

05 Documents

PIRLS 2006
Estudi Internacional
sobre el progrés en
comprensió lectora.
Marcs teòrics i
especificacions
d'avaluació



El document és la traducció catalana de *PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications*, d'Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy, Michael O. Martin i Marian Sainsbury, publicat el febrer de 2006 (segona edició)

© 2006 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, Països Baixos.

TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467
Estats Units d'Amèrica



IEA
International Association
for the Evaluation of
Educational Achievement

Traducció de l'anglès: Montserrat Basté

© Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
Departament d'Educació
Generalitat de Catalunya

Barcelona, abril 2006

ÍNDIX

Pròleg	4
1. Visió general de l'estudi PIRLS de la IEA	10
LA IEA i els nivells de competència lectora.....	10
Els nivells de competència lectora: definició.....	12
Visió general dels aspectes de competència lectora de l'alumnat.....	13
Competència lectora: conductes i actituds.....	14
Alumnat avaluat.....	15
2. Propòsits de la lectura i processos de comprensió lectora a l'estudi PIRLS	17
Processos de comprensió.....	18
Propòsits de la lectura.....	21
3. Contextos d'aprenentatge de la lectura	25
Contextos nacional i local.....	27
Context familiar.....	29
Context escolar.....	32
Context d'aula.....	33
4. Disseny de l'avaluació i especificacions	36
Progrés lector: com s'informa.....	37
Disseny del quadernet.....	37
Selecció de textos de lectura per a la prova.....	39
Tipus de preguntes i procediments de puntuació.....	40
Divulgació del material d'avaluació.....	42
Qüestionaris de context.....	42
L'Enciclopèdia PIRLS 2006.....	43
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	44
ANNEX A	53
Coordinadors Nacionals de Recerca que col·laboren en el desenvolupament de l'estudi PIRLS	
ANNEX B	60
Textos d'exemple, preguntes i guies de puntuació	
ANNEX C	91
Comparació entre PIRLS i PISA	

PRÒLEG

Llegir és fonamental per a qualsevol mena d'aprenentatge personal i de creixement intel·lectual. Per al desenvolupament social i econòmic d'una nació en la societat global actual, és essencial que la població sigui competent pel que fa al seu nivell d'habilitat lectora. Per tal de millorar la qualitat de vida dels seus habitants, un país necessita maximitzar el seu potencial humà, social i, així mateix, els seus recursos materials. Els ciutadans amb competència lectora tenen un paper fonamental en aquest procés.

La informació concreta sobre la capacitat lectora de l'alumnat permet als investigadors i als responsables de l'elaboració de polítiques educatives disposar dels elements necessaris per a millorar-ne els nivells. Per tal de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura a nivell mundial, l'assemblea general de la IEA va determinar que la competència lectora és un component fonamental del seu cicle regular d'estudis, on també s'inclouen les matemàtiques i les ciències (proves TIMSS). Amb el PIRLS 2006 s'avalua per segona vegada el nivell de comprensió lectora de l'alumnat que es troba en el quart any d'educació primària.

LA IEA es va fundar l'any 1959 amb la intenció de dur a terme estudis comparatius enfocats a la política i a les pràctiques educatives de diversos països. En aquests 45 anys s'hi han afiliat més de 50 països. El secretariat té la seu a Amsterdam (Països Baixos) i el centre de processament de dades és a Hamburg (Alemanya). Fins ara, els estudis de la IEA han informat sobre una àmplia gamma de temàtiques que han contribuït a una comprensió més profunda dels processos educatius, tant a nivell individual de cada país com en el context internacional.

PIRLS 2006 representa una oportunitat única d'obtenir, a nivell internacional, dades comparatives sobre la capacitat lectora dels nens i de les nenes. D'altra banda, proporciona informació detallada sobre el suport familiar a la lectura i sobre el seu ensenyament als centres docents.

El PIRLS 2006 lliurarà als 35 països que van participar al PIRLS 2001 la informació relativa als canvis constatats en els nivells de comprensió lectora de l'alumnat. La intenció de PIRLS és continuar la tasca en cicles de 5 anys, la qual cosa permetrà als participants novells aconseguir informació de base essencial que els permeti controlar les tendències en aquest àmbit.

Aquesta publicació *PIRLS 2006. Marcs teòrics i especificacions d'avaluació* pretén per part de la IEA fonamentar l'estudi de comprensió lectora PIRLS 2006. Es tracta d'una adaptació feta a partir del marc PIRLS 2001, acceptat internacionalment; el model de 2006 és el resultat d'un procés de col·laboració entre persones i grups de tot el món, especialment del Grup d'Experts en Lectura del PIRLS i dels Coordinadors Nacionals de Recerca de més de 40 països participants en el PIRLS. En conjunt, el marc teòric està conformat per diverses vies resultants dels comentaris i interessos dels països PIRLS i de la comunitat d'investigació lectora i, d'altra banda, incorpora les idees i els interessos de molts individus i d'organitzacions diverses d'arreu del món.

El finançament del PIRLS prové del National Center for Education Statistics del departament d'Educació dels EE.UU., del World Bank, Boston College, de la National Foundation for Educational Research d'Anglaterra i Gal·les i dels països participants. El treball d'aquest document representa els esforços d'un nombrós equip de col·laboradors. Voldria expressar el meu agraïment al Reading Development Group, al personal del TIMSS i del PIRLS International Study Center del Boston College, particularment a Ann M.Kennedy, coordinadora del PIRLS, i a tot el personal que hi ha treballat, des de la IEA Data Processing Center i el secretariat, Statistics Canada fins a l'Educational Testing Center. Estic especialment agraït per la contribució dels coordinadors del National Research i dels directors del PIRLS Study, Ina V.S.Mullis i Michael O.Martin.

Hans Wagemaker
Director executiu, IEA

Centre Internacional TIMSS i PIRLS al Boston College

El Centre d'Estudis Internacional (ICS), amb seu al Boston College és el Centre d'Estudis Internacional de l' IEA de matemàtiques, ciències i lectura: TIMSS (tendències internacionals de l'estudi de matemàtiques i ciències) i PIRLS (estudi del progrés de la comprensió lectora a nivell internacional). El personal d'aquest centre és responsable tant del disseny com de la implementació d'aquests estudis. Les persones següents han tingut un paper destacat en la revisió del marc teòric de l'avaluació PIRLS 2006:

Ina V.S. Mullis
Michael O. Martin
Codirectors de PIRLS

Pierre Foy
Director d'Anàlisi de mostres i de dades

Ann M.Kennedy
Coordinadora de l'estudi PIRLS

Marian Sainsbury (*)
Coordinadora de la lectura PIRLS

Lisa M. White
Especialista en comprensió lectora PIRLS

Kathleen L.Trong
Investigadora associada PIRLS

(*) National Foundation for Educational Research in England and Wales

Equip de gestió del projecte PIRLS

Per implementar el PIRLS, el Centre d'Estudis Internacional del Boston College treballa amb estreta col.laboració amb el secretariat de la IEA amb seu a Amsterdam, amb Statistics Canada d'Ottawa, amb el Centre de Processament de Dades de la IEA d'Hamburg i l'Educational Testing Service de Princeton, Nova Jersey. A cada país participant, un representant nacional anomenat Coordinador Nacional de Recerca (NRC) és la persona responsable d'implementar el PIRLS d'acord amb els procediments internacionals.

IEA-Associació Internacional per a l'avaluació del progrés en l'educació

LA IEA aporta el suport general a la coordinació del PIRLS. El secretariat, amb seu a Amsterdam, s'ocupa específicament de les afiliacions dels seus membres, de la verificació de les traduccions i de la contractació de monitors de control de qualitat. El centre de processament de dades és a Hamburg i es responsable de l'exactitud i coherència de la base de dades PIRLS en tots els països involucrats. A continuació trobem una llista de les persones que estan estretament involucrades amb el PIRLS:

Hans Wagemaker
Director Executiu

Barbara Malak
Directora de relacions d'afiliació

Juriaan Hartenberg
Directora de finances

Dirk Hastedt
Coodirector del centre de processament de dades IEA

Oliver Neuschmidt
Julianne Barth
Coodirectors del processament de dades TIMSS & PIRLS

Statistics Canada

Statistics Canada s'ocupa de les activitats PIRLS relacionades amb la mostra en col·laboració amb Pierre Foy del TIMSS & PIRLS International Study Center i amb el Consultor per les tasques de la mostra PIRLS, Keith Rust, de Westat, Inc., als E.E.U.U.

Marc Joncas
Director de la mostra de dades

Keith Rust
Consultar de les tasques de la mostra

Educationat Testing Service

S'encarrega de donar el suport psicomètric al TIMS i al PIRLS International Study Center. L'enllaç ETS amb el Centre d'Estudis és Mathias Von Davier.

Grups d'Assessorament PIRLS 2006

La posada al dia del marc i de les especificacions PIRLS per a l'any 2006 va representar un esforç comú mitjançant una sèrie de revisions per part del grup de desenvolupament de la lectura, del grup encarregat dels qüestionaris i dels coordinadors nacionals de recerca.

Grup d'Experts en lectura del PIRLS 2006

Dominique Lafontaine
Service de Pédagogie Expérimentale
Belgica

Galina Zuckerman
Russian Academy of Education
Federació Russa

Jan Mejding
Danish University of Education
Dinamarca

Selene Tan
Anne Heenatimulla
Ministry of Education
Singapur

Sue Horner
Qualifications and Curriculum Authority
Anglaterra

Karen Wixson
University of Michigan
EE.UU. d'Amèrica

Renate Valtin
Humboldt Universität
Alemanya

Equip d'elaboració dels qüestionaris del PIRLS 2006

Hong wei Meng
The China National Institute of Education
RP de la Xina

Marc Colmant
Ministère de l'Éducation Nationale
França

Knut Schwippert
University of Hamburg
Alemanya

Bojana Naceva
Bureau for Development of Education
República de Macedònia

Mieke van Diepen
University of Nijmegen
Països Baixos

Ragnar Gees Solheim
National Centre for Reading, Education and Reading Research
University of Stavanger
Noruega

Laurence Ogle
National Center for Education Statistics
Estats Units d'Amèrica

Coordinadors Nacionals de Recerca

Els NRC (Coordinadors Nacionals de Recerca) del PIRLS treballen amb personal de recerca de diverses àrees per tal de garantir que l'estudi dóna resposta a les seves preocupacions, tant de política educativa com de caire pràctic; d'altra banda són els responsables d'implementar l'estudi en els seus respectius països. Els NRC del PIRLS per a l'avaluació de 2006 van contribuir amb una sèrie de suggeriments excel·lents per a l'actualització del marc teòric i de les especificacions. Per veure una llista completa de NRC cal referir-se a l'Annex A.

1. VISIÓ GENERAL DE L'ESTUDI PIRLS DE LA IEA

LA IEA i els nivells de competència lectora

La comprensió lectora és una de les habilitats més importants que l'alumnat pot adquirir a mesura que progressa en els primers anys d'escolarització. És la base per adquirir tots els altres coneixements i pot servir tant per a propòsits lúdics com per a l'enriquiment personal, ja que proporciona des de la infància la capacitat de participar de ple en la pròpia comunitat i, per extensió, en la societat en general.

Tenint en compte la seva transcendència en el desenvolupament infantil, la IEA duu a terme, en diversos països del món, uns cicles regulars d'estudi sobre la competència lectora de nens i nenes i els factors associats amb la seva adquisició. L'Estudi Internacional sobre el Progrés en Competència Lectora (PIRLS) de la IEA se centra en els nivells d'assoliment lector dels nens i nenes en el quart any d'escolarització, així com en les experiències viscudes a casa i a l'escola mentre aprenen a llegir. El PIRLS està dissenyat per a mesurar, en terminis de 5 anys, les tendències del progrés lector. El primer cop va ser l'any 2001, el següent es duu a terme durant l'any 2006 i està previst que l'any 2011 es faci el tercer.

Les fonts d'informació que han contribuït a la investigació i a la base acadèmica d'aquest marc teòric es referencien a través de tot el treball i representen una mostra dels volums de literatura i de recerca emprats per a constituir el marc general de PIRLS; una bona part prové de la investigació portada a terme pels països participants en el PIRLS.

L'Estudi de Comprensió Lectora de la IEA 1991 (Elley, 1992, 1994; Wolf, 1995) va servir de base al projecte de PIRLS. Representa el punt de partida per a establir la definició de PIRLS a l'habilitat lectora i, d'altra banda, per a establir un marc de referència i per a desenvolupar els instruments d'avaluació. L'estudi de 1991 va ser una bona base per a PIRLS; això no obstant, el marc i les especificacions PIRLS van ser desenvolupats de nou el 2001 per la primera avaluació (Campbell, Kelly, Mullis, Martin i Sainsbury, 2001) i, un cop més, han estat actualitzats per l'avaluació de 2006. El marc i les especificacions que s'han desenvolupat per al 2006, així com els instruments per a l'avaluació de l'esmentat marc són un reflex de la voluntat innovadora de la IEA i, per tant, s'hi han integrat els enfocaments més innovadors a l'hora de mesurar la competència lectora.

Molts dels països participants en el PIRLS 2006 ja havien participat en l'estudi de 2001. Aquests països podran mesurar les tendències lectores que s'han anat desenvolupant durant els cinc anys entre 2001 i 2006.

Els nivells de competència lectora: definició

L'any 1991 l'estudi de la IEA va decidir unir els termes *reading* i *literacy* per definir l'ampli significat de la habilitat de llegir. És un concepte que comprèn el fet de saber reflexionar sobre allò que s'ha llegit, així com el fet que propicia l'adquisició d'objectius individuals i socials. Des de llavors, PIRLS ha mantingut aquesta definició i la considera adient tant pel que fa a l'activitat de llegir com al que l'estudi es proposa avaluar.

A l'hora de desenvolupar una definició de comprensió lectora útil com a base del PIRLS, la IEA es va fixar en el seu estudi de 1991 on es definia com a "l'habilitat de comprendre i d'emprar aquelles formes lingüístiques requerides per la societat i/o valorades per l'individu". El Grup d'Experts en Lectura de 2001 va voler aprofundir en aquesta definició per al PIRLS de manera que tot i ser aplicable a totes les edats, fa referència explícita a diferents aspectes de l'experiència lectora dels nens i nenes. Per a l'any 2006, el Grup ha cregut oportú redefinir la darrera frase a fi de ressaltar la importància de la lectura a l'escola i en la vida quotidiana. La definició diu així:

Pel PIRLS, la capacitat lectora es defineix com a l'habilitat de comprendre i d'emprar les formes lingüístiques requerides per la societat i/o valorades per l'individu. Els joves lectors poden construir significats a partir d'una varietat de texts. Llegeixen per aprendre, per participar en la comunitat lectora escolar i en la vida quotidiana, i pel propi plaer.

Aquesta consideració sobre la lectura com a procés constructiu i interactiu és la imatge mirall de moltes teories sobre la capacitat lectora (Anderson & Pearson, 1984; Chall, 1983; Ruddell & Unrau, 2004; Walter, 1994). Totes elles consideren que la lectura fomenta la construcció activa del significat, que la persona que llegeix és coneixedora d'estratègies de lectura efectives, capaç de reflexionar sobre el que ha llegit (Clay, 1991; Langer, 1995; Thorndike, 1973). D'altra banda, són persones amb actituds positives envers la lectura i llegeixen per gaudir. L'acte de llegir afavoreix l'aprenentatge de tipus de text molt diversos i el coneixement personal i del món en general; també proporciona plaer i l'adquisició d'informació a partir de les infinites formes multimodals que presenten els textos en la societat actual (Greaney & Neuman, 1990; Organization for Economic Cooperation and Development, 1999; Wagner, 1991). En aquest cos s'inclouen, a part de les formes tradicionals, com ara els llibres, revistes, documents i diaris, les presentacions electròniques, per exemple a través d'Internet, del correu i de missatges, de text de vídeo, de filmacions televisives i similars, de publicitat i d'etiquetatge.

El significat es construeix a partir de la interacció del lector amb el text dins el context d'una experiència lectora particular (Rosenblatt, 1978). La persona que llegeix participa en un repertori d'habilitats, d'estratègies cognitives i metacognitives i de coneixements acumulats. El text conté un cert tipus de llenguatge i uns elements estructurals determinats i es centra en un tema concret. El context de la situació lectora fomenta la motivació per llegir i sovint, requereix certes exigències específiques al lector.

El debat en grup sobre una determinada lectura permet a l'alumnat construir un cos de significat del text dintre d'una varietat de contextos (Guice, 1995). La interacció social referida a la lectura en una o diverses comunitats lectores pot servir d'instrument essencial per a l'adquisició de comprensió i apreciació d'un text. Els entorns construïts socialment, tant a l'aula com a la biblioteca escolar, poden aportar a l'alumnat una sèrie d'oportunitats formals i informals que els permetran ampliar les seves perspectives sobre els textos i, al mateix temps, els faran considerar la lectura com a una experiència compartida amb la resta de companys i companyes. Aquesta visió es pot estendre a les comunitats fora de l'escola quan, per exemple, els nois i les noies comparteixen amb la família o els amics les idees i la informació adquirides a partir de les lectures efectuades.

Visió general dels aspectes de competència lectora de l'alumnat

El PIRLS es concentra en tres aspectes de la capacitat lectora de l'alumnat:

- processos de comprensió
- propòsit de la lectura
- conducta i actitud davant la lectura

Els processos de comprensió i els propòsits de la lectura són la base que conforma l'avaluació escrita del PIRLS relativa a la comprensió lectora.

La Figura 1 mostra els processos i els propòsits avaluats pel PIRLS i el percentatge del test dedicat a cadascun. Cal tenir present que els quatre processos s'avaluen dins l'àmbit de cada propòsit de la lectura. En el capítol 2 veurem la descripció dels propòsits de la lectura i dels processos de comprensió.

Els propòsits lectors i els processos de comprensió s'avaluaran mitjançant uns quadernets de proves que contenen cinc passatges literaris i cinc informatius. Cada passatge s'acompanyarà, aproximadament, de 12 preguntes de les quals aproximadament la meitat seran d'opció de resposta múltiple i la resta de resposta directa. El disseny de la prova escrita es descriu detalladament en el capítol 4 i en l'Apèndix B hi trobarem mostres de textos de lectura i preguntes relatives a l'avaluació PIRLS de l'any 2001.

Figura 1

Percentatges de la prova dedicats a processos i propòsits de la lectura

Propòsits lectors	
✓ experiència literària	50%
✓ adquisició i ús de la informació	50%
Processos de comprensió	
✓ localització i obtenció d'informació explícita	20%
✓ realització d'inferències directes	30%
✓ interpretació i integració d'idees i informació	30%
✓ anàlisi i avaluació del contingut, el llenguatge i els elements textuais	20%

Competència lectora: conductes i actituds

La comprensió lectora no comporta únicament l'habilitat de construir significats a partir d'una varietat de textos, sinó també la de desenvolupar unes conductes i actituds que permetin l'assoliment total del potencial individual dins l'àmbit d'una societat lletrada.

Possiblement, una actitud positiva envers la lectura és un dels atributs més importants per a aquell lector que ho serà de per vida. Un alumnat que, tradicionalment, llegeix bé, mostra unes actituds generals més positives que un altre que no hagi tingut gaire èxit en la tasca lectora (Mullis, Martin, González & Kennedy, 2003). Els alumnes que desenvolupen actituds i autoconceptes positius envers la lectura tenen més probabilitats de llegir per plaer. Un nen o nena que llegeix en el seu temps de lleure, a més de demostrar una actitud

positiva, en llegir diversos tipus de text es forja una experiència molt valuosa ja que desenvolupa gradualment la seva capacitat lectora.

