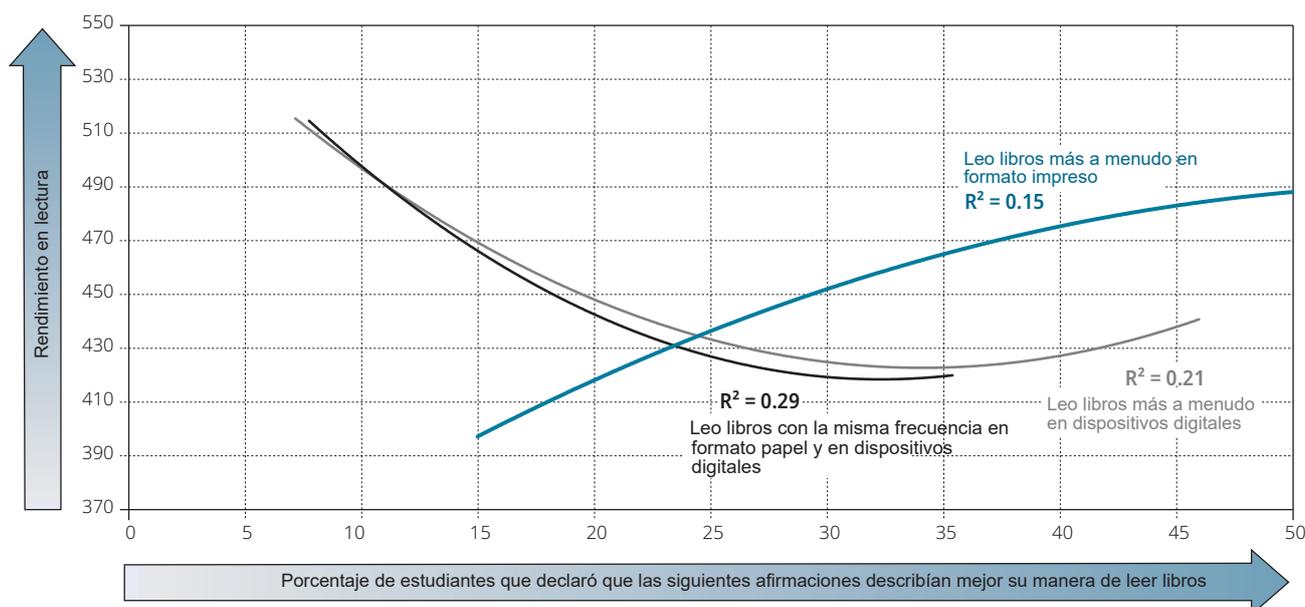
⁶ OECD. (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. En PISA. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>; McGrew, S., et al. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory & Research in Social Education*, Vol. 46/2, 165-193. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

FIGURA 5. Diferencia (horas semanales) entre los estudiantes que leen libros en cada una de las categorías y aquellos que “rara vez o nunca leen libros”



La FIGURA 6 muestra la relación a nivel de sistema entre el **rendimiento de la lectura y el formato de los libros**. Los sistemas educativos en los que un mayor porcentaje de **estudiantes lee más a menudo libros impresos obtienen mejores resultados en lectura** que los sistemas educativos en los que los estudiantes leen con más frecuencia en dispositivos digitales. De media en los países de la OCDE, los **lectores de libros en formato papel** obtuvieron 49 puntos más en lectura (**46 puntos más en España**), en comparación con los estudiantes que rara vez o nunca leían libros, mientras que los estudiantes que declararon leer libros más a menudo en dispositivos digitales obtuvieron solo 15 puntos más (26 puntos más en España)⁷. Estos resultados están en línea con análisis recientes que revelan que la **lectura en papel da lugar a una mejor comprensión que la lectura del mismo texto en una pantalla**⁷.