Apart de fer-ho per plaer, llegir per adquirir coneixements i informació és vital per a la consecució d'una bona capacitat lectora. Quan s'utilitzen textos informatius per tal d'augmentar els coneixements sobre un tema determinat, s'amplia tanmateix la gamma d'interessos i es consolida la seguretat envers la competència lectora personal. D'altra banda, el coneixement adquirit en efectuar aquest tipus de lectura fomenta el desig de fer-ne d'altres, amb la qual cosa s'amplia i s'aprofundeix en la capacitat d'interpretació de textos del lector.

El fet de dur a terme debats orals i exercicis escrits sobre les lectures fa que el lector accedeixi a l'àmbit d'una comunitat instruïda. Tot parlant amb altres lectors es millora la comprensió dels textos, se'n fan noves interpretacions i se n'inicia l'exploració des d'altres punts de vista. Aquests intercanvis d'idees són els que fan sostenible una comunitat instruïda, fomenten l'aprofundiment intel·lectual i propicien una obertura envers noves idees dins la societat.

Aquest estudi inclou un qüestionari dirigit a les actituds i als hàbits lectors de l'alumnat; d'altra banda també es repartiran qüestionaris als pares, professorat i directors de centres que serviran perquè puguin informar sobre el desenvolupament de l'activitat lectora tant a casa com a l'escola. A nivell nacional, cada país participant també haurà de completar uns qüestionaris referits als objectius lectors, continguts docents i perfils lectors de cadascun. El capítol 3 descriu els contextos lectors als que fan referència els qüestionaris PIRLS.

Alumnat avaluat

El PIRLS avalua la comprensió lectora de l'alumnat durant el seu quart any d'escolarització formal. Definirem de la manera següent la població a qui va dirigit:

El curs objecte serà el que representa quatre anys d'escolaritat, comptant a partir del nivell 1 de l'ISCED.

L'ISCED o International Standard Classification of Education va ser desenvolupat per l'Institut d'Estadística de la UNESCO. El nivell 1 correspon a l'educació primària o primera etapa de l'educació bàsica. El primer any del nivell 1 hauria d'assenyalar el començament d'un "aprenentatge sistemàtic de lectura, d'escriptura i de matemàtiques" (UNESCO, 1999). Quatre anys més tard, hauria de ser el curs objecte estudis, que en la majoria de països equival a quart curs d'Educació Primària. No obstant això, donades les exigències lectores tant a nivell lingüístic com cognitiu, el PIRLS no voldria avaluar un alumnat d'una edat molt baixa i per aquest motiu s'intenta que aquest no es trobi en l'extrem inferior de la mitjana d'edat a l'hora de fer l'avaluació; per al PIRLS 2001 va ser 9,5 anys d'edat.

Aquesta població va ser triada pel PIRLS perquè representa un estadi de transició important en el desenvolupament dels infants com a lectors. En general, l'alumnat en aquest estadi ha après a llegir i comença a llegir per aprendre. L'avaluació PIRLS durant el quart nivell proporciona dades complementàries del TIMSS (Estudi Internacional de les tendències en Matemàtiques i Ciències que regularment avalua els progressos de l'alumnat en els nivells quart i vuitè). Els països que participen en el PIRLS i el TIMSS obtenen, en intervals regulars, informació sobre els nivells de comprensió lectora dels seu alumnat, així com dels coneixements assolits en matemàtiques i ciències. D'altra banda, el PIRLS complementa un altre estudi internacional sobre els avenços de l'alumnat: es tracta del PISA (Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat) de l'OCDE, que valora la competència lectora de l'alumnat als 15 anys. L'Apèndix C tracta més detalladament les similituds i diferències entre el PIRLS i el PISA.

2. Propòsits de la lectura i processos de comprensió lectora a l'estudi PIRLS

El PIRLS examina els processos de comprensió lectora i els propòsits de la lectura que, per altra banda, no funcionen aïlladament l'un de l'altre ni s'aparten dels contextos on l'alumnat viu i aprèn. Els processos de comprensió lectora i els propòsits de la lectura, dos aspectes prioritaris estudiats pel PIRLS, són la base de la prova escrita sobre comprensió lectora. L'últim aspecte, conducta i actituds, es tracta en el qüestionari de l'alumnat, en el Capítol 3.

Processos de comprensió

Cada lector construeix significat de maneres diverses: enfoca i obté idees específiques, fa inferències, interpreta i assimila idees i informació, i examina i avalua les característiques del text. Més enllà d'això, trobem les estratègies i els processos metacognitius que permeten al lector examinar la comprensió pròpia i ajustar-ne la interpretació (Jacobs, 1997; Paris, Wasik & Turner, 1996; VanDijk & Kintsch, 1983). A més, els coneixements i l'experiència que els lectors aporten a la lectura són eines per a comprendre el llenguatge, els textos i el món a través del qual es filtra la comprensió del material (Alexander & Jetton, 2000; Beach & Hynds, 1996; Clay, 1991; Hall, 1998).

L'avaluació PIRLS utilitza quatre tipus de processos de comprensió a fi i efecte de desenvolupar el qüestionari relatiu a la comprensió dels passatges que es presenten a l'alumnat. Arreu s'hi troben combinatòries de preguntes, sempre referides a un dels processos esmentats, que permeten a l'alumnat demostrar un ventall d'habilitats i de destresa lectores a l'hora de construir significats a partir dels textos escrits. Juntament amb cada procés i els seus components es troben comentaris d'exemples de preguntes que poden emprar-se per a avaluar aquest procés. Més endavant es descriuen els tipus de processos de comprensió.

En el moment de pensar en preguntes d'avaluació sempre es té present la estreta interacció de l'extensió i la complexitat del text amb la sofisticació dels processos de comprensió precisos. Al principi, pot semblar que l'acte de localitzar i obtenir informació explícita sigui més senzill que, per exemple, fer interpretacions a partir d'un text complet i integrar-les amb idees i experiències externes. Però no tots els textos són iguals i la varietat de característiques és nombrosa en molts aspectes: extensió, complexitat sintàctica, abstracció d'idees i estructura organitzativa.

Localització i obtenció d'informació explícita

El grau d'atenció lectora varia respecte de la informació explícita d'un text. És possible que algunes idees d'un text propiciïn un enfocament particular i d'altres no ho facin. Per exemple, un lector pot enfocar l'atenció envers certes idees que confirmen o contradiuen les prediccions fetes sobre el significat del text o bé que estan relacionades amb el propòsit general de la lectura. D'altra banda, el lector sovint necessita extreure informació explícita en el text per tal de respondre una pregunta concreta relacionada amb la tasca lectora, o bé per contrastar el grau de comprensió d'alguns aspectes de significat del text.

Tant en la localització com en l'obtenció d'informació explícita, el lector empra maneres diverses per trobar i entendre el contingut rellevant a la pregunta plantejada. L'adient obtenció d'informació del text exigeix que, a més de comprendre allò que està explícitament designat en el text, el lector sigui capaç de veure com es relaciona aquella informació amb la que se li demana.

Per reeixir en l'obtenció d'informació cal saber arribar a una comprensió del text immediata o, si més no, automàtica, i no és precís inferir ni interpretar gaire, per no dir gens. No hi ha “espais en blanc” de significat per omplir perquè és prou evident i està clarament designat en el text. Això no obstant, el lector ha de saber reconèixer la rellevància de la informació o de la idea en relació amb la informació que se li demana.

En aquest tipus de processament de text, la localització d'informació acostuma a romandre a nivell de frase o d'oració. És possible que, durant el procés, al lector li calgui enfocar i extreure diversos fragments d'informació, però en tot cas aquesta acostuma a trobar-se dins la frase o l'oració.

Entre les tasques que poden il·lustrar aquest tipus de processament de textos, podem trobar:

- ✓ identificar la informació rellevant de cara a l'objectiu específic de la lectura
- ✓ buscar idees específiques
- ✓ buscar definicions de paraules o de frases
- ✓ identificar l'entorn d'una història (per ex.: temps, espai)
- ✓ trobar la idea principal (quan és explícita)

Inferències directes: com es fan

A mesura que es construeix significat a partir dels textos llegits, és possible que el lector pugui fer deduccions a partir d'informació o d'idees no explícites. Això permet avançar més enllà de la superfície textual per omplir “espais en blanc” de significat, la qual cosa pot ser freqüent en un text. Algunes inferències són senzilles de fer perquè es basen essencialment en informació continguda en el text: possiblement, al lector només li caldrà connectar dues o més idees o fragments d'informació. Fins i tot quan les idees estiguin expressades de forma planera, la connexió entre elles pot no ser-ho i, en aquest cas, cal deduir-les. Les inferències senzilles es basen molt en el text; pel que fa al significat, encara que no sigui explícit, acostuma a quedar relativament clar.

Els lectors experimentats sovint fan aquest tipus de deduccions de forma automàtica. Saben connectar immediatament dues o més peces d'informació i en reconeixen la seva relació, fins i tot quan el text no el menciona. En molts casos, l'autor ha construït el text de manera que els lectors es sentin conduïts a les inferències òbvies o senzilles. Per exemple, les accions d'un protagonista al llarg de la història indicaran, segurament, unes característiques molt clares del seu tarannà, la qual cosa farà que la majoria de lectors arribi a la mateixa conclusió sobre la personalitat del protagonista o sobre el seu punt de vista.

Amb aquest tipus de procés, el lector sol fixar-se en més d'una frase –o nivell de significat de frase. L'enfocament pot dirigir-se al significat específic que es troba en una part del text, o bé ser més global i representar el text complet. D'altra banda, algunes inferències senzilles poden incitar el lector a connectar els significats locals amb els globals.

Entre les tasques que poden il·lustrar aquest tipus de processament de textos podem trobar el següent:

- ✓ inferir que un fet en causa un altre
- ✓ deduir el propòsit principal en una sèrie d'argumentacions
- ✓ determinar el referent d'un pronom
- ✓ identificar les generalitzacions expressades en el text
- ✓ descriure la relació entre dos personatges

Interpretació i integració d'idees i d'informació

Tal com succeeix en les inferències més planeres, el lector compromès en aquest procés pot decidir enfocar significats locals o globals o bé relacionar certs detalls amb temes i idees generals. En qualsevol cas el lector sempre processa textos més enllà del nivell d'oració o de frase.

Sovint, a mesura que el lector va interpretant i integrant la informació i les idees del text, augmenta la necessitat de referir-se a la seva comprensió general del món; quan això passa, es fan connexions no únicament implícites sinó que també es dona la possibilitat de fer interpretacions basades en les perspectives personals pròpies. A l'hora d'interpretar i d'integrar informació de text i d'idees, pot sorgir la necessitat de cercar en les experiències i coneixements de fons propis de cada lector allò que normalment no cal quan es tracta d'inferències senzilles. Per aquest motiu, és probable que el significat que es construeix a partir de la interpretació i de la integració d'idees i d'informacions, variï entre els lectors segons l'experiència i el coneixement que cadascú aporti a la lectura.

En fer aquest procés interpretatiu, els lectors s'esforcen per a construir un marc de comprensió més específic o més complet del text ja que integren unes experiències i coneixements personals propis al significat del text. El lector pot recórrer a la seva experiència pròpia per tal d'ajudar-se a deduir els motius de conducta d'un personatge del text o bé per a construir-se una imatge mental de la informació transmesa.

Entre les tasques que poden il·lustrar aquest tipus de processament de textos, podem trobar:

- ✓ discernir el missatge general o tema d'un text
- ✓ considerar una alternativa a les accions dels personatges
- ✓ comparar i contrastar informació del text
- ✓ inferir l'atmosfera o to d'una història
- ✓ interpretar una informació del text que tingui una aplicació al món real

Anàlisi i avaluació del contingut, el llenguatge i els elements textuais

En el moment d'examinar i avaluar el contingut, el llenguatge i els elements del text, l'enfocament del lector passa de construir significat a considerar críticament el text com a tal. Pel que fa al contingut, els lectors en fan les pròpies interpretacions i ponderen la seva comprensió del text per comparació

amb la seva manera d'entendre el món: actituds de refús, acceptació o neutralitat envers la representació textual. Per exemple, pot donar-se el cas que el lector es trobi en acord o en desacord amb les afirmacions fetes al text, o bé que faci comparacions amb idees i informacions obtingudes arreu.

En reflexionar sobre els elements del text, com ara l'estructura i el llenguatge, el lector examina la presentació del significat. Per a executar aquest procés cal que faci referència al seus propis coneixements de gènere i d'estructura textuals i, d'altra banda, a la seva comprensió de les convencions del llenguatge. És possible que també vulgui reflexionar sobre els recursos emprats per l'autor a l'hora de transmetre significats, jutjar si són adients i qüestionar el propòsit, la perspectiva i la destresa de l'autor.

En analitzar o avaluar el text, el lector compromet en aquest procés se n'aparta: el seu contingut o significat pot ser analitzat des d'una perspectiva molt personal o bé des d'un punt de vista objectiu i crític. En qualsevol cas, el lector es recolza en el seu propi coneixement sobre el món o bé en lectures prèvies.

En examinar i avaluar elements estructurals i lingüístics del text, el lector es recolza en el seus propis coneixements referents a l'ús del llenguatge i a les característiques generals o de gènere específic dels textos. Es considera que un text és un mitjà de transmissió d'idees, de sentiments i d'informació. És possible que el lector trobi inconsistències en l'estil d'un text o que, per contra, hi descobreixi l'immens talent d'un autor. En aquest procés, l'abast de l'experiència lectora i el grau de coneixement de llenguatge del lector juguen un paper essencial.

Entre les tasques que poden il·lustrar aquest tipus de processament de textos, podem trobar:

- ✓ avaluar la probabilitat que els esdeveniments descrits puguin esdevenir reals
- ✓ descriure el procediment utilitzat per l'autor en cas d'un final sorprenent
- ✓ valorar si la informació del text és clara i completa
- ✓ determinar el punt de vista de l'autor sobre el tema central

Propòsits de la lectura

El grau de competència lectora està directament relacionat amb els motius que té el lector per fer-ho. En un sentit ampli, les raons poden ser: llegir per interès personal i per plaer, per sentir-se partícip de la societat i per aprendre. Pel que fa als lectors més joves, l'èmfasi rau sovint en la lectura per interès, per plaer o per aprenentatge.

L'estudi PIRLS sobre competència lectora s'enfocarà envers dos propòsits que representen la part majoritària de tota la lectura efectuada pel jove alumnat tant dins com fora de l'escola:

- ✓ lectura com a experiència literària, i
- ✓ lectura per adquirir i utilitzar informació

En aquestes edats ambdós tipus de lectura són importants i per aquesta raó l'estudi PIRLS comprèn, en proporcions iguals, material d'avaluació per a cada propòsit. Malgrat que l'estudi diferencià els dos propòsits lectors, les estratègies i els processos emprats pels lectors són més aviat semblants que no pas diversos.

Sovint, cadascun dels propòsits lectors s'associa amb certs tipus de textos. Per exemple, la lectura com a experiència literària s'assoleix normalment mitjançant els llibres de ficció, mentre que l'adquisició i la utilització d'informació se sol associar amb la lectura d'articles informatius i de textos instructius. No obstant això, els propòsits de lectura no concorden necessàriament amb els tipus de text. Per exemple, les biografies o autobiografies poden ser essencialment o informatives o literàries, però tanmateix també inclouen característiques d'ambdós propòsits. Tenint en consideració que els gustos i interessos de la població són tan variats, es pot dir que gairebé qualsevol text pot satisfer qualsevol d'ambdós propòsits.

El contingut, l'organització i l'estil característics d'un gènere de text determinat tenen repercussions en l'enfocament de la comprensió lectora (Graesser, Golding & Long, 2000; Kirsch & Mosenthal, 1989; Weaver & Kintsch, 1996). Els significats es fan i els propòsits s'assoleixen quan es dona la interacció entre lector i text. A la prova PIRLS, els textos seran classificats segons el propòsit principal i els tipus de preguntes que es formulin. És a dir, els textos classificats com a informatius aniran acompanyats de preguntes sobre la informació continguda en els textos i als que s'hagin classificat com a literaris s'hi afegiran preguntes relatives al tema, als esdeveniments argumentals, als personatges i a on se situen.

Les primeres lectures de la majoria de nens i nenes se centren principalment en tipus de text narratiu i literari. D'altra banda, molts lectors d'aquest grup també gaudeixen pel fet d'adquirir informació a partir de llibres i d'altres tipus de material de lectura. Aquest tipus d'activitat esdevé més important a mesura que l'alumnat desenvolupa el grau de comprensió lectora i que aquesta se li fa necessària per a aprendre les matèries pròpies de la programació curricular escolar (Langer, 1990).

Dintre d'ambdós propòsits lectors s'identifiquen formes de text molt diverses. Els textos varien segons sigui l'organització i la presentació de les idees i les diverses possibilitats i maneres de construir significats (Goldman & Rakestraw, 2000). El grau d'organització i el format dels textos poden ser molt variats i oscil·len des de l'ordre seqüencial del material escrit fins a petits grups de paraules o frases organitzades amb dades pictòriques o tabulars. La selecció de textos per a l'avaluació PIRLS vol presentar una àmplia gamma de tipus de text per a cada propòsit lector. Per aquest motiu la selecció de textos es farà únicament a partir d'aquells recursos que, normalment, estan a l'abast de l'alumnat, tant a l'escola com a fora. La intenció és crear una experiència

lectora per als estudiants que participin en aquest estudi que sigui tan similar com pugui a les experiències lectores reals que troben en altres situacions.

En les seccions següents es descriuen els dos propòsits lectors i els diversos tipus de textos corresponents.

La lectura com a experiència literària

El text de la lectura literària té la virtut d'atreure el lector de manera que s'involucri en uns esdeveniments, llocs, accions, conseqüències, personatges, atmosferes, sentiments i idees imaginats i gaudeixi del llenguatge emprat. Per tal de comprendre i apreciar la literatura, el lector ha d'aportar al text que llegeix les seves experiències i sentiments propis, una capacitat d'apreciació del llenguatge i un coneixement de les formes literàries. Per als lectors més petits, la literatura representa l'oportunitat d'explorar situacions i sentiments nous. La majoria de textos literaris emprats en l'avaluació del PIRLS s'inscriuen en l'estil de la narrativa de ficció. Cal tenir presents les diferències culturals i curriculars dels països participants i, per aquesta raó, no sempre resulta una tasca planera per PIRLS incloure tot tipus de textos literaris. Per exemple, la poesia és difícil de traduir i les obres de teatre no acostumen a entrar en el currículum educatiu dels més petits.

Els esdeveniments, accions i conseqüències de la narrativa de ficció permeten al lector fer seves certes experiències i, de retruc, reflexionar sobre unes situacions particulars que, malgrat el fet que pertanyen al món de la fantasia, il·luminen els fets de la vida real. Un text pot presentar-se des de la perspectiva del narrador, del protagonista o pot, de vegades, en un text més complex, tenir molts punts de vista. La informació i les idees poden ser descrites de forma directa o mitjançant uns diàlegs o esdeveniments. La narració dels contes o fins i tot d'algunes novel·les en alguns casos es fa de forma cronològica i en d'altres, l'ús del temps és més complex i inclou retrospectives i canvis d'època.

La lectura per a adquirir i utilitzar informació

El fet de llegir per obtenir informació fa que el lector no s'involucri en mons imaginaris, sinó en aspectes de l'univers real. Mitjançant textos informatius es pot comprendre com és i com ha estat el món i, d'altra banda, per quins motius les coses van com van. Els lectors poden transcendir el fet en si d'adquirir informació i emprar-la per a raonar i per a actuar. Un text informatiu no cal llegir-lo de principi a final i se'n pot triar només les parts que interessin. Pel que fa a l'exigència lectora, aquesta varia segons l'organització del text tot i que les diferències no siguin gaire marcades. També cal tenir present que, malgrat l'organització, els textos informatius poden no tenir encapçalament o altres tipus d'elements d'organització textual.

Els textos informatius ordenats cronològicament presenten les idees en seqüències ordenades en el temps. Aquest tipus de text pot explicar esdeveniments, per exemple fets històrics o anotacions de diari, relats personals i cartes. Solen ser principalment biografies o autobiografies que detallen els esdeveniments de pàgines viscudes. Altres textos que s'organitzen

cronològicament són els de procediment, per exemple les receptes de cuina i els manuals d'instruccions. En aquests casos, el mode verbal utilitzat normalment és l'imperatiu i s'espera que el lector, a més d'entendre el text, sàpiga seguir les instruccions llegides.

En algunes ocasions la informació i les idees estan organitzades de forma lògica en comptes de cronològica. Per exemple, un treball d'investigació pot ser una descripció de causa i efecte, un article pot comparar i contrastar informació social o sobre el clima, i els editorials poden presentar arguments a favor i en contra o expressar un punt de vista amb justificacions.

La intenció del text persuasiu és de dirigir-se al punt de vista del lector i influenciar-lo tant pel que fa a la presentació del problema com a la solució recomanada. En els casos de discussió i persuasió el lector ha de seguir el desenvolupament de les idees i aplicar un criteri crític al text a fi i efecte de formar la seva opinió pròpia.

A vegades un text informatiu pot ser expositiu: presenta explicacions o bé descriu persones, esdeveniments o coses. En una organització temàtica, els aspectes d'un tòpic estan agrupats i es descriuen tots junts dins d'un text. Finalment caldria fer notar que la presentació d'informació no té necessàriament el format d'un text continu. En aquests formats s'inclouen díptics, llistes, diagrames, gràfiques, taules i d'altres suports, com ara la publicitat o els anuncis, que requereixen que el lector actuï. Caldria remarcar que un text informatiu pot incloure diverses maneres de presentar la informació. Fins i tot aquelles peces d'informació que són principalment text poden incloure taules o il·lustracions amb dibuixos i diagrames.

3. Contextos d'aprenentatge de la lectura

Els més menuts adquireixen competència lectora mitjançant diverses activitats i experiències emmarcades dins de contextos diferents. Durant el quart curs desenvolupen habilitats, conductes i actituds associades amb la destresa lectora principalment a casa i a l'escola. Ambdós llocs disposen de recursos i activitats que fomenten la competència lectora. Algunes experiències són molt estructurades; particularment les de l'entorn de la classe, que formen part de l'ensenyament de la lectura. D'altres menys estructurades acostumen a formar part del contingut natural i informatiu de les activitats infantils quotidianes. Ambdues són essencials per ajudar els infants a desenvolupar la competència lectora. D'altra banda, un entorn dona suport a l'altre i la connexió casa-escola és un element cabdal de l'aprenentatge.

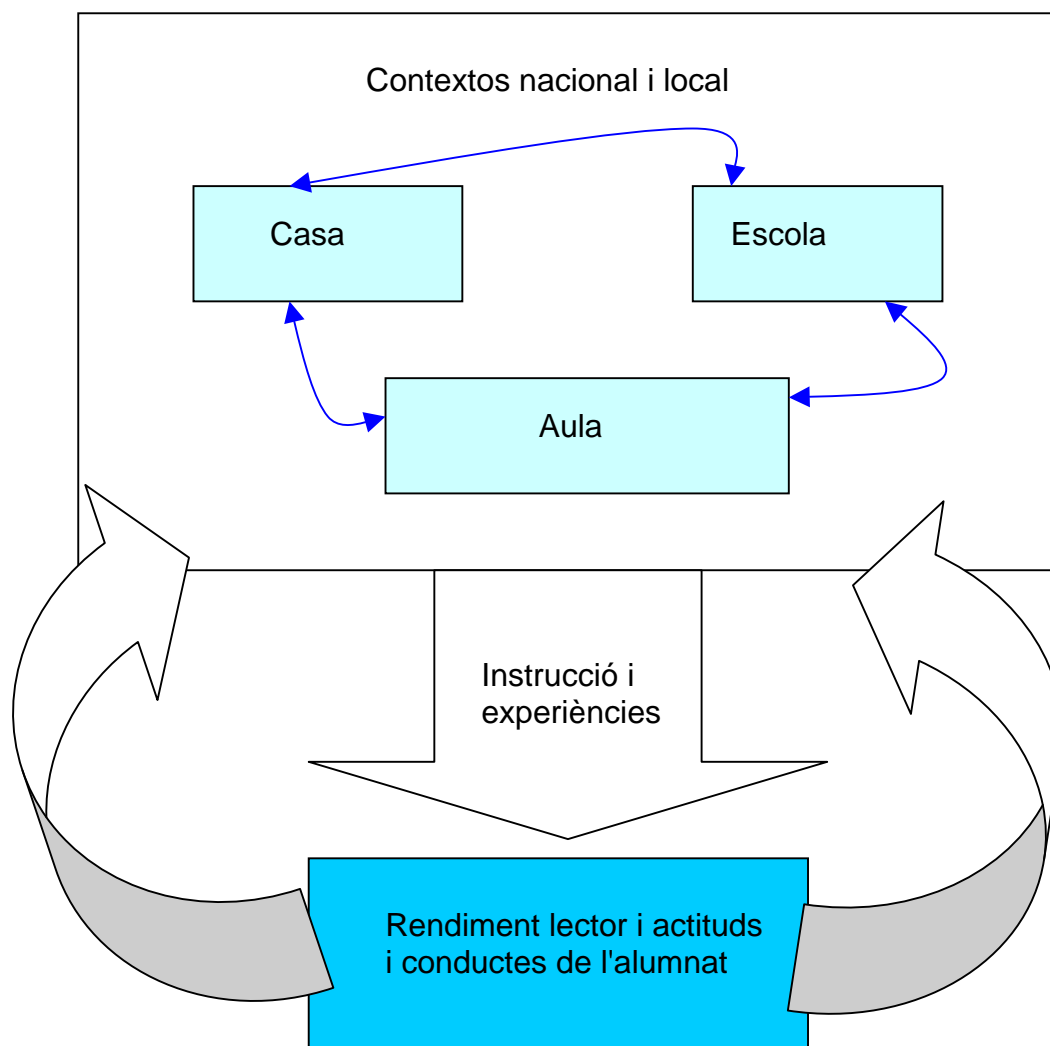
Més enllà de les influències directes de casa i de l'escola sobre el desenvolupament lector, hi ha uns entorns més amplis on els infants viuen i aprenen. Les llars i les escoles estan emmarcades dins de comunitats amb diversos recursos, objectius i característiques d'organització. Molt probablement, aquests aspectes comunitaris influeixen tant en les llars com en les escoles i, per extensió, en els nivells lectors. Més ampli i també molt important és el context nacional en què els infants viuen i s'eduquen. En aquest sentit, els recursos disponibles d'un determinat país, les decisions sobre l'ensenyament preses pel govern respectiu i els objectius educatius, programes i polítiques relacionades amb l'aprenentatge de la lectura influeixen en els contextos de casa i de l'escola.

La **Figura 2** il·lustra la relació entre les influències de la llar, l'escola i la classe pel que fa al desenvolupament de la capacitat lectora infantil i també de quina manera aquesta influència està situada i conformada per la comunitat i el país. La il·lustració deixa palès que els nivells d'assoliment dels infants, tant pel que fa a la competència com a l'actitud, són producte de la instrucció i de l'experiència adquirides en una varietat de contextos. També es remarca que tant la competència com l'actitud són elements de reforç. Els infants que llegeixen més bé gaudeixen i valoren més la lectura que els qui tenen nivells de competència inferiors i, per tant, llegeixen cada cop més i milloren els nivells. En efecte, el model pot valorar-se en conjunt com a sistema d'influències recíproques, ja que els resultats obtinguts per l'alumnat també s'alimenten, fins a cert punt, dels entorns de casa, de l'escola i de l'aula.

Per tal d'aportar informació sobre els contextos nacionals on es situen les llars i les escoles, el PIRLS 2001 va publicar la *Enciclopedia PIRLS 2001* (Mullis, Martin, Kennedy & Flaherty, 2002); es tracta d'una col·lecció d'assaigs sobre l'ensenyament de la lectura en els països participants. Per ampliar l'estructura de l'enciclopèdia de 2001, el PIRLS 2006 desenvoluparà la *PIRLS 2006 Encyclopedia*; aquest volum incorporarà les respostes d'un nou qüestionari curricular que es centrarà en el context nacional per així donar suport i implementar el currículum i les polítiques educatives relacionades amb la lectura en els països participants. El PIRLS 2006 emprarà uns qüestionaris que respondran els alumnes, els seus pares o tutors, els directors dels seus centres i el professorat, amb l'objectiu d'obtenir informació sobre els factors familiars, escolars i d'aula rellevants per al desenvolupament de la competència lectora.

Figura 2

Contextos per al desenvolupament de la competència lectora



Contextos nacional i local

Tant en un país com en una comunitat, els factors culturals, polítics i econòmics presents contribueixen en conjunt al desenvolupament de la capacitat lectora dels seus infants. El grau d'èxit d'un país per educar l'alumnat i aconseguir una població instruïda depèn en gran mesura de l'èmfasi que aquell posi en l'objectiu de "formació per a tothom", dels recursos de què disposi i dels mecanismes que sigui capaç d'engegar per tal de proporcionar uns programes efectius i els incentius necessaris per esperonar la lectura i millorar-ne els nivells.

Èmfasi en la competència lectora. El valor que un país atorga a la competència lectora i a les activitats relacionades afecten el compromís de temps i els recursos indispensables perquè l'entorn sigui ric en literatura. La

decisió d'un país a l'hora de decidir que la competència lectora és una prioritat es basa parcialment en el bagatge cultural de la seva gent, així com en el grau d'importància que per a ells pugui tenir la literatura, per assolir l'èxit tant dins com fora de l'escola (Bourdieu, 1986; Street, 2001). Encara que els recursos econòmics no siguin massa abundants, un país pot fomentar la competència lectora mitjançant una política d'educació lectora a nivells local i nacional. Fora de l'escola, els pares i altres persones de la comunitat poden ocupar-se de fomentar un entorn on els valors de la lectura siguin presents, ja sigui compartint textos o convidant a tenir experiències derivades de la seva lectura.

Demografia i recursos. Les característiques de la població d'un país i l'economia nacional poden tenir un impacte enorme sobre la dificultat o facilitat relativa per produir uns nivells alts de competència lectora entre la seva població i també en la disponibilitat i l'abast dels recursos precisos. Generalment, els països amb una població gran i diversa i pocs recursos materials i humans tenen més dificultats que aquells que disposen d'unes circumstàncies més favorables (Greaney, 1996). Tant a nivell nacional com local, la diversitat de llengües emprades, el grau de competència lectora entre els adults i altres factors demogràfics socials i de salut, poden influir sobre les dificultats de la tasca educativa. La situació de les poblacions canviants a causa dels moviments migratoris, tant interiors com més enllà de les fronteres pròpies, també pot afectar les prioritats dels assumptes relacionats amb la competència lectora de la política educativa i requereixen recursos addicionals. El fet de disposar de recursos econòmics permet tenir millors equipaments educatius i una plantilla de professorat competent i d'administradors educatius més formats. D'altra banda, representa l'oportunitat d'invertir en projectes de competència lectora dins un ampli marc de programes comunitaris i de proporcionar material imprès i tecnologia amb més agilitat tant a les biblioteques de la comunitat com a les de les escoles, a les aules i a les llars (Neuman, 1999).

Govern i organització del sistema educatiu. La manera d'establir i d'implementar la política educativa pot tenir un impacte molt gran sobre el funcionament de les escoles. Alguns països tenen sistemes d'educació molt centralitzats on la gran majoria de decisions relacionades amb polítiques es fan a nivell nacional o regional i pel que fa al currículum educatiu, els llibres de text i les polítiques generals, hi ha una gran uniformitat. Altres països tenen sistemes més descentralitzats on moltes decisions importants es fan a nivell local o escolar i el resultat és una varietat més gran, tant pel que fa al funcionament de les escoles com a la manera d'ensenyar a l'alumnat.

La manera de procedir de l'alumnat en una escola (també anomenat "flux escolar") és una característica dels sistemes educatius que varia segons el país. Per a l'estudi de la competència lectora de l'alumnat de quart curs és particularment rellevant tenir present l'edat marcada per començar l'escolarització i l'edat en què es comença a aprendre a llegir. Els alumnes d'aquells països on l'edat d'iniciar l'escolarització és més baixa, no comencen forçosament a aprendre a llegir durant el primer any a causa de l'esforç cognitiu que això representa. D'altra banda, per estudiar els infants d'aquests nivells és interessant conèixer el tipus d'escola que solen freqüentar durant els primers

anys i també si més endavant passaran a incorporar-se a un programa d'estudis més pautat o més globalitzador.

Característiques de currículum i polítiques curriculars. Les polítiques curriculars es poden conformar de maneres molt diverses. Al més alt nivell s'estableixen, fins a cert punt, segons requeriments de govern i jurisdiccionals. Aquests poden determinar des de l'edat en què es comença a aprendre a llegir fins al materials, textos o mètodes que cal emprar per fer-ho. Àdhuc en els casos on el control extern del currículum sigui intens, la seva implementació pot estar afectada per les característiques i les pràctiques de les escoles locals. Entre els aspectes curriculars i les polítiques en vigor especialment rellevants en l'adquisició de competència lectora s'inclouen els estàndards o punts de referència establerts per desenvolupar la lectura, els criteris d'avaluació i promoció, les normes d'assignació d'aula o grup, el temps assignat, els mètodes i materials així com la manera d'identificar els alumnes que necessitin suport especial.

Context familiar

Hi ha informació exhaustiva sobre el fet que l'entorn casolà és molt important per desenvolupar l'habilitat lectora entre els infants. Molt abans que desenvolupin les capacitats cognitives i lingüístiques necessàries per llegir, es poden establir els fonaments anticipats de l'aprenentatge mitjançant el llenguatge oral i l'imprès (Adams, 1990; Ehri, 1995; Holdaway, 1979; Verhoeven, 2002). Certes característiques en l'entorn de les llars predisposen un clima encoratjador per tal que els infants explorin i experimentin el llenguatge i els diversos tipus de text. Són els pares i familiars de l'entorn qui, mitjançant les seves conviccions, conformen la manera en què els seus infants perceben i experimenten els textos (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Cramer & Castle, 1994). A mesura que els infants creixen i s'enfronten a activitats de joc i de recreació més complexes i estimulants, tant sols com en companyia, el temps dedicat a l'activitat de desenvolupar l'habilitat lectora esdevé crític. En aquest sentit la participació de pares o tutors durant els anys de creixement dels seus fills és d'una rellevància primordial. El debat que segueix subratlla alguns dels aspectes principals que cal tenir presents en l'entorn casolà per tal de desenvolupar la competència lectora.

Activitats que fomenten la competència lectora. En l'entorn casolà són molt importants les activitats que els pares o tutors duen a terme amb els seus fills per tal de desenvolupar o propiciar els hàbits que fomentin la competència lectora (Gadsden, 2000; Leseman & de Jong, 2000; Snow & Tabors, 1996; Weinberger, 1996). A mesura que els infants desenvolupen la capacitat de comunicar-se oralment, aprenen les regles d'utilització del llenguatge. Aquest coneixement es traduirà, eventualment, en expectatives rellevants al llenguatge imprès.

És possible que l'activitat més corrent i important relacionada amb la competència lectora en els primers estadis sigui la lectura en veu alta que els adults i els més grans fan als més petits. Quan es llegeix en veu alta se'ls anima que es fixin tant en les il·lustracions com en les paraules d'un llibre i

s'adonen que el text imprès transmet significat i que aprendre a llegir és interessant i té un valor.

Hi ha altres exemples que ajuden els més petits a familiaritzar-se i desenvolupar un interès envers la paraula impresa. L'escriptura de noms o la formació de lletres són dos casos d'activitats que fomenten prendre consciència del text. Dibuixar, sobretot si es relaciona l'activitat amb el conte o amb la narració que s'escolta, també incrementa l'interès per la lectura. La investigació ens diu que els infants que juguen amb llibres o amb altres tipus de material imprès també en surten beneficiats perquè és una manera d'establir fonaments de tendència lectora (Taube & Mejdning, 1996). D'altra banda, durant els primers anys de vida, l'associació del plaer amb el text imprès, fa que s'estableixi una predisposició cap a la lectura molt motivadora (Martin, Mulls, & González, 2004).

Les llengües parlades a casa. Aprendre a llegir té molt a veure amb les primeres experiències que es tenen amb el llenguatge; la llengua o llengües que es parlen a casa i com s'empren són factors rellevants per adquirir competència lectora. Quan el nivell de coneixement de la llengua és clarament inferior a l'emprat en l'ensenyament formal de la lectura i al que es considera adient per l'edat, els infants tindran dificultats inicials pel que fa al desenvolupament de la comprensió lectora. D'altra banda, quan a casa es parla una llengua o dialecte diferent del de l'escola, això pot causar dificultats als més petits a l'hora d'aprendre a llegir.

Recursos econòmics. A mesura que van madurant, el suport i guiatge que reben a casa fa que els infants desenvolupin la seva capacitat lectora de maneres diverses. Un aspecte important en l'entorn casolà és la presència de material de lectura i de recursos educatius. La investigació demostra invariablement l'existència d'una marcada relació positiva entre els nivells d'assoliment de l'infant i el socioeconòmic de la llar o bé indicadors socioeconòmics com poden ser el nivell cultural o professional dels pares o tutors. La investigació també manifesta que l'accés natural a diversos tipus de material imprès s'associa clarament a la competència lectora (Purves & Elley, 1994). Les llars capaces de proporcionar aquesta mena de materials als seus infants transmeten un sentiment d'anticipació a la lectura i la idea que es tracta d'un objectiu desitjable i valuós.

Recursos socials i culturals. La societat i la cultura són influeixen de manera definitiva sobre la manifesta importància que s'atorga al fet de llegir per tenir èxit tant acadèmic com personal. Pares i altres membres de la família transmeten les seves creences i actituds segons sigui la seva manera d'ensenyar als infants a llegir i apreciar els textos. Els pares o tutors que practiquen moltes activitats literàries fomenten una actitud lectora positiva entre els infants. Generalment, la llar representa una guia directa i un model per a les pràctiques literàries efectives. Els més petits, quan veuen els adults i els nois més grans llegint o utilitzant textos de maneres diferents també aprenen a apreciar i a utilitzar el material imprès. Més enllà del model, tant pares com tutors poden recolzar el desenvolupament de la comprensió lectora de forma

més directa mitjançant l'expressió d'opinions positives sobre la lectura i l'habilitat lectora.

La connexió família-escola. La implicació de pares o tutors en l'educació dels seus fills és, d'entre tots els factors familiars associats amb la competència lectora, el més important (Christenson, 1992). La investigació ha demostrat que els alumnes que comenten els seus estudis i lectures a casa tenen uns nivells d'assoliment superiors als d'aquells que no ho fan (Mullis, Martin, Gonzáles, & Kennedy, 2003). Els pares i tutors que s'involucren poden ajudar a reforçar el valor de l'aprenentatge lector, monitoritzar l'assoliment de les lectures prescrites a l'escola i esperonar els infants mitjançant paraules d'encoratjament i de suport.

Activitats extraescolars relacionades amb la competència lectora. A mesura que es va adquirint comprensió lectora, el temps emprat a llegir i d'altres activitats lúdiques es torna més significatiu. La lectura no representa únicament una diversió, sinó que a força de llegir es practiquen les habilitats que s'estan aprenent. Llegir per plaer o per investigar temes d'interès esdevé una marca per a tota la vida i, per tant, els infants tenen l'opció de passar el temps extraescolar llegint llibres o revistes, buscant informació a Internet o visitant la biblioteca per llegir o manllevar llibres (Shapiro & Whitney, 1997).