FIGURA 6. Correlación entre el rendimiento en lectura y el formato de los libros



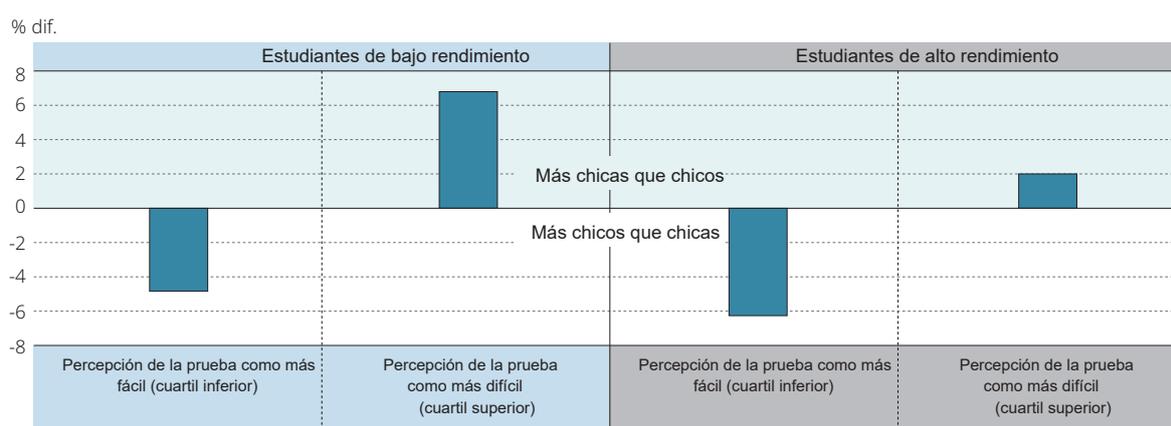
⁷ Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, Vol. 42/2, 288-325. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12269>

Diferencia entre el rendimiento y la percepción de la dificultad

En PISA 2018, las chicas obtuvieron 25 puntos más que los chicos en lectura en la media de la OCDE (en España 21 puntos más) después de tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes². Sin embargo, el índice medio de percepción de la dificultad de la prueba PISA de los chicos fue significativamente más bajo que el de las chicas (- 0,03 en todos los países de la OCDE), es decir, **a los chicos les pareció más fácil la prueba que a las chicas**. En la prueba de lectura de PISA, dentro del grupo de estudiantes de bajo rendimiento (el 25 % inferior de la distribución de rendimiento), los chicos afirmaron con mayor frecuencia que la prueba era más fácil que las chicas. Y lo mismo ocurrió entre los estudiantes de alto rendimiento (el 25 % superior de la distribución), aunque la brecha de género fue menor (FIGURA 7). A medida que aumenta el nivel de rendimiento de los estudiantes, tanto los chicos como las chicas dicen percibir menos dificultades en las tareas de lectura de PISA, si bien la relación entre el rendimiento y esta percepción es más intensa en el caso de las chicas.

Los estudiantes que pensaron que las tareas de lectura eran fáciles, pero, sin embargo, no tuvieron un buen rendimiento, podrían haber sobrevalorado sus competencias en lectura. Aquellos que se perciben a sí mismos como más capaces de lo que realmente son, pueden ver limitadas su motivación y constancia para el desarrollo de sus aptitudes lectoras. **Es importante que los estudiantes aprendan a gestionar sus conocimientos sobre lo que realmente saben y sobre lo que son capaces de hacer con lo que saben.**

FIGURA 7. Diferencia en la proporción de chicos y chicas según su percepción de la dificultad de la prueba de PISA y su rendimiento en lectura (chicas-chicos). Media OCDE

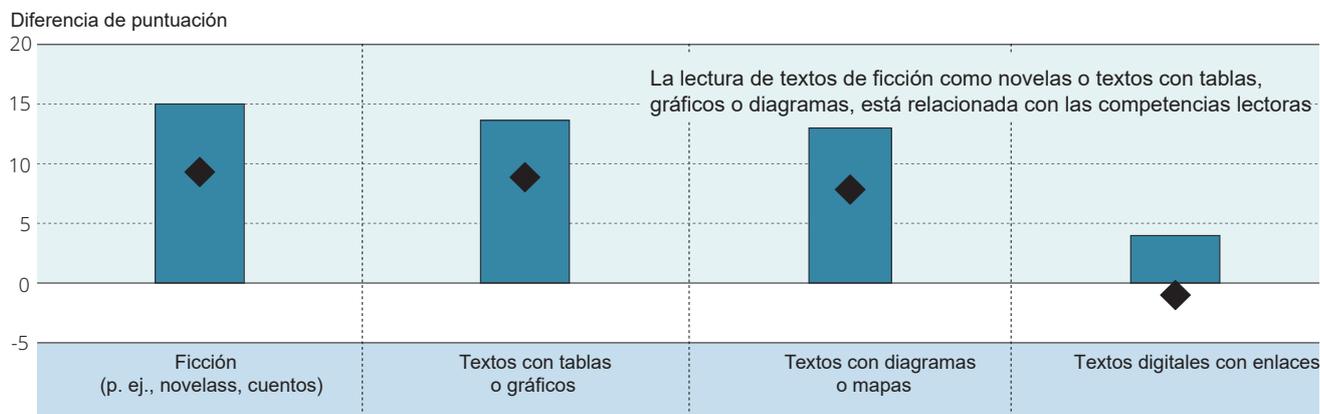


Relación entre el tipo y la longitud de los textos leídos con el rendimiento en lectura