Les lectures i els debats sobre els llibres que llegim independentment de l'entorn escolar poden formar part de les activitats naturals que es duen a terme a casa. Pares i tutors han de ser capaços d'ensenyar a trobar un equilibri entre el temps emprat en les activitats relacionades amb la lectura i la resta, per exemple els videojocs i l'excés d'hores passades davant del televisor (National Reading Panel, 2000). Certs resultats de recerca assenyalen una correlació negativa entre el temps emprat mirant la televisió i l'assoliment d'una bona comprensió lectora; paral·lelament, el temps emprat en la lectura per plaer es manifesta com a positiu (VanderVoort, 2001).

Per altra banda, es pot encoratjar els joves lectors i els seus amics a aprofitar-se de les activitats extracurriculars que promociónen l'assoliment de competència lectora i que es troben a l'abast tant a les escoles, a les biblioteques locals com a altres llocs. La influència dels companys pot ser molt important a l'hora de fer agradable aquest tipus de proposta participativa. Per exemple, l'alumnat pot compartir experiències i interpretacions dels textos quan va a veure una obra de teatre, s'afilia a un club de llibres o interpreta la seva pròpia peça. El fet de comentar les lectures amb la família, les amistats i d'altres membres de la comunitat proporciona als més joves l'oportunitat de participar en una o més comunitats lectores. Aquesta mena d'interaccions socials reforça les habilitats lectores dels menys afortunats, fa que assoleixin un grau més alt de comprensió i demostra que cada lector pot fer una interpretació personal d'un determinat text.

Context escolar

Si bé és cert que la llar pot ser un entorn propici per desenvolupar la competència lectora, per la majoria d'infants el focus principal d'aprenentatge formal i d'activitats educatives és l'escola. Quan s'arriba al quart any d'educació escolar, gairebé tothom ha adquirit un nivell bàsic de comprensió lectora i ja es comença a llegir textos de major complexitat. Aquest fet es deu al canvi d'exigències que es fa en aquest nivell; es tracta, en efecte, del punt de transició entre "aprendre a llegir" i "llegir per aprendre" (Chall, 1983). Les experiències educatives de l'alumnat poden ser especialment significatives en aquest moment pel que fa al desenvolupament de la capacitat lectora.

Són molts els factors, directes i indirectes, que afecten l'assoliment de la competència lectora a l'escola. A continuació detallem alguns dels principals factors escolars que contribueixen a aquest assoliment.

Polítiques educatives i currículum. Les polítiques educatives i el currículum relacionats amb la comprensió lectora estableixen el context per a l'ensenyament formal de la lectura dels infants des del començament de l'escolarització formal. Aquestes polítiques poden incloure decisions sobre l'èmfasi en l'aprenentatge de la lectura en relació amb altres àrees de contingut. D'altra banda, també poden incloure preferències sobre els enfocaments educatius que es poden implementar en diversos estadis del desenvolupament lingüístic. De retruc, aquestes instruccions ajuden a conformar l'entorn escolar i els recursos precisos (Belanger, Winter, & Sutton, 1992).

Entorn escolar i recursos. L'entorn escolar integra molts factors que afecten l'aprenentatge escolar. El sentiment de seguretat que brota quan hi ha pocs problemes de conducta i gens o molt poca delinqüència, fomenta un entorn d'aprenentatge estable. Els programes que abasten tota l'escola i que tenen presents totes les necessitats bàsiques de l'alumnat i les seves famílies (per ex.: programes per acollir els infants abans i després dels horaris escolars reglats) poden ser també molt importants. Altres programes escolars de gran abast que es centren específicament en la lectura i en el desenvolupament de la competència lectora poden donar un suport directe a l'assoliment i a les actituds de nivells lectors competents. L'entorn escolar també es beneficia de l'actitud positiva que el personal d'una escola pugui manifestar envers l'alumnat i si col·labora en les activitats curriculars i extracurriculars que fomenten la lectura.

L'abast i la qualitat dels recursos d'una escola també són elements de gran importància. Entre els recursos més bàsics que s'han de tenir presents s'hi compten un professorat competent i un espai d'aula adient; d'altres aspectes menys essencials però que també comptarien com a recursos beneficials són un entorn i mobiliari confortables. La presència d'una biblioteca o centre multimèdia pot ser molt beneficiós per desenvolupar la competència lectora; d'altra banda, el paper d'una persona especialista en lectura o d'un cap del departament de llengües pot ser vital per reforçar el currículum de lectura.

Context d'aula

Encara que les polítiques curriculars i de recursos de cada escola marquen sovint el nivell d'assoliment a l'aula, és probable que les activitats quotidianes de l'alumnat a classe tinguin un impacte més directe sobre el desenvolupament de la competència lectora que el propi entorn escolar. L'enfocament didàctic i els materials emprats són molt importants per establir patrons d'ensenyament i d'aprenentatge a l'aula, i no únicament pel que fa al currículum, sinó també a les estratègies emprades, la disponibilitat de llibres, de tecnologies i d'altres recursos. El professorat, per descomptat, és determinant i molt influent en el clima de l'aula (Lundberg & Linnakyla, 1993). La preparació i els nivells pràctics que pugui tenir el professorat són factors rellevants, a més de l'ús d'un enfocament pedagògic particular i l'experiència en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura. Finalment, les conductes, actituds i nivells de comprensió lectora a l'aula poden influir sobre les decisions pedagògiques dels mestres, la qual cosa també es veurà reflectida en el desenvolupament lector de l'alumnat (Kurtz-Costes & Schneider, 1994).

Preparació del professorat. La capacitació i la competència dels mestres és primordial i s'ha escrit molt sobre la seva efectivitat. Són molt importants tant la naturalesa com l'extensió i el contingut educatiu i pràctic rebut pels mestres. Per exemple, el fet que un docent tingui una bona formació en l'ensenyament de la lectura pot resultar de particular rellevància per a l'adquisició de la competència lectora per part de l'alumnat.

D'altra banda, per estar al corrent dels esdeveniments en aquest terreny, és cabdal que els mestres continuïn rebent instrucció contínua i estiguin assabentats dels desenvolupaments més recents. En aquest sentit, esdevé del tot necessària l'assistència a seminaris, tallers i conferències del seu entorn professional; la lectura de publicacions especialitzades també pot ser útil a l'hora d'ampliar i aprofundir en els seus coneixements en l'àmbit de l'adquisició de comprensió lectora. En alguns països i àmbits administratius, aquesta participació no és facultativa; per altra part, se sap que la professió de mestre exigeix tota una vida d'aprenentatge i que els mestres més eficaços són els qui mai no deixen d'adquirir coneixements i habilitats al llarg de la seva carrera professional.

Clima i estructura de l'aula. Cada dia, els alumnes més petits passen moltes hores dins l'aula o aules; el seu entorn i estructura influeixen molt especialment en el desenvolupament de la capacitat lectora. L'aula pot ser de moltes maneres, des de molt estructurada i centrada en els mestres, fins a més oberta i centrada en l'alumnat. Una característica fonamental que pot marcar clarament el caire de l'ensenyament són les dimensions de la classe i el nombre d'alumnes per mestre. Pel que fa a l'aprenentatge de la lectura, la investigació ha demostrat que, especialment en els primers anys, com més petit el grup, més positius seran els resultats.

En aquest aspecte també caldria ressaltar la importància del paper de la interacció entre l'alumnat, tant de manera informals com en l'intercanvi d'opinions a l'aula sobre activitats específicament relacionades amb la lectura i

l'adquisició de competència lectora (Baker, 1991; Baker, Dreher & Guthrie, 2000; Gambrell & Almasi, 1997; Guthrie & Alverman, 1999). L'aula que encoratja el desenvolupament del llenguatge i que estableix un entorn de suport adient per parlar sobre el fenomen de la lectura pot ser especialment efectiva.

Tecnologia i materials didàctics. Un altre aspecte de l'aula rellevant en l'àmbit de l'adquisició de competència lectora de l'alumnat és l'abast del material disponible; el tipus de tecnologia i el material de lectura emprats pels mestres a l'hora d'ensenyar a llegir són fonamentals. Pot ser que en alguns casos només s'utilitzi un únic llibre o "sèries de lectures" amb una diversitat de tipus de textos, mentre que en d'altres, s'emprin llibres variats i material imprès del qual el propi mestre n'hagi fet la selecció.

Una biblioteca dins de l'aula o un espai adient per practicar la lectura de forma independent pot fomentar unes actituds i hàbits lectors molt positius a més de proporcionar a l'alumnat l'accés lliure a una diversitat de textos i de tipus de text. L'ús de textos electrònics i de noves tecnologies és cada vegada més freqüent i representa una font important de suport envers l'adquisició de competència lectora (Kamil, Intrator & Kim, 2000; Labbo & Kuhn, 1998; McKenna, 1998). Cada vegada més, la lectura "electrònica" forma part del conjunt d'habilitats lectores essencials ja que la disseminació de varietat de tipus de textos i d'informacions per a l'alumnat es fa sovint mitjançant Internet i d'altres comunicacions electròniques. Sigui quin sigui el format, els resultats de la investigació indiquen que el contacte de l'alumnat amb una varietat de textos i de tipus de text s'associa amb un aprenentatge lector competent.

Estratègies i activitats educatives. La diversitat d'estratègies i d'activitats disponibles que qualsevol mestre pot decidir utilitzar a l'aula per ensenyar a llegir és inesgotable (Creighton, 1997; Langer, 1995; Stieror & Maybin, 1994). La investigació en aquest terreny ha estat molt exhaustiva per tal de determinar quines són les més efectives. La majoria de mestres i d'investigadors coincideixen en l'enfocament que afavoreix l'ús d'una diversitat d'elements, particularment quan cada mestre els talla a mida de les necessitats de la seva classe (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991).

Les activitats més rellevants per al desenvolupament de la competència lectora inclouen aquelles pertanyents al reconeixement de les paraules, la comprensió, les estratègies lectores cognitives i metacognitives, les activitats d'escriptura com ara el redactat de contes i la integració del conjunt de processos referits al llenguatge: llegir, escriure, parlar i escoltar (Shanahan & Neuman, 1997).

Deures escolars i avaluació. El treball a casa representa una manera d'estendre l'aprenentatge i d'avaluar el progrés de cada alumne. Els tipus de treball que en cada classe de lectura s'assignen per fer a casa poden incloure, per exemple, fer lectura independent, preguntes de comprensió sobre allò que s'ha llegit o una combinació d'ambdues tasques. La quantitat de feina assignada per fer a casa varia tant en països diferents com dins de cadascun. Alguns sempre assignen aquest tipus de tasca als lectors menys avesats perquè tenen més dificultats de comprensió lectora o necessiten més pràctica;

d'altres països consideren que la tasca addicional que es duu a terme a casa és enriquidora. Generalment, la relació entre el temps emprat a casa per fer aquesta activitat i el progrés és inversament proporcional: els alumnes amb més dificultats de comprensió lectora necessiten més temps per assolir els resultats requerits.

A part del treball a casa, els mestres poden monitoritzar el progrés de l'alumnat de maneres diverses. Les avaluacions informals que es fan a mesura que es va aprenent poden ajudar a identificar les necessitats individuals i específiques o a valorar el ritme emprat en la presentació de conceptes i materials (Lipson & Wixon, 1997). Tant les avaluacions formals fetes pels mestres com les prescrites solen emprar-se de guia per prendre decisions sobre l'alumnat, per exemple, puntuació, notes, promoció i seguiment. Els tipus de preguntes que es fan en un test o qüestionari pot posar clarament de manifest als alumnes allò que és més important, per exemple, quan els mestres hi incorporen preguntes relacionades amb una varietat d'informació textual –dades, idees, motivacions dels personatges d'una història i comparacions amb altres materials o amb experiències personals. D'altra banda, els mestres poden emprar formats de test diversos que oscil·lin de la opció múltiple a la recensió.

4. DISSENY DE L'AVALUACIÓ I ESPECIFICACIONS

Tal com es va fer l'any 2001, a l'avaluació PIRLS de 2006 inclou una prova escrita de comprensió lectora per tal de mesurar el progrés en la competència lectora de l'alumnat de quart curs i un seguit de qüestionaris centrats en contextos per al desenvolupament de la competència lectora per tal d'aconseguir informació sobre els contextos de l'esmentat desenvolupament.

Progrés lector: com s'informa

El PIRLS 2006 informarà del progrés en la competència lectora adquirit per l'alumnat de quart curs de cada país, així com del progrés segons els propòsits de la lectura i els processos de comprensió. Per tal d'evitar un excés de càrrega de responsabilitats, es presentarà a cada alumne únicament una part de l'avaluació, com es descriu a continuació. Un cop recollides les dades, les respostes de cada alumne se situaran en una escala comuna mitjançant els mètodes d'una teoria d'unitats de resposta que serveixi per a aconseguir una idea general unificada dels resultats d'avaluació per a cada país. A part de l'escala general de comprensió lectora, hi haurà escales separades per a les dues intencions lectores:

- ✓ la lectura com a experiència literària
- ✓ la lectura per a l'adquisició i ús d'informació

A fi i efecte de facilitar informació sobre els processos de comprensió lectora, el PIRLS 2006 també proporcionarà escales separades per ambdós processos de comprensió (Mullis, Martin & González, 2004):

- ✓ obtenció d'informació i realització d'interferències directes
- ✓ interpretació, integració i avaluació¹

Disseny del quadernet

Si es té present que la cobertura i els objectius informatius del marc PIRLS és molt extensa i que fa èmfasi sobre l'ús de textos autèntics, les especificacions del grup d'unitats de resposta va comportar, inevitablement, molt de temps a l'hora d'analitzar les proves. El Grup d'Experts en Lectura PIRLS 2006 va considerar que una avaluació vàlida dels dos objectius lectors - llegir com a experiència literària i llegir per obtenir i utilitzar informació- amb mesuraments fiables per ambdós processos de comprensió, necessitava gairebé set hores de temps d'anàlisi. Si bé és cert que en un espai de temps tan extens el material d'avaluació que es pot presentar hauria de servir per informar del material de lectura que la mainada empra quotidianament, no és raonable esperar que es pogués presentar a cap infant un conjunt de material de lectura i de tests tan voluminosos. A causa de les dificultats de programació de les avaluacions, especialment perquè els alumnes més petits no poden ser sotmesos a tests d'una durada excessiva, les proves s'han limitat a 80 minuts per persona amb 15-30 minuts addicionals per omplir un qüestionari.

Amb un temps total per fer el test de gairebé 7 hores, però de només una hora i 20 minuts per persona, cal dividir d'una manera o altra el material d'avaluació entre l'alumnat. El disseny PIRLS empra una tècnica de matriu de mostreig que permet que els fragments i d'altres elements que els acompanyen es puguin dividir en grups o blocs; els quadernets individuals per a l'alumnat s'elaboren a

¹ *Obtenció d'informació i realització d'inferències directes* combinarà ítems dels processos "Localització i obtenció d'informació explícita" i "Realització d'inferències directes". Així mateix, *Interpretació, integració i avaluació* es basarà en ítems dels processos "Interpretació i integració d'idees i informació" i "Anàlisi i avaluació del contingut, el llenguatge i els elements textuais".

partir d'aquests blocs tot seguint un pla específic. En el PIRLS 2006, les gairebé 7 hores de prova es divideixen en 10 blocs de fragments i d'altres elements de 40 minuts cadascun: pels passatges literaris les etiquetes són L1-L5 i pels textos informatius, I1-I5 (vegeu la **figura 3**). Del PIRLS 2001 es van conservar quatre dels deu blocs per tal de tenir una base de mesura dels caires de comprensió lectora; els altres 6 es van desenvolupar específicament per a l'avaluació de 2006.

Figura 3

Blocs de mostreig de matrius de PIRLS 2006

Propòsit de la lectura	Bloc				
Experiència literària	L1	L2	L3	L4	L5
Adquisició i ús de la informació	I1	I2	I3	I4	I5

En el disseny PIRLS 2006, els 10 blocs estan distribuïts en 13 quadernets (vegeu la **figura 4**). A cada quadernet hi ha 2 blocs de 40 minuts de passatges i d'altres elements. Cada alumne respon un quadernet d'avaluació i un qüestionari d'alumne. Per tal de presentar, com a mínim, algun fragment en un entorn més natural i autèntic, es presenten dos blocs (un de literari i un d'informatiu) en format de revista de color i les preguntes pertinents en un quadernet separat. Aquest quadernet s'anomena "Lectures" de PIRLS.

Per tal d'establir la coordinació entre els quadernets, com a mínim uns quants blocs cal que estiguin aparellats amb uns altres. Si cada bloc s'aparellés amb tots els altres i tenint present que el nombre de quadernets podia arribar a ser molt elevat, fou necessari triar molt assenyadament entre totes les possibles combinacions de blocs. En el disseny de 13 quadernets del PIRLS 2006, 12 són el resultat de combinar 4 blocs literaris (L1, L2, L3 i L4) amb 4 d'informatius (I1, I2, I3 i I4); el quadernet 13 (el "Lector") representa el bloc literari L5 i el bloc informatiu I5 restants.

Figura 4***Disseny del quadernet de l'alumnat PIRLS 2006***

Quadernet	Experiència literària	Adquisició i ús de la informació
1	L1	L2
2	L2	L3
3	L3	L4
4	L4	I1
5	I1	I2
6	I2	I3
7	I3	I4
8	I4	L1
9	L1	I1
10	I2	L2
11	L3	I3
12	I4	L4
"Lectures"	L5	I5

En aquest disseny, els blocs L1 a L4 i I1 a I4 apareixen en tres dels 12 quadernets, cada cop aparellats amb un altre bloc diferent. Per exemple, el bloc literari L1 apareix amb el bloc literari L2 en el quadernet 1 i amb els blocs informatius I4 i I1 en els quadernets 8 i 9. De manera similar, el bloc literari L2, a part d'aparèixer amb L1 en el quadernet 1, també ho fa amb el bloc literari L3 en el quadernet 2 i amb el bloc informatiu I2 en el quadernet 10.

L'aparellament de blocs en els quadernets 1 a 12 garanteix l'existència de tres connexions sòlides entre els passatges literaris i els informatius i, a més, entre dos objectius lectors. Els blocs del quadernet "Lectures" (L5 i I5) no estan directament connectats a cap bloc. Malgrat això i si tenim present que els quadernets van destinats a alumnes que fan servir procediments aleatoris, el fet de respondre al "Lectures" és equivalent a respondre a qualsevol altre, dintre del marge d'error del procés de mostreig. El quadernet "Lectures" es distribuirà de manera que la mateixa proporció d'alumnes que respongui als blocs L5 i I5 també ho faci als altres blocs literaris i informatius.

Selecció de textos de lectura per a la prova

Per tal d'assolir l'objectiu d'aproximar-se a una experiència autèntica en la prova, els fragments presentats a l'alumnat haurien de ser els típics que llegeixen el dia a dia. Els textos existents destinats a ser llegits per alumnes tant dins com fora de l'escola han estat generalment escrits per autors d'èxit que coneixen a fons l'ofici d'escriure per a un públic jove; per tant és molt probable que siguin més adients que els fragments escrits i pensats purament per a una prova, perquè l'abast de processos de comprensió és molt més

ampli. D'altra banda, és possible que l'alumnat els trobi més interessants i que les preguntes de la prova fomentin respostes més similars a les d'una experiència lectora real. En el context d'un estudi internacional, l'assoliment d'autenticitat en una prova d'experiència lectora pot ser una mica limitada, ja que el text s'ha de traduir a diverses llengües. Per aquest motiu cal tenir cura a l'hora de triar textos que es puguin traduir sense que perdin el sentit ni el potencial de motivació de l'alumnat.

A l'hora de seleccionar els textos per a un estudi internacional sobre la competència lectora, cal tenir presents les tendències de caire cultural; pel que fa a nacions i cultures, els textos emprats haurien d'abastar un espectre tan ampli com fóra possible i cap d'elles no hauria de ser més representada que la resta. La selecció de textos comporta, per tant, fer un recull de fragments de tants països com sigui possible. La selecció final es basarà parcialment en la representació nacional i cultural del conjunt de textos de la prova. S'exclouen expressament els textos que es basin majoritàriament en coneixements d'una cultura específica.

Per a l'avaluació de l'alumnat de quart any, un grup d'educadors i d'especialistes en currículum de tots els països participants determinaran si un text és apropiat o no i si és apte per llegir. Entre els criteris emprats per prendre aquesta decisió, es tindran en compte el tema i el context per quart curs; caldrà que els textos tractin amb sensibilitat i equanimitat les qüestions de gènere, de raça, ètnia i religió, la naturalesa i el nivell de les característiques lingüístiques i la densitat de la informació. S'inclouen els resultats de legibilitat segons l'escala de Fry. D'altra banda, les limitacions de temps pròpies de les situacions de prova limiten fins a cert punt la llargada dels textos. Generalment, els fragments seleccionats no superen les 1000 paraules a fi i efecte que l'alumnat pugui llegir-los sencers i respondre les preguntes de comprensió. En qualsevol cas la llargada pot variar, ja que hi ha altres característiques d'un text que poden afectar la velocitat de lectura.

Com a base de model de tendència, PIRLS ha conservat quatre fragments i altres elements de l'avaluació de 2001 (dos de literaris i dos d'informatius) per a incloure'ls en l'avaluació de 2006. Per completar el disseny, s'han desenvolupat 6 fragments i d'altres elements rellevants nous, dels quals tres són literaris i els altres tres, informatius.

Tipus de preguntes i procediments de puntuació

L'habilitat de l'alumnat per comprendre textos mitjançant els quatre procediments de comprensió s'avalua gràcies a les preguntes de comprensió que acompanyen cada text. L'avaluació PIRLS empra dos tipus de format de preguntes: el d'opció múltiple i el de resposta construïda; en el primer cas cada resposta val un punt i en el segon un, dos o tres punts en funció de quin sigui l'abast de comprensió precís. Com a màxim la meitat del total de punts representats per totes les preguntes prové de les preguntes d'opció múltiple. En el desenvolupament de les preguntes de comprensió, la decisió d'utilitzar tant els formats d'opció múltiple com els de resposta construïda, es basa en el procés que s'està avaluant i també en el tipus de format que millor permeti a

l'alumnat demostrar de manera fefaent els seus coneixements de comprensió lectora.

Preguntes d'opció múltiple. Són les que proporcionen a l'alumnat la possibilitat de respondre de quatre maneres diverses tot i que només una és correcta. Les preguntes d'opció múltiple poden ser emprades per avaluar qualsevol dels processos de comprensió; això no obstant, el fet de no permetre que l'alumnat doni explicacions o proporcioni justificacions significa que, possiblement, es tracta d'un format menys adient a l'hora d'avaluar la capacitat dels participants per a fer interpretacions o valoracions més complexes.

A l'hora d'avaluar l'alumnat de quart curs és molt important que les característiques lingüístiques de les preguntes sigui l'apropiat; per aquesta raó l'enunciat ha de ser clar i concís i les respostes també han d'estar redactades de forma concisa a fi i efecte de minimitzar la tasca de lectura de la pregunta. Les opcions incorrectes poden semblar plausibles però mai enganyoses. L'alumnat que no estigui familiaritzat amb aquest tipus de format de preguntes pot consultar la guia d'instruccions que s'inclou al principi de la prova, on trobarà una mostra d'opció múltiple que il·lustra la manera de seleccionar i marcar una resposta.

Preguntes de resposta construïda. Per a aquest tipus d'ítem cal que l'alumnat elabori una resposta per escrit en comptes d'haver de triar una resposta a partir d'un conjunt de possibilitats. En aquest cas, l'èmfasi fet per l'avaluació PIRLS és coherent amb la definició de comprensió lectora subjacent al marc general; és, en efecte, una reflexió de la visió constructiva i interactiva de la lectura on el significat es construeix mitjançant la interacció del lector, del text i del context de la tasca lectora. Aquest tipus de pregunta s'utilitza per avaluar qualsevol dels quatre processos de comprensió; no obstant això, és particularment adient per avaluar aspectes de comprensió que l'alumnat hagi de justificar o bé per aquells casos on la interpretació reflecteixi el grau de coneixements adquirits i de maduresa de cada participant.

En l'avaluació PIRLS, les preguntes de resposta construïda poden valer un, dos o tres punts segons quina sigui la complexitat de comprensió o l'abast del suport textual de la pregunta. És important que en aquest tipus de pregunta s'inclogui informació suficient per tal que l'alumnat entengui clarament la naturalesa de la resposta esperada.

Les guies de puntuació corresponents a les preguntes de cada resposta construïda descriuen les característiques essencials de les respostes completes i apropiades i es centren en l'evidència relacionada amb el tipus de comprensió avaluat per les preguntes. L'evidència que descriuen es refereix tant a comprensió parcial com a comprensió completa. D'altra banda, les mostres de les respostes de cada nivell de comprensió representen una bona guia d'ajuda per als correctors.

A l'hora de corregir les respostes de l'alumnat relatives a les preguntes de resposta construïda, l'únic enfocament que es fa es refereix a la comprensió del participant i no es té en compte la seva habilitat d'escriure. La correcció també

permet la possibilitat d'interpretacions diverses que, amb el suport textual apropiat, poden considerar-se acceptables. Per aquest motiu, és possible que en les respostes es doni una àmplia gamma de respostes i d'habilitat escriptora dignes de rebre una puntuació favorable.

Puntuació. La intenció en desenvolupar l'avaluació ha estat la de crear uns blocs que puguin arribar a puntuar, de mitjana, 15 punts com a mínim, dels quals aproximadament 7 provenen de les preguntes d'opció múltiple (1 punt per resposta), 2 o 3 de les respostes curtes (1 o 2 punts per resposta) i 1 de la resposta extensa (3 punts). El nombre exacte de punts i la distribució exacta de tipus de preguntes per a cada bloc pot variar lleugerament, ja que, segons el text, les preguntes corresponents seran diferents.

Divulgació del material d'avaluació

L'estudi PIRLS 2006 és el segon d'un cicle regular que es fa cada cinc anys per proporcionar dades sobre les tendències en l'àmbit de la competència lectora. El primer estudi PIRLS es va executar l'any 2001 i en el futur es tenen previstos l'any 2011, 2016 i successius. A mesura que es van publicant les ressenyes, el disseny dels estudis PIRLS té en compte la divulgació de molts dels fragments i ítems i, no es divulga una gran part dels factors relatius a les dades de tendència. A mesura que es va fent la divulgació de fragments i ítems, l'avaluació successiva elaborarà nous materials.

Seguint el disseny PIRLS, un cop recollides les dades, es van publicar dos blocs de fragments literaris i dos d'informatius de l'avaluació 2001, (incloses les dels passatges literaris i informatius del PIRLS "Lectura"). Aquests seran substituïts per textos i ítems nous de cara al PIRLS 2006. Un cop s'hagin recollit les dades relatives al 2006, es publicaran 4 blocs nous (2 de l'avaluació original del 2001 <L2 i I2> i 2 del 2006 <L5 i I5>).

Qüestionaris de context

Un objectiu cabdal del PIRLS és l'estudi dels factors familiars i escolars de l'alumnat pel que fa a la competència lectora. Per aquest motiu el PIRLS proporcionarà qüestionaris tant als alumnes com als pares, mestres i directors de les escoles. Les preguntes dels qüestionaris estan dissenyades per mesurar els aspectes clau de les famílies i les escoles.

Qüestionari de l'alumnat. Cada alumne que participi en el test PIRLS n'haurà de respondre un. Les preguntes s'adrecen a aspectes de l'entorn familiar i escolar, experiències de classe, lectura extraescolar, actituds lectores i personals, hàbits lectors fora d'hores lectives, ús de l'ordinador, recursos lectors a la llar i informació demogràfica bàsica. Es tarda entre 15 i 30 minuts a omplir-lo.

Enquesta sobre l'aprenentatge de la lectura. Aquest breu qüestionari s'adreça als pares o tutors de cada alumne participant en la recopilació de dades PIRLS. Es tracta d'una investigació sobre la interacció relativa a la capacitat lectora de pares i fills i de les connexions família-escola. D'altra banda

també recull informació bàsica a nivells demogràfics i socioeconòmics. Juntament amb la informació proporcionada per l'alumnat, les respostes dels pares completaran un context més ampli i molt important per l'assoliment de la comprensió lectora. Es tarda entre 10 i 15 minuts a omplir-lo.

Qüestionari per al professorat. Caldrà que cada mestre de quart curs participant en el PIRLS ompli aquest qüestionari; es tracta d'un document destinat a recollir informació relativa al context de classe pel que fa al desenvolupament de la competència lectora. L'esmentat qüestionari demana als mestres que expliquin les característiques de la classe participant en la prova: nombre d'alumnes per aula, nivell de competència lectora i habilitat lingüística, temps d'instrucció, activitats i materials emprats de cara a l'assoliment de la comprensió lectora de l'alumnat. Demana, també, que responguin a quines pràctiques d'avaluació es duen a terme i el tipus de relació entre la família i l'escola. També pregunta la seva opinió sobre l'oportunitat de col·laboració amb altres mestres i de desenvolupament professional, els demana informació sobre ells mateixos i sobre els nivells de formació i d'experiència. Es tarda uns 30 minuts a omplir-lo.

Qüestionari del centre. Els directors de les escoles participants al PIRLS hauran de respondre aquest qüestionari. Les preguntes es refereixen a la matriculació i les característiques de l'escola, com ara la seva ubicació, els recursos disponibles de l'entorn i els indicadors socioeconòmics del gruix de l'alumnat, temps que es dedica a l'ensenyament de la lectura, èmfasi i materials emprats amb els alumnes de primària, recursos escolars com ara disponibilitat de material pedagògic i de personal, connexions entre família i centre i clima escolar. Es tarda uns 30 minuts a omplir-lo.

Qüestionari curricular. Per tal de proporcionar informació sobre els objectius de l'ensenyament de la lectura, la Coordinadora Nacional d'investigació de cada país omplirà un qüestionari sobre el currículum lector del país on s'inclourà la política de lectura a nivell nacional, els objectius i estàndards per ensenyar a llegir, el temps especificat per a la lectura i la provisió de llibres i d'altres recursos literaris.

L'Enciclopèdia PIRLS 2006

La publicació de l'Enciclopèdia PIRLS 2006 proporcionarà un perfil del sistema educatiu de cada país participant i farà un èmfasi especial sobre l'aprenentatge de lectura de l'escola primària. El volum aportarà dades sobre els indicadors econòmics i pedagògics i també farà una descripció de l'organització del sistema educatiu i de com es prenen les decisions referides a l'ensenyament. Juntament amb la informació sobre l'avaluació dels nivells lectors assolits s'analitza el currículum de la lectura amb objectius, materials i mètode d'ensenyament inclosos.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Alexander, P. A. Y Jetton, T. 1. (2000). "Learning from text: A multidimensional and developmental perspective". En M.L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, i R. Barr (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 285-310). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R. c., i Pearson, P. D. (1984). "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". En P.D. Pearson (ed.). *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, Nova York: Longman.
- Baker, C. D. (1991). "Literacy practices and social relations in classroom reading events". En C. Baker y A. Luke (eds.). *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Filadèfia, Pensilvània: John Benjamins.
- Baker, L., Af. flerbach, P., i Reinking, D. (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum.
- Baker, L., Dreher, J. J., Y Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Nova York: Guilford Publications.
- Beach, R., i Hynds, S. (1996). "Research on response to literature". En R. Barr, M. 1. Kamil, P. Mosenthal, y P.D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belanger, P., Winter, C., i Sutton, A. (eds.) (1992). *Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Bourdieu, P. (1986). "The forms of capital". En J. Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nova York: Greenwood Press.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Y Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2^a ed.). Chestnut Hill, Massachusetts: Boston College.
- Campbell, R. (1995). "The importance of the teacher". En P. Owen i P. Pumphrey (eds.). *Children learning to read: International concerns* (vol. 1) (pp. 126-136). Londres: Falmer Press.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. Nova York: McGraw-Hill.
- Christenson, S. 1. (1992). "Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success". *School psychology Quarterly*, 7, pp. 178-206.

- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, Nova Zelanda: Heinemann.
- Cramer, E., i Castle, M. (eds.) (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Creighton, D. C. (1997). "Critical literacy in the elementary classroom". *Language Arts*, 74, pp. 438-448.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., i Pearson, P. D. (1991). "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension and instruction". *Review of Educational Research*, 61, pp. 239-264.
- Ehri, I. (1995). "The emergence of word reading in beginning reading". En P. Owen i P. Pumphrey (eds.). *Children learning to read: International concerns* (vol. 1) (pp. 9- 31). Londres: Falmer Press.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* La Haya, Països Baixos: IEA.
- Elley, W. B. (ed.) (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Elsevier Science Ud.
- Gadsden, V. L. (2000). "Intergenerational literacy within families". En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, i R. Barr (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 871-888). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gambrell, I. B., i Almasi, J. F. (eds.) (1997). *Peer talk in the classroom: Learning from research*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goldman, S. R., i Rakestraw, J. A. jr. (2000). "Structural aspects of constructing meaning from text". En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, i R. Barr (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 311-336). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. Golding, J. M., i Long, D. L., (1996). "Narrative representation and comprehension". En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, i P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 171-205). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greaney, V., i Neuman, S. B. (1990). "The functions of reading: A crosscultural Perspective". *Reading Research Quarterly*, 25, pp. 172-195.
- Greaney, V. (1996). *Promoting reading in developing countries*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Guice, S. L. (1995). "Creating communities of readers: A study of children's information networks as multiple contexts for responding to texts".

- Journal of Reading Behavior*, 27, pp. 379-397.
- Guthrie, J. T., i Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading: Processes, practice, and policy implications*. Nova York: Teachers College Press.
- Hall, K. (1998). "Critical literacy and the case for it in the early years of school". *Language, Culture and Curriculum*, 11, pp. 183-194.
- Hiebert, E. H., i Martin, L. A. (2001). "The texts of beginning reading instruction". En S. B. Neuman i D. K. Dickinson (eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 361-376). Nova York: Guilford Publications.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sidney, Australia: Ashton Scholastic.
- Jacobs, G. (1997). *Successful strategies for extensive reading*. Singapur: RELC.
- Johnson, D., i Kress, G. (2003). "Globalisation, literacy and society: redesigning pedagogy and assessment". *Assessment in Education: Principles, policy and Practice*, 10, pp. 5-14.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., i Kim, H. S. (2000). "The effects of other technologies on literacy and literacy learning". En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, i R. Barr (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3) (pp. 771-788). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirsch, I. S., i Mosenthal, P. B. (1989). *Understanding documents*. Columna mensual que publica el *Journal of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kirsch, I. S., i Mosenthal, P. B. (1991). *Understanding documents*. Columna mensual que publica el *Journal of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kurtz-Costes, B. E., i Schneider, W. (1994). "Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis". *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 199-216.
- Labbo, L. D., i Kuhn, M. (1998). "Electronic symbol making: Young children's computer-related emerging concepts about literacy". En D. Reinking, M.C. McKenna, L. D. Labbo, i R. D. Kieffer (eds.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 79-92). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. A. (1990). "The processes of understanding: Reading for literary and informative purposes". *Research in the Teaching of English*, 24, pp. 229-259.

- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Leseman, P. P. M., i de Jong, P. F. (2001). "How important is home literacy for acquiring literacy in school?". En L. Verhoeven i C. Snow (eds.). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lipson, M. Y., i Wixson, K. K. (2002). *Assessment & instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach* (33 ed.). Boston, Massachussets: Pearson Allyn & Bacon.
- Lundberg, I., i Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburg, Alemanya: IEA.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., i González, E. J. (maig 2004). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- McKenna, M. C. (1998). "Electronic texts and the transformation of beginning reading". En D. Reinking, M. C. McKenna, L.D. Labbo, i R. D. Kieffer (eds.). *Handbook of literacy and technology: transformations in a posttypographic world* (pp. 79-92). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKenna, M. C. (2001). "Development of reading attitudes". En L. Verhoeven i C. Snow (eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 135-158). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., i Flaherty, C. L. (eds.) (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hm, Massachussets: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J., i Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hm, Massachussets: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., i González, E. J. (2004). *International achievement in the processes of reading education: Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hm, Massachussets: Boston College.
- Munn, P. (1995). "What do children know about reading before they go to school?". En P. Owen i P. Pumphrey (eds.). *Children learning to read: International concerns* (vol. 1) (pp. 104-114). Londres: Falmer Press.

- National Reading Panel (abril 2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read* (pp. 3.21-3.22). Washington, DC: National Reading Panel.
- Neuman, S. B. (1999). "Books make a difference: A study of access to Literacy". *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 286- 311.
- Oakhill, J., Beard, R., i Vincent, D. (eds.) (1995). The contribution of psychological research (Special Issue). *Journal of Research in Reading*, 18(2).
- Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. París: OCDE.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., i Turner, J. C. (1996). "The development of strategic readers". En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, i P.D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Purves, A. C., i Elley, W. B. (1994). "The role of the home and student differences". En W.B. Elley (ed.). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Elsevier Science Ud.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B., i Unrau, N. J. (eds.) (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5a ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Shanahan, T., i Neuman, S.B. (1997). "Conversations: Literacy research that makes a difference". *Reading Research Quarterly*, 32 (2).
- Shapiro, J., i Whitney, P. (1997). "Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students". *Reading psychology*, 18, pp. 343-70.
- Snow, C. E., i Tabors, P. (1996). "Intergenerational transfer of literacy". En L. A. Benjamin, i J. E. Lord (eds.). *Family literacy: Directions in research and implications for practice* (pp. 73-79). Washington, Districte de Columbia: Departament d'Educació d'EE.UU.
- Stierer, B., y Maybin J. (eds.) (1994). *Language, literacy and learning in educational practice*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Street, B. V. (2001). "Literacy empowerment in developing societies". En L. Verhoeven, i C. Snow (eds.). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Taube, K., i Mejdning, J. (1996). "A nine-country study: What were the differences between the low- and high-performing students in the IEA Reading Literacy Study?". En M. Binkley, K. Rust, i T. Williams (eds.). *Reading literacy in an international perspective* (pp. 67-68). Washington, Districte de Columbia: Departament d'Educació d'EE.UU.
- UNESCO Institute for Statistics (1999). *Operation manual for ISCED-1997 international standard classification* (1^a ed.). Montreal, Canadà: UNESCO.
- Van der Voort, T. H. A. (2001). "Television's impact on children's leisure time reading and reading skills". En L. Verhoeven i C. Snow (eds.). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 95-121). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A., Y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nova York: Academic Press.
- Verhoeven, L. (2002). "Sociocultural and cognitive constraints on literacy Development". *Journal of Child Language*, 29, pp. 484-88.
- Wagner, D. A. (1991). "Literacy in a global perspective". En I. Lundberg i T. Høien (eds.). *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading Disability*. Stavanger, Noruega: Centre for Reading Research.
- Walter, P. (1999). "Defining literacy and its consequences in the developing World". *International Journal of Lifelong Education*, 18, pp. 31-48.
- Weaver, C. A., i Kintsch, W. (1996). "Expository text". En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, i P. D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 2) (pp. 230-245). Mahwah, Novva Jersy: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinberger, J. (1996). "A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school". *Journal of Research in Reading*, 19, pp. 14-24.
- Wolf, R. M. (ed.) (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical report* La Haya, Països Baixos: IEA.