El aumento de la producción y el consumo de contenidos está provocando que la atención de los individuos se agote más rápido y que la permanencia de los temas en la memoria colectiva sea más corta que nunca. En los últimos años, ha habido un gran debate sobre hasta qué punto la inmersión digital está moldeando no solo nuestro comportamiento, sino también nuestra mente. Así, en PISA 2018 se evaluó si los estudiantes siguen siendo capaces de leer textos largos o si se les pide desde los centros que lean libros de ficción. Concretamente, se les preguntó **con qué frecuencia habían leído los siguientes tipos de textos en clase o como deberes** durante el último mes: textos con diagramas o mapas, textos de ficción (novelas o cuentos), textos que con tablas o gráficos y textos digitales con enlaces. La FIGURA 8 muestra la diferencia de puntuación en el rendimiento en lectura entre los estudiantes que declararon haber leído los textos “dos o más veces” durante el último mes y los que afirmaron haberlos leído “una o ninguna vez”.

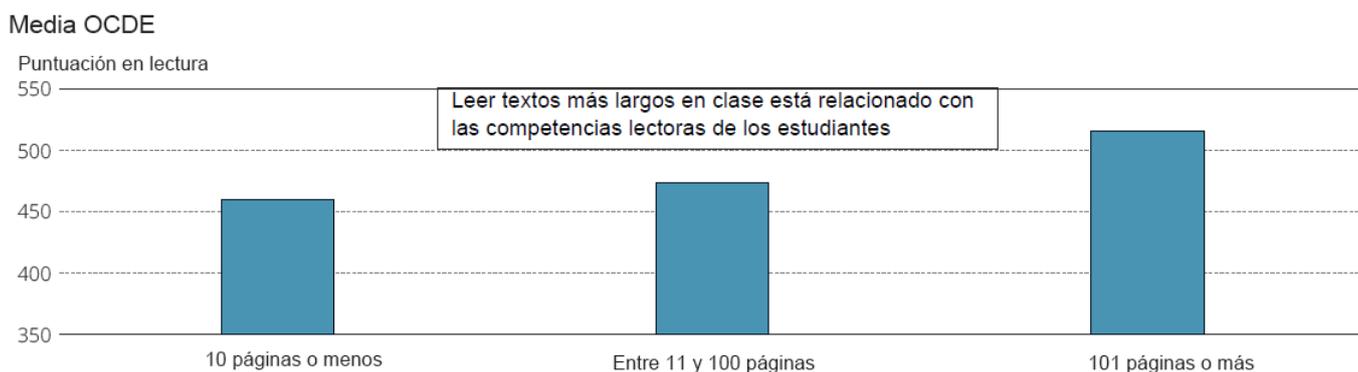
Una **mayor frecuencia de lectura de textos de ficción, textos con tablas y gráficos o con diagramas, se relacionan de forma significativa con el rendimiento en lectura** después de tener en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes y de los centros. Por el contrario, **los textos digitales muestran una relación negativa con el rendimiento en lectura**, aunque la magnitud de esta diferencia es comparativamente menor que en los otros tres tipos de texto.

FIGURA 8. Rendimiento en lectura según el tipo de texto leído en clase o como deberes



En PISA 2018 también se preguntó a los estudiantes cuántas páginas tenía el texto más largo que tuvieron que leer para sus clases de Lengua durante el último curso académico. La **FIGURA 9** muestra la **puntuación en lectura de los estudiantes según la longitud de los textos leídos**. En la media de la OCDE, los estudiantes que tuvieron que **leer textos más largos** para sus clases (101 páginas o más) **obtuvieron entre 14 y 55 puntos más en lectura que aquellos que declararon haber leído textos más cortos** (entre 11 y 100 páginas y 10 páginas o menos, respectivamente). **La diferencia entre los que declararon haber leído textos de 101 páginas o más y los que manifestaron haber leído textos de 10 páginas o menos fue de 31 puntos, tanto en la media OCDE como en España.**

FIGURA 9. Rendimiento en lectura según la longitud de los textos leídos en clase



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educaINEE

NIPO línea: 847-19-061-4 NIPO IBD: 847-19-060-9

Más información