INVESTIGACIÓ DE LA IEA SOBRE LA LECTURA

- Binkley, M. Rust, K i Williams, T. (eds.) (1996). *Reading literacy in an international perspective: Collected papers from the IEA Reading Literacy Study*. Washington, DC: Departament d'Educació d'EE. UU.
- Bos, W., Lankes, E. M., Schwippert, K, Walther, G., i Valtin, R (eds.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, Alemanya: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E. M., Schwippert, K, Valtin, R, i Walther, G. (eds.) (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster, Alemanya: Waxmann.
- Diaconu, D. (mayo 2004). *The effects of early literacy activities upon reading achievement in grade four in Eastern European countries*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Doupona-Horvat, M. (mayo 2004). *Reading achievement and school performance*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* La Haya, Països Baixos: IEA.
- Elley, W. B. (ed.) (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Elsevier Science Ud.
- Gustafsson, J. E., i Rosen, M.(2004, May). *The IO-year trend study of reading literacy: A multivariate reanalysis*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Hameedy, M. A. (maig 2004). *Bilinguality of home and school in Iran: Conditions and consequences as showcased in PIRLS*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Hansen, K. Y., Rosen, M., i Gustafsson, J. E. (maig 2004). *Effects of socioeconomic status on reading achievement at class and individual levels in Sweden in 1991 and 2001*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- INVALSI. (maig 2003). *Studio IEA ICONA: Rapporto di ricerca*. Recuperat l'1 de juny de 2004 de www.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-icona/rapporto/RapportoFinaleMaggioICONA.pdf
- Johansone, I. (maig 2004). *PIRLS 2001 results in the context of the European Union expansion*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional

d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Frogoulis, G., i Basbas, C. (maig 2004). *Culturally embedded mapping of students' answers in PIRLS items*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.

Lucisano, P. (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo: I risultati dell'indagine internazionale IEA SAL*. Nàpols: TecnoIid.

Lundberg, I., i Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburgo, Alemanya: IEA.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., i González, E. J. (maig 2004). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., González, E. J. i Kennedy, A. M. (2003). *Trends in children's reading literacy achievement 1991-2001: IEA's repeat in nine countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.

Moyana, R. (1991). "Evidence of students' performance in expository passages and non-mathematical documents: Data from the pilot version of the IEA research study". *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 3 (1).

Moyana, R. (1991). "Evidence of acquisition of the reading skill related to comprehension of the narrative passages: Data from the international literacy study pilot testing in Zimbabwe". *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 3 (2).

Moyana, R. (2000). *Reading literacy at junior secondary school level in Zimbabwe*. Harare, Zimbabwe: University of Zimbabwe Publications.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., i Flaherty, C. L. (eds.) (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J., i Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., i González, E. J. (2004). *International achievement in the processes of reading education: Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.

- Myrberg, E., i Rosen, M. (maig 2004). *The impact of differences in teacher competence on reading achievement in independent and public schools in Sweden*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Ogle, L. T., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., i Williams, T. (2003). *International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Papanastasiou, C., i Froese, V. (2002). *Reading literacy in 14 countries*. Nicòsia, Xipre: Universitat de Xipre.
- Pavan De Gregorio, G. (2004). *Studio IEA PIRLS-ICONA. Valutazione e insegnamento della lettura nella scuola elementare*. Roma: Armando Editore.
- Postlethwaite, T. N., i Ross, K. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners*. Hamburg, Alemanya: IEA.
- Rosen, M., Hansen, K. Y., i Gustafsson, J. E. (mayo 2004). *Measures of self-reported reading resources, attitudes, and activities based on latent variable modeling*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Schagen, I. (maig 2004). *Multilevel analysis of PIRLS data for England*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries. International studies in evaluation III*. Estocolm: Almqvist and Wiksell.
- Tonnessen, F. E. (ed.) (1993). Número especial sobre l'Estudi Internacional de Progrés en Alfabetització Lectora de la IEA. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(1).
- Van Diepen, M., Aarnoutse, C., i Verhoeven, L. (maig 2004). *Determinants of reading literacy in eleven countries with high economic status*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.
- Wagemaker, H., Taube, K., Munck, I., Kontogiannopoulou-Polydorides, G., i Martin, M. O. (1996). *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy*. Amsterdam: IEA.
- Wolff, U. (maig 2004). *Profiles of reading achievement*. Document presentat en la 1^a Conferència Internacional d'Investigació de la IEA a Nicòsia, Xipre.

ANNEX A

Coordinadors Nacionals de Recerca que col·laboren en el desenvolupament de l'estudi PIRLS

Albània

Shpresa Petrela
National Assessment and Examination Center

Àustria

Guenter Haider
Silvia Bergmüller
Austrian IEA Research Centre
University Salzburg

Bielorrússia

Valerii Ovsyannikov
Department of Education Quality

Bèlgica

Flamenc
Jan Van Damme
Katholieke Universiteit Leuven

Francès

Annette Lafontaine
Université de Liège

Bulgària

Tatyana Angelova
Felianka Kaftandjieva
University of Sofia

Canadà

Alberta
Ping Yang
Learner Assessment Branch Alberta Education

British Columbia

Diane Lalancette
Exams and Assessment Policy

Nova Scotia

Marthe Craig
Evaluation Coordinator, Evaluation Services

Ontario

Darryl Hunter
Hervé Jodouin
Francine Jaques
Education Quality and Accountability Office

Quebec

Serge Baillargeon
Ministère de l'Éducation

Xina

Hong wei Meng
The China National Institute of Education

Taiwan

Hwawei Ko
Graduate Institute of Learning and Instruction
National Central University

República Txeca

Iveta Kramplova
Institute for Information on Education

Dinamarca

Jan Mejding
The Danish University of Education

Anglaterra

Liz Twist
National Foundation for Educational Research in England and Wales

França

Marc Colmant
Ministère de l'Education Nationale

Georgia

Maia Miminoshvili
National Assessment and Examinations Center

Alemanya

Wilfried Bos
Sabine Hornberg
Institut fuer Schulentwicklungsforschung University of Dortmund

Knut Schwippert

Eva Maria Lankes
University of Hamburg

Hong Kong

Tse Shek-Kam
The University of Hong Kong

Hongria

Annamária Szabó Rábai
Ildiko Balazsi
Péter Vari
National Institute of Public Education Center for Evaluation Studies

Islàndia

Brynhildur Scheving Thorsteinsson
Julius K. Bjornsson
Institute for Educational Research

Indonèsia

Bahrul Hayat
Ministry of National Education

Burhanuddin Tola
Center for Educational Assessment

República Islàmica d'Iran

Abdol'azim Karimi
Institute for Educational Research

Israel

Elite Olshtain
Hebrew University

Ruth Zuzovsky
Tel Aviv University

Itàlia

Gabriella Pavan de Gregorio
Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione

Kuwait

Abdul Ghani Al-Bazzaz
Ministry of Education

Letònia

Antra Ozola
University of Latvia

Lituània

Aiste Elijio
Ministry of Education and Science

Luxemburg

Pierre Reding
Martin Frieberg
Ministère de l'Education Nationale

República de Macedònia

Bojana Naceva
Pedagogical Institute of Macedonia

Marroc

Mohammed Sassi
Département de l'Évaluation Nationale

Abdellah Belachkar
Ministère de l'Éducation Nationale

Països Baixos

Andrea Netten
Mieke Van Diepen
Expertisecentrum Nederlands

Nova Zelanda

Megan Chamberlain
Ministry of Education

Nicaragua

Nora Gordon
Centro Civico

Noruega

Ragnar Gees Solheim
Finn-Egil Tonnessen
Victor van Daal
National Center for Reading, Education and Reading Research
University of Stavanger

Polònia

Krzysztof Konarzewski
Institute of Psychology
Polish Academy of Science

Qatar

Marcus Broer
Juan Enrique Froemel
Evaluation Institute
Supreme Education Council
Office of Student Assessment

Romania

Gabriela Noveanu
Institute for Educational Sciences
Evaluation and Forecasting Division

Federació Russa

Galina Kovalyova
The Russian Academy of Education

Escòcia

Liz Twist

National Foundation for Educational Research in England and Wales

Jo MacDonald

Liz Levy

Scottish Office Education Department

Singapur

New Yi Cheen

Research and Evaluation

Ministry of Education

República d'Eslovàquia

Eva Obrancova

Zuzana Lukacková

SPU- National Institute for Education

Eslovènia

Marjeta Doupona-Horvat

Educational Research Institute

Sud-àfrica

Sarah Howie

Elsie Venter

University of Pretoria

Espanya

Mar González García

Flora Gil Traver

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

Luis Iza

Departamento de Educación

Suècia

Bo Palaszewski

National Agency for Education

Suïssa

Mathis Behrens

Institute de Recherche et de Documentation

Trinitat i Tobago

Harrilal Seecharan

Meryn Sambucharan

Division of Educational Research and Evaluation

Estats Units d'Amèrica

Laurence Ogle
National Center for Education Statistics
U.S. Department of Education

Zimbabwe

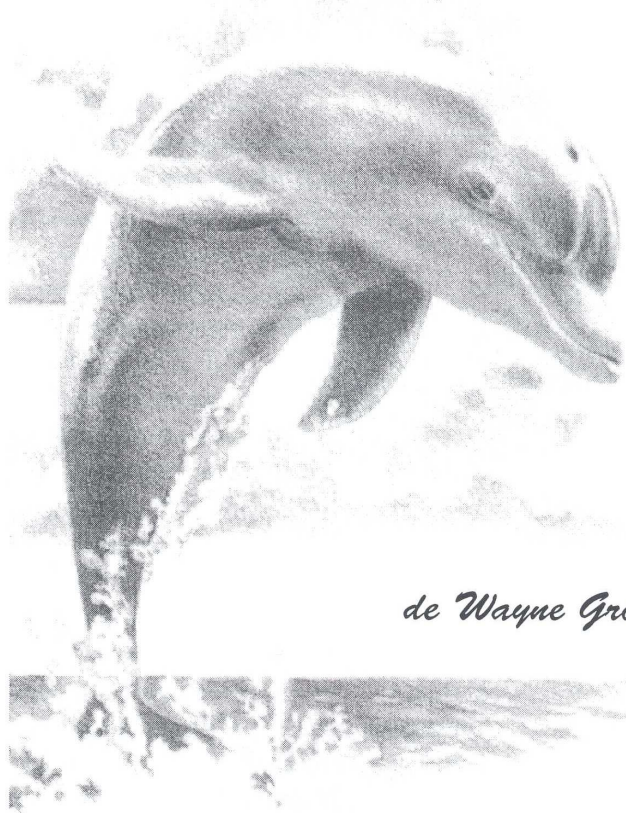
Rosemary Moyana
University of Zimbabwe

ANNEX B

Textos d'exemple, preguntes i guies de puntuació

La lectura com a experiència literària
Text i preguntes d'exemple de PIRLS

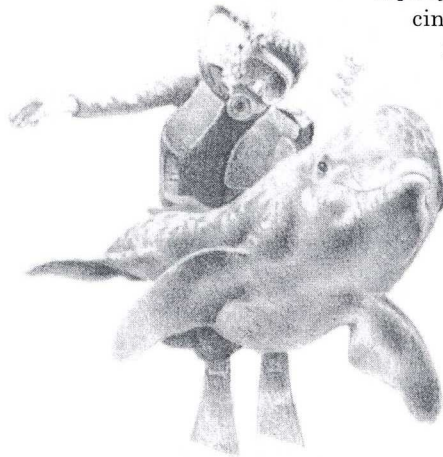
El rescat del dofí



de Wayne Grover

Avui en Pere i jo hem estat a punt de no anar a bussejar per descobrir tresors. El temps semblava amenaçador malgrat el sol que hi havia al darrere dels núvols. En Pere coneix millor que ningú el clima de la costa i no li agradava el que veia mentre anava dirigint la barca cap a alta mar.

Vaig mirar pertot arreu per trobar el meu amic dofi. Li vaig salvar la vida quan era només una cria en tallar-li un gran ham de la cua. Li vaig posar el nom de Bobo i ha estat el meu fidel company de sota l'aigua des de llavors.



En Bobo estava nedant al meu costat la primera vegada que vaig descobrir les restes d'un vell vaixell espanyol. Es trobava aproximadament a cinc quilòmetres de la costa i a vint metres de profunditat. En Bobo anava observant cada moviment que feia quan vaig trobar la meva primera moneda d'or. Vaig deixar anar un "hurra!" en forma de bombolles dins l'aigua. En Bobo hi va afegir els seus sons de dofi. De moment tan sols vam trobar unes quantes monedes, però era tota una aventura.

"S'apropa una bona pluja, i un bon vent també!" -va dir en Pere, mirant per sobre la proa, que pujava i baixava. Em

preguntava si el meu dofi vindria en un dia tempestuós com aquell, però no es veia cap aleta a la mar esvalotada. Vaig sentir el primer senyal de preocupació.



"Ja hi som. Llança l'àncora" -va cridar en Pere.


Vaig posar-me el vestit de bus, vaig agafar unes ampolles d'aire per a quaranta-cinc minuts i vaig saltar a la mar. Vaig baixar, baixar, baixar fins a veure el fons de l'oceà. Van passar quasi trenta minuts i tot el que havia vist eren rocs i més rocs. Trobava a faltar els ulls curiosos d'en Bobo mirant-me. Llavors, mentre el meu manòmetre indicava que ja era hora de pujar a la superfície, vaig veure una resplendor de metall. Eren les anelles d'una cadena d'or! Vaig estirar suaument de la cadena que va anar pujant a poc a poc, centímetre rere centímetre, no més de dos pams. Llavors es va quedar enganxada.

La meva reserva d'aire es quedava buida. Havia de pujar cap a la superfície llavors mateix! Vaig intentar una vegada

més d'estirar la cadena però estava molt ben enganxada.

Quan vaig arribar a la superfície, en Pere em feia senyals amb els braços com un boig. Abans que pogués explicar-li la meva troballa, em va dir: "Hem de pujar l'àncora. Hi ha avisos de fortes ràfegues de vent. Anem!"

"Pere, espera. He trobat or! Hi ha una cadena d'or amb pedres precioses que deu pesar dos quilos, però està enganxada. Vull tornar al fons per agafar-la. Val una fortuna!"

"Calma!" -va dir en Pere- "Amb aquest vent les ones arribaran a quatre metres d'altura. És igual que hi hagi or o no, hem de pujar l'àncora i anar-nos-en." La veritat és que el temps semblava molt amenaçador, amb llamps i trons que rondaven per sobre les ones. 

"Pere, tens raó, però què passa amb el tresor?" - vaig argumentar-. "Posaré una nova reserva d'aire i tornaré a baixar per recuperar la cadena".

La barca tibava la corda de l'àncora. El vent udolava i la pluja que queia ens picava la cara. "D'acord" -va dir en Pere-, "les cordes potser aguantaran la barca uns cinc minuts, però no més."

Vaig saltar a l'aigua i vaig anar directament al fons del mar. Era allà. La cadena reposava enroscada com una serp al fons de l'oceà. Vaig excavar cada vegada més profundament. No s'acabava mai. Era una cursa contra rellotge. Havia d'alliberar la cadena per tornar a dalt. Vaig mirar el meu rellotge. Havien passat quatre minuts. Potser les onades enormes ja s'havien emportat la barca.

En aquell moment, el meus dits van tocar una cosa diferent, un medalló incrustat de robins al final de la cadena. Tota la cadena devia mesurar un metre i cada cinc anelles tenia diamants. Era meravellosa. El meu cor batejava amb excitació quan vaig enroscar la cadena al meu braç esquerre. Devia estar a prop d'un tresor més gran encara, però se m'havia acabat el temps. Havia de tornar a la superfície.

Quan vaig arribar a dalt, el meu cos va ser immediatament batut per les onades. La barca s'havia esfumat! Estava perdut i sol enmig d'una mar tempestuosa. Els núvols eren tan negres que semblava de nit. Un calfred em va recórrer. La pluja era tan densa que no podia dir on era la costa.

Durant hores vaig lluitar per mantenir-me sobre l'aigua, batallant cada vegada que les ones em bufetejaven la cara. Tot sol, cansat i mort de fred, em vaig adonar que això podia ser el meu últim dia sobre la terra. I per a què? Una àncora d'or se m'emportaria cap al fons.

Estava tan cansat que gairebé no em podia moure. L'angoixa em va envair. Amb la mà dreta, vaig tocar la cadena pesant que seguia enroscada al meu braç esquerre. Descargolant-la i obrint els dits, la vaig deixar lliscar lentament fins al fons, retornant-la al fons de l'oceà on havia estat els últims tres-cents anys.



“Ajuda!” -vaig cridar en la foscor-, “que algú m'ajudi, per favor!” -vaig cridar, sabent que no hi havia ningú per sentir-me.

Bum! Bum! De sobte, l'aigua al meu costat va remoure's amb un fort rebombori.


Llavors vaig sentir el so més dolç que mai no sentiré a la meua vida: el crit d'un dofí. “Ets tu, Bobo?” -vaig murmurar. Estava tan cansat que quasi no podia moure els braços, però vaig aconseguir agafar-me a l'aleta dorsal d'en Bobo amb totes dues mans. Bobo va cridar i va començar a avançar lentament, arrossegant-me a través de l'aigua

durant hores.

Jo no parava de pensar: qui es creurà el que està passant? No m'ho podia creure ni jo mateix, però sí que estava passant. Ens vam apropar cada vegada més a la costa fins que vaig poder sentir el soroll de les onades trencant a l'arena. En Bobo em va portar fins a la platja i les meves cames es van posar dretes. Els meus peus van tocar a terra. Estava salvat!

En Bobo es va quedar flotant a prop meu i va cantar la seva joiosa cançó de dofí. Li devia la vida, que havia posat en perill estúpidament per una cadena d'or. Es va girar, va nedar cap a alta mar i va desaparèixer al fons de l'aigua. “Gràcies, Bobo. Gràcies per salvar-me la vida” -vaig cridar.

Preguntes El rescat del dofí

1. Quina és la idea més important del primer paràgraf?
- (A) Explicar que en Pere podia dirigir una barca.
 - (B) Explicar que hi podia haver problemes més endavant.
 - (C) Explicar que el temps anava aclarint-se.
 - (D) Explicar que el submarinista coneixia l'existència d'un tresor.
2. Què va provocar l'amistat entre el submarinista que explica la història i en Bobo, el dofí?
- (A) El submarinista va treure un ham de la cua del dofí.
 - (B) En Bobo va ajudar el submarinista a buscar un tresor.
 - (C) El submarinista va donar de menjar a en Bobo cada dia.
 - (D) En Bobo va alliberar el submarinista d'una xarxa de pescar.
3. Busca la part de la història que hi ha al costat del dibuix d'un núvol de pluja:  què va provocar que el submarinista sentís "el primer senyal de preocupació"?
- (A) La barca es trobava a cinc quilòmetres de la costa.
 - (B) En Pere estava mirant per damunt de la proa.
 - (C) No hi havia senyal d'en Bobo.
 - (D) No quedava aire al dipòsit.

4. Què va veure el submarinista quan la reserva d'aire s'estava acabant?

- (A) Un vaixell enfonsat.
- (B) Una moneda d'or.
- (C) Un canó rovellat.
- (D) Una cadena d'or.

5. Busca la part de la història que hi ha al costat del dibuix d'una àncora:
per què en Pere vol "pujar l'àncora i marxar"?



- (A) Perquè s'acostava una gran tempesta.
- (B) Perquè volia anar a buscar en Bobo.
- (C) Perquè la cadena pesava massa.
- (D) Perquè l'aire duraria només 45 minuts.

6. Creus que el submarinista hauria d'haver baixat la segona vegada?
Encercla la teva resposta.

Sí

No

Dóna **dues** raons tretes del text per explicar per què penses així.

1. _____

2. _____

7. La història t'avisava que la barca podria haver desaparegut quan el submarinista torna a la superfície la segona vegada. Explica com te n'has adonat amb **dos** exemples trets de la història.

1. _____
_____2. _____

8. De què es va adonar el submarinista quan va anomenar "àncora d'or" la cadena d'or?



9. Com va arribar fins a la platja el submarinista al final de la història?



Va nedar fins a la vora.



En Bobo el va arrossegar.



En Pere se'l va emportar amb la barca.



Les onades el van arrossegar fins a la vora.

10. Per què és important el personatge d'en Pere?

- (A) Perquè és amic d'en Bobo.
- (B) Perquè sap on es trobava el tresor.
- (C) Perquè li agrada bussejar.
- (D) Perquè avisa del perill.

11. Quines són les **dues** lliçons importants que el submarinista pot haver après de la història?

Utilitza el que va passar en el text per explicar les teves respostes.





Para

Final d'aquesta part del quadernet.
Per favor, deixa de treballar.

Guia de puntuació per a les preguntes de resposta construïda

El rescat del dofí, ítem 6

Creus que el submarinista hauria d'haver baixat la segona vegada? Encercla la teva resposta

Sí

No

Dóna **dues** raons tretes del text per explicar per què penses així.

Procés: Interpretació i integració d'idees i informació

2 – Comprensió total

La resposta proporciona una avaluació personal basada en dos fragments amb informació específica presos del text que són rellevants per a la decisió del submarinista. Vegeu la llista de respostes acceptables que s'indica a continuació. Pot ser que l'alumnat doni una combinació d'aquestes raons. Si la resposta inclou "sí" i "no", sempre que es recolzi en informació rellevant del text, serà completament correcta.

1 – Comprensió parcial

La resposta proporciona una raó de les de la llista que s'indica a continuació que recolza la tria del sí o del no. Pot ser que la resposta s'expressi amb dues informacions independents que es refereixin al mateix.

0 – Comprensió nul·la

Pot ser que la resposta contingui un "sí" o un "no". La informació proporcionada per argumentar l'avaluació personal no es precisa, no està relacionada amb el text, o repeteix la pregunta sense afegir informació addicional. És possible que la resposta també contingui informació del text, però que l'esmentada informació sigui incongruent o inapropiada per a la resposta proporcionada.

Exemples:

- > Sí. Era emocionant.
- > Sí, volia trobar-se amb Bobo.
- > Tenia curiositat per trobar alguna cosa més.
- > No, era una bestiesa.

Raons acceptables per baixar un segon cop

Exemples per a la resposta "Sí":

- > La cadena d'or era molt valuosa / el tresor més gran que havien trobat / podria trobar més peces del tresor.
- > En Pere va dir que hi estava d'acord.
- > Potser el submarinista podria agafar la cadena en 5 minuts.

Raons acceptables per no baixar un segon cop

- > Podria ser que la barca no es quedés en el seu lloc / podria ser que el submarinista es quedés desemparat
- > Podria ser que se li acabés l'aire
- > En Pere estava alarmat / posaria en perill en Pere
- > S'acostava una tempesta (mal temps / grans onades).
- > Era perillós / podria morir (ofegar-se) / potser en Bobo no l'hauria vingut a salvar.
- > En Bobo no era allà (referint-se a les intencions del submarinista de ser salvat per en Bobo).
- > Seria difícil agafar la cadena.
- > Podria haver tornat en un altre moment.

El rescat del dofí, ítem 7

La història t'avisava que la barca podria haver desaparegut quan el submarinista torna a la superfície la segona vegada. Explica com te n'has adonat amb **dos** exemples trets de la història.

Procés: Realització d'inferències directes

2 – Comprensió total

La resposta mostra comprensió dels aspectes que presagien el que és a punt de passar fins al moment de la història en què el submarinista puja a la superfície i descobreix que la barca no hi és.

La resposta assenyalava dos aspectes de la llista indicada a continuació.

1 – Comprensió parcial

La resposta només assenyalava un aspecte de la llista indicada a continuació.

0 – Comprensió nul·la

Pot ser que la resposta assenyali aspectes de la història que s'esdevenen després que el submarinista sortís a la superfície per segon cop.

Exemple:

- > La barca no hi era.

O pot ser que la resposta assenyali aspectes de la història que són inconnexos o imprecisos.

Exemples:

- > S'estava quedant sense aire.
- > En Pere governava la barca.

Aspectes que presagien la desaparició de la barca

> Hi ha una tempesta / fortes ràfegues de vent / onades de fins a quatre metres.

- > La barca estirava amb força les cordes de l'àncora.
- > "Les cordes potser aguantaran la barca uns cinc minuts, però no més".
- > És possible que les onades tan grosses ja hagin arrossegat la barca.
- > Les cordes no subjectarien la barca més de cinc minuts.
- > Hi ha una tempesta amb fortes ràfegues de vent.
- > Ho diu en Pere [Observeu que aquesta és una resposta acceptable, relacionada amb l'advertència d'en Pere del fet que les cordes no subjectarien la barca més de cinc minuts.]

El rescat del dofí, ítem 11

Quines són les dues lliçons importants que el submarinista pot haver après de la història?

Utilitza el que va passar en el text per explicar les teves respostes.

Procés: Realització d'inferències directes

3 – Comprensió àmplia

La resposta proporciona una conclusió amb sentit figurat i una conclusió amb sentit literal a partir de la història. Les conclusions amb sentit figurat se centren en els conceptes de l'avarícia, l'amistat, el valor de la vida i la recompensa per les bones accions. Vegeu la llista de conclusions amb sentit figurat i amb sentit literal de més avall.

2 – Comprensió satisfactòria

La resposta pot ser que proporcioni una conclusió amb sentit figurat extreta de la història o bé pot ser que proporcioni dues conclusions amb sentit literal. Vegeu la llista de conclusions acceptables de més avall.

1 – Comprensió mínima

La resposta proporciona 1 conclusió amb sentit literal de la llista que hi ha més avall.

0 – Comprensió no satisfactòria

Pot ser que la resposta proporcioni una conclusió general basada en la història, però que no és important per al missatge o tema general. Pot ser que proporcioni una informació errònia o que no està basada en el text.

Exemples:

- > No et deixis en Bobo.
- > Mai no et submergeixis sense ningú (observació general, no d'aquesta història).
- > Porta eines sempre que et submergeixis.

Conclusions acceptables tretes de la història*Conclusions amb sentit figurat*

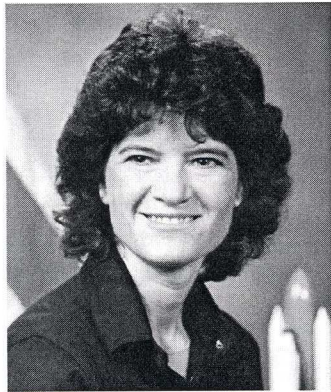
- > No hi ha or que valgui el que val la teva vida / No ambicionis l'or o les coses materials.
- > Ser bo té les seves recompenses al final.
- > No posis en perill la teva vida o la dels altres (tingues els altres en compte).
- > No subestimis el poder de la naturalesa.
- > No val la pena arriscar la vida per or.
- > L'amistat et pot salvar la vida.
- > Els amics i amigues són més importants que les coses materials.
- > Una bona acció és recompensada amb una altra bona acció.

Conclusions amb sentit literal

- > Sempre hauries d'escoltar aquelles persones que saben les coses.
- > Sigues amic d'un dofí perquè et pugui ajudar quan hi hagi problemes.
- > No hauries de submergir-te al mar quan fa mal temps.
- > Escolta quan algú t'adverteix d'alguna cosa.

La lectura per a l'adquisició i ús de la informació
Text i preguntes d'exemple de PIRLS

Una passejada per l'espai



Sally Ride

Sally Ride va ser una de les primeres dones que va anar a l'espai. Va passar molts anys entrenant-se per viatjar i treballar com a astronauta. Quan va tornar de la primera missió a bord de la nau espacial Challenger, va publicar un llibre per explicar la seva aventura. Llegeix el que va escriure sobre com posar-se un vestit espacial per treballar fora de la nau.

Els preparatius

Posar-se a punt per treballar a l'espai no és tan fàcil com a la Terra. Els astronautes que viatgen a l'espai en un transbordador tenen tota mena de treballs a fer. Gairebé totes les feines poden fer-se dins del transbordador, però de vegades els astronautes han de sortir per fer reparacions o per fer algun experiment.

Estar a l'espai no és exactament el mateix que estar a la Terra. A la Terra, la força de gravetat ens impedeix de flotar a l'aire. A l'espai, els astronautes no pesen gens. Un lleuger toc els pot fer flotar per l'habitació o fer voltes a la deriva lentament. L'única

forma de deixar de moure's és agafar-se a alguna cosa que estigui fixa.

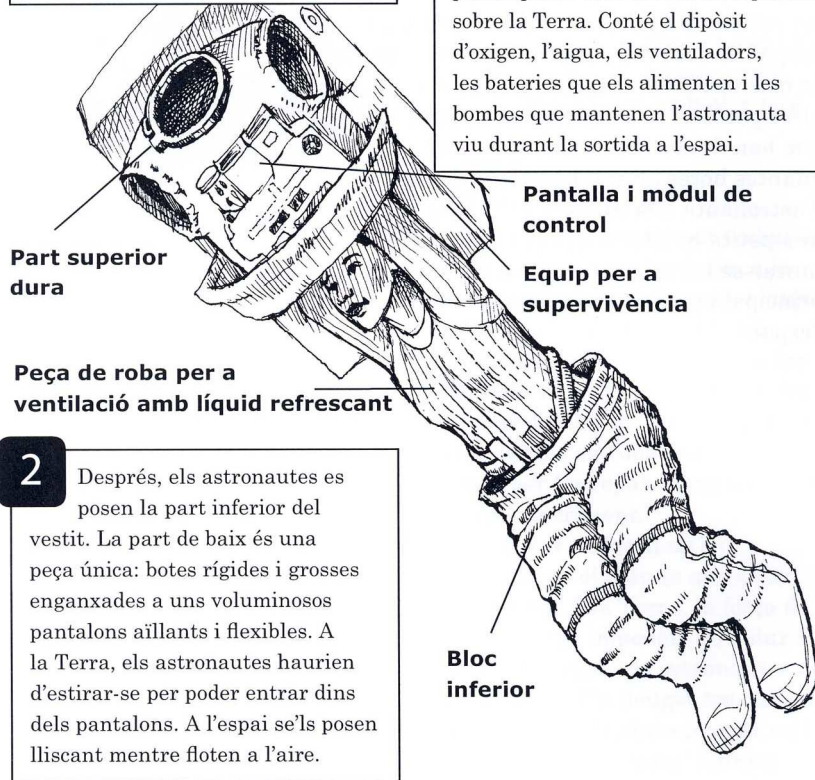
La gent no seria capaç de sobreviure a l'espai exterior amb la roba de cada dia. Quan són dins del transbordador, els astronautes estan protegits del buit de l'espai exterior, però a fora no hi ha aire per respirar i la temperatura pot ser molt alta o molt baixa. Els objectes de l'espai que estan il·luminats pel sol poden arribar a una temperatura 120° centígrads, mentre que els que són a l'ombra poden baixar fins als 100° centígrads sota zero!

Per sortir de l'ambient protegit del transbordador, els astronautes s'han de posar un vestit espacial. A cada passejada per l'espai, dos astronautes surten alhora perquè és més fàcil i més segur treballar amb una altra persona en un entorn tan estrany. Els que han de sortir comencen a vestir-se unes quantes hores abans. Es porten dos vestits d'astronauta a la cambra de descompressió, una petita habitació que per un costat pot tancar-se hermèticament des de la cabina principal i per la banda contrària s'obre a l'espai.

Posem-nos el vestit espacial

1 Primer, els astronautes es posen una cosa que s'assembla a una peça de roba interior feta de roba elàstica amb tubs de goma cosits a dins. A través d'aquests tubs hi corre aigua per mantenir fresc el cos dels astronautes, atès que la calor del seu propi cos no pot escapar-se quan es tanca el vestit espacial.

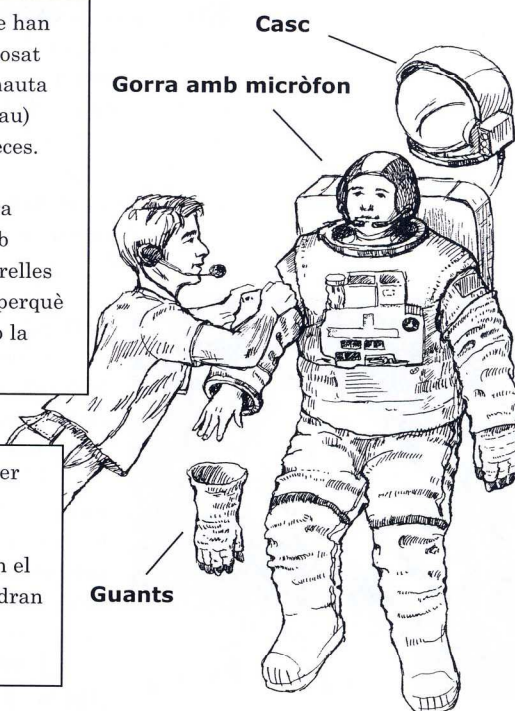
3 Els astronautes floten dins la cambra de descompressió i entren lliscant dins la part superior dels vestits. Aquesta part superior és una closca dura amb braços flexibles. El cap dels astronautes passa per un cercle metàl·lic a l'alçada del coll, on s'enganxarà el casc, i les mans surten a través de dos cercles de metall on s'enganxaran els guants. Aquesta part superior del vestit és molt pesant sobre la Terra. Conté el dipòsit d'oxigen, l'aigua, els ventiladors, les bateries que els alimenten i les bombes que mantenen l'astronauta viu durant la sortida a l'espai.



2 Després, els astronautes es posen la part inferior del vestit. La part de baix és una peça única: botes rígides i grosses enganxades a uns voluminosos pantalons aïllants i flexibles. A la Terra, els astronautes haurien d'estirar-se per poder entrar dins dels pantalons. A l'espai se'ls posen lliscant mentre floten a l'aire.

4 Quan els astronautes que han de sortir a l'espai s'han posat dins del vestit, un altre astronauta (que es quedarà a dins de la nau) els ajuda a ajustar totes les peces. Abans de posar-se el casc, els astronautes es posen una gorra que té un equip radiofònic amb altaveus just al costat de les orelles i micròfons davant de la boca perquè puguin parlar entre ells o amb la resta de l'equip.

5 A la fi, estan preparats per posar-se els cascos i uns guants enormes i incòmodes. S'ajusten la gorra i es rasquen el nas per última vegada. No podran fer aquestes coses fins que no tornin de la sortida a l'espai.

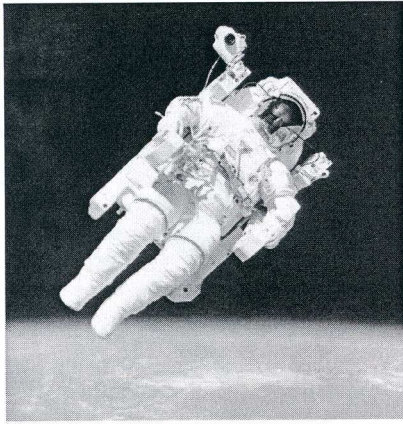


L'astronauta que ha estat ajudant-los abandona la cambra de descompressió i tanca la comporta. Amb els vestits grossos, els dos exploradors omplen pràcticament tot l'espai de la petita cambra. S'esperen sols allà durant uns quants minuts mentre l'aire surt lentament. Senten que les seves orelles estan a punt d'esclatar mentre esperen que el manòmetre indiqui que tot l'aire ha sortit.

Finalment, poden obrir la comporta i sortir a l'espai. Abans de començar a flotar fora de la cambra de descompressió, han d'enganxar uns cables prims entre el vestit espacial i el transbordador. Aquests cables impedeixen que els astronautes s'allunyin flotant del transbordador.

Enmig de l'espai

Flotant per l'espai, els astronautes es converteixen en satèl·lits humans. Estan en òrbita al voltant de la Terra! No necessiten el transbordador, almenys de moment, perquè els vestits tenen prou aire i energia per mantenir-los vius durant aproximadament set hores. Fins i tot hi ha barretes de menjar i una bossa d'aigua a dins de cada casc.



Van cap a la plataforma de càrrega del transbordador, on, en una gran capsa hi ha totes les eines que necessiten per a la sortida espacial. Agafen les eines que volen i se les penjen a la cintura o al canell.

El treball dins el vestit espacial no és fàcil. Els dits, les mans i els braços de l'astronauta es cansen, perquè cada moviment que fan requereix empènyer des de dins contra alguna part del vestit espacial.

Passades unes quantes hores a l'espai, quan és el moment de retrobar-se amb la resta de la tripulació dins del transbordador, els astronautes es desplacen flotant fins a la cambra de descompressió. Però, tot i estar cansats, s'aturen un moment per fer una última mirada a la Terra i al cel abans de tancar la porta de l'espai exterior.

Adaptat de *To Space and Back*, de Sally Ride i Susan Okie publicat el 1991 per Beech Tree Books, Nova York © 1986 per Sally Ride e Susan Okie. S'ha fet un esforç per obtenir el *copyright*. Fotografies de Sally Ride i d'un astronauta cortesia de la NASA. Totes les il·lustracions © de IEA.

Preguntes Una passejada per l'espai

1. Quin és el tema **principal** de l'article?
- (A) Per què els astronautes treballen per parelles.
 - (B) Com és el transbordador espacial Challenger.
 - (C) Per què els astronautes van en missions espacials en el transbordador.
 - (D) Com es treballa en l'espai.

2. Dóna una raó per la qual els astronautes surten a fora del transbordador?
- (A) Per fer reparacions.
 - (B) Per veure la Terra millor.
 - (C) Per mantenir-se frescos.
 - (D) Per viure una aventura.

3. Quina és la diferència **principal** entre estar a l'espai i estar a la Terra?



4. Per què els astronautes que surten a l'espai han de portar un vestit espacial quan són fora del transbordador? Dóna **dues** raons d'acord amb l'article.



1.

2.

5. Dóna dues raons per les quals els astronautes triguen unes quantes hores a preparar-se per sortir del transbordador.



1.



2.

6. Per què els astronautes sempre surten en parelles?

(A) Perquè es puguin ajudar mútuament.

(B) Perquè puguin quedar-se fora més temps.

(C) Per impedir que se'n vagin flotant per l'espai.

(D) Per passar-s'ho millor.

7. Per què cal que hi hagi un tercer astronauta en la cambra de descompressió?



8. Numera cada part del vestit espacial en el mateix ordre amb què els astronautes se les posen.
El número 1 ja hi és.

_____ Part superior del vestit

_____ Casc

__ 1 __ Roba interior elàstica

_____ Part inferior

_____ Gorra amb ràdio i altaveus

9. Com és que els tubs de goma de sota el vestit espacial ajuden els astronautes a treballar a l'espai?

- (A) Perquè mantenen els astronautes lligats al transbordador.
- (B) Perquè proporcionen oxigen als astronautes.
- (C) Perquè mantenen els astronautes frescos.
- (D) Perquè els permeten parlar amb altres membres de l'equip.

10. Per què la part superior és la part més important del vestit espacial?



11. Per què l'autora va comentar que els astronautes “es rasquen el nas per última vegada” abans de sortir a l'espai?



12. Digues **una** raó que expliqui per què els requadres numerats ajuden el lector a entendre la informació.



13. Què impedeix als astronautes de flotar lluny del transbordador quan són a l'espai?


- (A) Les bateries.
- (B) Les botes espacials.
- (C) Els cables prims.
- (D) Agafar-se de les mans.


14. Per què la cambra de descompressió és una part important del transbordador espacial? Dóna **dues** raons que apareguin a l'article.

 1. _____

 2. _____

15. Imagina't que vols ser astronauta.
Utilitza la informació de l'article per descriure **una** cosa que potser t'agradaria i **una** cosa que potser **no** t'agradaria de ser astronauta i explica per què.

 Una cosa que t'agradaria i per què:

 Una cosa que **no** t'agradaria i per què:



Stop

Final d'aquesta part del quadernet.
Per favor, deixa de treballar.

Guia de puntuació per a les preguntes

Una passejada per l'espai, ítem 3

Quina és la diferència **principal** entre estar a l'espai i estar a la Terra?

Procés: Realització d'inferències directes

1 – Resposta acceptable

La resposta identifica com la diferència principal entre l'espai i la Terra la falta de gravetat o aire/oxigen en l'espai, un exemple de les conseqüències d'aquesta falta, o les temperatures extremes.

Exemples:

- > A la Terra la força de la gravetat et manté sobre el sòl.
- > A l'espai es pot flotar.
- > A l'espai no hi ha aire per respirar.

0 – Resposta no acceptable

La resposta identifica una diferència que no és la principal o no identifica una diferència apropiada o precisa.

Exemple:

- > A l'espai es porta un vestit espacial.
- > No es poden prendre aliments sòlids a l'espai.
- > A l'espai no hi ha oxigen per respirar.

Una passejada per l'espai, ítem 4

Per què els astronautes que surten a l'espai han de portar un vestit espacial quan són fora del transbordador? Dóna **dues** raons d'acord amb l'article.

Procés: Realització d'inferències directes

2 – Comprensió total

La resposta mostra comprensió de les raons per les quals s'ha de portar vestits espacials i proporciona dues de les raons indicades a continuació:

No hi ha aire (oxigen) per respirar; les temperatures poden arribar a ser extremes; l'electricitat generada per les bateries els manté vius.

Exemples:

- > La temperatura pot arribar a ser molt calenta o molt freda.
- > Els necessiten per mantenir-se frescos.
- > Els protegeixen de l'escalfor del sol.
- > L'aparell que conté les bateries té oxigen i ventiladors per mantenir-los vius.

1 – Comprensió parcial

La resposta només recull una de les raons indicades més amunt.

0 – Comprensió nul·la

La resposta dóna una raó que resulta imprecisa, errònia o inapropiada.

Exemples:

- > Es moririen.
- > Els manté vius.
- > Necessiten menjar i aigua.
- > Necessiten parlar amb la gent dins del transbordador espacial.
- > No poden portar roba normal.

Una passejada per l'espai, ítem 5

Dóna dues raons per les quals els astronautes triguen unes quantes hores a preparar-se per sortir del transbordador.

Procés: Realització d'inferències directes

1 – Comprensió total

La resposta indica una comprensió general del fet que els vestits són la causa per la qual triguen diverses hores a preparar-se. La resposta també pot referir-se al fet que els vestits espacials tenen moltes peces, o bé al fet que són aparatosos o incòmodes.

Exemples:

- > Perquè han de posar-se vestits espacials.
- > Perquè han de posar-se moltes peces.
- > Perquè els vestits són aparatosos/incòmodes.

0 – Comprensió nul·la

La resposta proporciona una raó que és poc concreta, repetitiva, errònia o inapropiada.

Exemples:

- > Els vestits espacials pesen molt. [Noteu que aquesta resposta és imprecisa: el text diu que els vestit espacials pesen molt a la Terra.]
- > Han de rascar-se el nas.
- > Perquè has d'esperar que s'extregui l'aire de la cambra de descompressió.

Una passejada per l'espai, ítem 7

Per què cal que hi hagi un tercer astronauta en la cambra de descompressió?

Procés: Localització i recuperació d'informació explícita

1 – Resposta acceptable

La resposta indica que algú ha d'ajudar els altres a unir les peces del vestit (a vestir-se), o bé que abans que surtin, algú ha de tancar la comporta.

Exemples:

- > Necessiten algú per tancar la porta de la cambra de descompressió.
- > Necessiten ajuda per preparar-se.

0 – Resposta no acceptable

La resposta identifica una raó poc concreta, inapropiada o errònia per la qual el tercer astronauta ha d'estar a la cambra.

Exemples:

- > Per salvar-los si tenen problemes a l'espai.
- > Per ajudar.
- > Algú ha de conduir el transbordador.

Una passejada per l'espai, ítem 8

Numera cada part del vestit espacial en el mateix ordre amb què els astronautes se les posen.

El número 1 ja hi és.

_____ Part superior del vestit

_____ Casc

__1__ Roba interior elàstica

_____ Part inferior

_____ Gorra amb ràdio i altaveus

Procés: Realització d'inferències directes**1 – Resposta acceptable**

La resposta proporciona la seqüència correcta: 3, 5, 1, 2, 4.

0 – Resposta no acceptable

La resposta no proporciona la seqüència correcta.

Una passejada per l'espai, ítem 10

Per què la part superior és la part més important del vestit espacial?

Procés: Realització d'inferències directes**1 – Resposta acceptable**

La resposta mostra que s'ha entès que la part superior del vestit espacial conté el sistema que manté vius els astronautes.

Exemples:

- > Té el sistema que els manté vius.
- > Els manté vius.
- > Conté l'oxigen, les bateries i els ventiladors.

> Els manté frescos. [Noteu que aquesta és una resposta acceptable, ja que la part superior del vestit espacial conté ventiladors.]

0 – Resposta no acceptable

La resposta posa de manifest que no s'ha entès que la part superior del vestit espacial està relacionada amb mantenir vius els astronautes.

> Exemples:

> Està connectada al casc.

> Té els tubs de goma perquè els astronautes es mantinguin frescos.

[Noteu que aquesta no és una resposta acceptable, perquè es refereix a la roba llarga i no a la part superior del vestit espacial.]

Una passejada per l'espai, ítem 11

Per què l'autora va comentar que els astronautes "es rasquen el nas per última vegada" abans de sortir a l'espai?

Procés: Anàlisi i avaluació del contingut, el llenguatge i els elements textuais

1 – Resposta acceptable

La resposta indica que els astronautes no poden rascar-se sense treure's el casc.

Exemples:

> Perquè si es treuen el cas a l'espai es moriran.

> Perquè no se'l poden rascar fins que acabi la passejada per l'espai.

> S'haurien de treure el casc, i això no es pot fer a l'espai.

0 – Resposta no acceptable

La resposta dona una raó imprecisa o inapropiada del perquè es rasquen el nas per últim cop.

Exemples:

> Per tenir sort.

> Perquè no es poden moure a l'espai.

Una passejada per l'espai, ítem 12

Digues **una** raó que expliqui per què els requadres numerats ajuden el lector a entendre la informació.

Procés: Anàlisi i avaluació del contingut, el llenguatge i els elements textuais

1 – Resposta acceptable

La resposta mostra que s'ha entès que els requadres faciliten la comprensió dels passos que s'han de seguir per posar-se un vestit espacial.

Exemples:

- > Els requadres diuen el que has de fer en primer lloc.
- > Et donen instruccions pas a pas.
- > T'ajuden a saber l'ordre que has de seguir en llegir sobre les peces del vestit espacial.
- > Mostren l'orde amb què es posen les diferents peces del vestit.

0 – Resposta no acceptable

La resposta proporciona una descripció poc concreta, errònia o inapropiada de la raó per la qual s'usen els requadres.

Exemples:

- > Et diuen com posar-te un vestit espacial.
- > Perquè no sigui tan complicat.
- > Ajuden a entendre la informació.

Una passejada per l'espai, ítem 14

Per què la cambra de descompressió és una part important del transbordador espacial? Dóna **dues** raons que apareguin a l'article.

Procés: Realització d'inferències directes

2 – Comprensió total

La resposta proporciona una raó per la qual la cambra de descompressió és important.

Pot ser que la raó estigui relacionada amb el fet que la cambra de descompressió és un lloc pel qual s'ha de passar per entrar i sortir.

Exemples:

- > S'obre a l'espai per un cantó.
- > És on van els astronautes quan tornen de la passejada espacial.

O bé pot ser que estigui relacionada amb l'ambient de la cambra de descompressió.

Exemples:

- > L'aire surt de la cambra.
- > Fa que l'aire es quedi dins.

O amb aspectes de seguretat relacionats amb la cambra de descompressió.

Exemples:

- > Protegeix la gent que NO surt a la passejada per l'espai.
- > Fa que els astronautes que són al transbordador no siguin xuclats cap a fora.
- > És on s'enganxen els cables entre el vestit espacial i el transbordador.

0 – Comprensió nul·la

Pot ser que la resposta descriu una funció de la cambra de descompressió que no és important, o que no proporciona una raó precisa o apropiada que expliqui que la cambra de descompressió és important.

Exemples:

- > És on es vesteixen els astronautes.
- > La cambra de descompressió és important.

Una passejada per l'espai, ítem 15

Imagina't que vols ser astronauta.

Utilitza la informació de l'article per descriure **una** cosa que potser t'agradaria i **una** cosa que potser **no** t'agradaria de ser astronauta i explica per què.

Procés: Interpretació i integració d'idees i informació

2 – Comprensió total

La resposta exposa una descripció apropiada i basada en el text d'una cosa que agradaria a l'alumnat de ser astronauta i una cosa que no li agradaria, i ha de donar una raó per argumentar la descripció. (S'ha de tenir en compte que les respostes poden ser implícites o estar basades en una opinió personal. Perquè la resposta sigui acceptable, la raó donada ha de ser precisa i no pot contradir el text.)

Per a les idees apropiades a cada descripció, vegeu la llista que hi ha més endavant. L'alumnat pot ser que doni qualsevol combinació de dues d'aquestes idees.

1 – Comprensió parcial

La resposta descriu una cosa bona i/o una cosa dolenta de ser astronauta basant-se en el text, però només una descripció està basada en el text de manera precisa (explícitament o implícitament).

Per a les idees apropiades a cada descripció, vegeu la llista que hi ha més endavant.

0 – Comprensió nul·la

Pot ser que la resposta proporcioni o no una descripció bona o dolenta de ser astronauta que només inclogui informació precisa o informació no relacionada amb el text.

Exemples de descripcions no acceptables de coses que t'agradarien:

- > Podria aprendre sobre l'espai.
- > Seria divertit/ una aventura.
- > Veure l'espai (perquè no l'he vist mai).
- > Em faria por.

Exemples de descripcions no acceptables de coses que no t'agradarien:

- > Podria morir-me/ podria passar alguna cosa/ és perillós.
- > El vestit espacial pesa massa.
- > El vestit espacial és massa fred/ calent.
- > El menjar (té mal gust).
- > Trobaria a faltar la meva família.

Coses acceptables que t'agradarien de ser astronauta

- > No tenir gravetat/ flotar/ fer tombarelles.
- > Veure la Terra des de l'espai/ veure la Terra/ veure el nostre planeta des de lluny.
- > Fer experiments.
- > Portar la gorra i els micròfons (perquè m'agrada parlar amb els meus amics).
- > Portar un vestit espacial (perquè la meva vida no perillaria a l'espai).
- > Caminar per l'espai.

Coses acceptables que no t'agradarien de ser astronauta

- > Portar el vestit espacial (és incòmode/ voluminós/ tragues molta estona a posar-te'l/ té massa parts/ no et pots rascar quan et pica alguna part del cos).
- > Que els esclaten les orelles (en la cambra de descompressió).
- > Haver de reparar coses/ treballar a l'espai (pot ser perillós/ cal molt d'esforç).
- > Quedar-se sense oxigen (perquè et pots morir).
- > Flotar/ moure's a l'espai (perquè el cable prim es podria desenganxar).

ANNEX C

**Comparació de
l'Estudi Internacional sobre
el Rendiment en
Comprensió Lectora (PIRLS)**

i el

**Programa par a l'Avaluació
Internacional de l'Alumnat (PISA)**

Marcs teòrics d'avaluació de la lectura

Cada cinc anys el PIRLS avalua els nivells de comprensió lectora de l'alumnat de quart curs i el PISA (programa de la OECD per a l'avaluació internacional d'estudiants) avalua cada tres anys la capacitat lectora, matemàtica i científica d'alumnes de 15 anys. El primer sondeig PISA es va fer l'any 2000 i s'enfocà principalment en la lectura; posteriorment, l'any 2003 va fer èmfasi en les matemàtiques i l'any 2006, en les ciències. Tots dos estudis avaluen la comprensió lectora a nivells internacionals i, per aquest motiu, és important que tant els participants com els gestors de polítiques entenguin la relació existent entre ambdós estudis, especialment les característiques rellevants a les polítiques educatives exclusives del PIRLS.

El PIRLS fou dissenyat per proporcionar informació comparativa sobre la competència lectora de l'alumnat durant de quart curs d'educació primària, particularment sobre aquells factors que, tant a casa com a l'escola, fomenten el progrés lector dels més menuts. El fet de centrar-se en nois i noies d'aquesta edat –escola primària- i d'haver triat com a objectiu principal l'estudi dels nivells de competència lectora significa que el PIRLS cerca complementar la perspectiva del PISA que, pel que fa a la lectura, s'enfoca més globalment en el currículum general i en les consideracions laborals. PISA se centra en la necessitat d'adquirir uns nivells lectors quan els alumnes fan la transició del món educatiu al laboral i el PIRLS es refereix al progrés durant el període, igualment important, en què els alumnes passen d'aprendre a llegir, a llegir per aprendre.

Les habilitats que conformen les bases per a una eventual competència lectora s'aprenen en aquest període i, per tant, les millores a nivell curricular i d'ensenyament es poden considerar vitals per treure'n profit més endavant. El PIRLS duu a terme investigacions exhaustives dels currículums lectors i de les pràctiques educatives emprades durant els cursos escolars de quart nivell. Per contra, el PISA recull escassa informació en aquest sentit i, per tant, els països que participen en tots dos estudis trobaran en el PIRLS una font d'informació molt valuosa que es pot emprar tant per millorar el currículum lector i l'ensenyament de l'alumnat en aquestes edats com per ajudar a interpretar els resultats del PISA als 15 anys.

Tant l'objectiu principal del PIRLS com del PISA és el d'informar els països participants sobre els assoliments en competència lectora dels seus alumnes. De tota manera, les exigències que representen les diferències curriculars i les expectatives de desenvolupament que s'esperen dels estudiants de quart curs són diferents de les de l'alumnat de quinze anys, la qual cosa significa que l'èmfasi varia lleugerament entre els dos estudis. Generalment, en acabar el quart curs, els alumnes han assolit els coneixements propis d'aquesta edat i, per aquesta raó, el PIRLS es centra principalment en que adquireixin la comprensió lectora adient. Per contrast, als 15 anys, els joves s'estan preparant per entrar a treballar o per matricular-se a l'escola secundària. Per aquesta raó, el PISA examina la competència lectora des d'un punt de vista d'indicador de preparació cívica i laboral. Aquest matís de diferència demostra

que els dos programes són complementaris perquè enfoquen la competència lectora des de dos punts de vista molt diferents pel que fa a l'assoliment d'objectius essencials.

Els marcs d'avaluació del PIRLS i del PISA consideren essencial la definició de l'estructura que avaluen. Per ambdós, la definició es basa en una definició extensa de la noció de lectura –per aquest motiu es refereixen a la “competència lectora” i no merament a la “lectura”. Ambdues definicions inclouen els processos i habilitats de la comprensió lectora i, a més, les actituds i usos envers la lectura que caracteritza els bons lectors. Tant el PIRLS com el PISA contempen la lectura com un procés interactiu i constructiu i en destaquen la rellevància d'aprendre a desenvolupar la capacitat de reflexionar sobre la lectura i de saber-la emprar amb propòsits diversos.

Pel que fa a l'avaluació PIRLS, la capacitat lectora de l'alumnat de quart curs es defineix així:

... l'habilitat per comprendre i utilitzar formes de llenguatge escrit requerides per la societat i/o valorades per l'individu. Els lectors més joves saben construir significats a partir de textos diversos; llegeixen per aprendre, per participar en la comunitat lectora escolar i quotidiana i per plaer.

Pel que fa a l'avaluació PISA, la capacitat lectora de l'alumnat de 15 anys es defineix així:

... comprensió, ús i reflexió de textos escrits amb la finalitat d'assolir propòsits personals, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat.

Les dues definicions tenen present l'àmplia gamma de material de lectura seleccionat per l'alumnat i prescrit. Per tant, totes dues suggereixen que la lectura no és una habilitat unitària sinó un conjunt de processos, d'actituds i de capacitats, que varia segons el lector, el tipus de text i les intencions o situacions lectores. Si bé és cert que els elements socials, personals i curriculars relacionats amb la competència lectora es ressalten en ambdues definicions, les diferències de desenvolupament en les dues edats es fan ben paleses. Per a l'alumnat de quart curs, el PIRLS destaca l'entorn tradicional on se sol fer la lectura. D'altra banda, el PISA ressalta la voluntat de participació dels alumnes en un entorn social més ampli i el PIRLS l'habilitat de l'alumnat per participar en “comunitats lectores...” (per ex.: a la llar i a l'aula).

Intencions lectores/situacions i tipus de text. En descriure les intencions o situacions lectores i els tipus de textos associats tant amb un com amb l'altre, els marcs teòrics de la lectura del PIRLS i del PISA són, fins a cert punt, diversos i reflecteixen les diferències de desenvolupament d'ambdós grups. Pels alumnes de quart nivell, el PIRLS ressalta les intencions lectores i en descriu les dues més comunes en aquesta edat: la lectura com a experiència literària i per adquirir i utilitzar informació. Pel que fa als joves de 15 anys, el PISA descriu situacions lectores, per a reflexionar sobre uns usos de lectura

més amplis en aquesta edat: lectura per a ús privat, per a ús públic, per raons laborals i pedagògiques.

Processos/aspectes de comprensió. Ambdós marcs teòrics descriuen maneres de comprendre o de respondre textos que proporcionen especificacions pels tipus de preguntes de comprensió que es fan a l'alumnat. Pel que fa al PIRLS, aquests processos es descriuen com a “quatre processos de comprensió”; el PISA, en canvi, distingeix entre “aspectes micro i macro en la comprensió d'un text”. Els cinc aspectes macro són molt similars als quatre aspectes de comprensió del PIRLS. Com a dimensió addicional del marc PISA, els aspectes micro es relacionen específicament amb les exigències de les preguntes de comprensió individual.

En la **taula 1** que hi ha a continuació es relacionen els quatre processos lectors PIRLS i els macro aspectes de lectura comparables que descriu el marc del PISA.

Contingut de l'avaluació. Tant el marc teòric d'avaluació del PIRLS com el del PISA engloben preguntes d'opció múltiple com de resposta construïda; ambdós també empen preguntes d'opció múltiple, però d'una sola resposta possible (correcte/incorrecte). D'altra banda, ambdós empen puntuació parcial en alguns casos ja que en les respostes construïdes cal tenir present que, si són parcialment correctes o apropiades, se'ls atorga una puntuació parcial. Pel que fa al PIRLS, aproximadament la meitat de les preguntes correspon a respostes construïdes i, en el cas del PISA, un 45%.

A part de l'avaluació de comprensió, que és fonamental per als dos programes, ambdós marcs plantegen l'ús de qüestionaris per obtenir informació sobre la diversitat de material imperès a què té accés l'alumnat, a les actituds i hàbits lectors, a les experiències pedagògiques i, a més, a les característiques de les escoles. El marc teòric del PIRLS comprèn un debat més extensiu pel que fa a aquests qüestionaris i, d'altra banda, en justifica la seva inclusió. Es tracta d'una pràctica força adient si es té present que un dels objectius fonamentals del PIRLS és la investigació dels factors associats a l'adquisició de competència lectora durant el quart any d'escolarització reglada.

Aquesta comparació entre els marcs del PIRLS i del PISA per a l'avaluació de la competència lectora demostra de quina manera dos processos internacionals diferents, pel que fa a l'elaboració de consens, poden arribar a assemblar-se bastant en termes d'actitud avaluadora. En el fons, en tot marc d'avaluació hi rau la definició d'allò que es mesura i, en aquest cas, les semblances i les diferències entre els dos marcs semblen ser força adients pel que fa al seu desenvolupament. Ambdues consideren que la lectura és un procés interactiu i constructiu. En qualsevol cas, les expectatives socials i curriculars són molt diferents quan es comparen les del quart curs amb les de l'alumnat de 15 anys; aquesta consideració es fa palesa en els debats sobre materials, contextos i conductes associats amb la competència lectora. En general, tots dos marcs funcionen bé atesa la seva complementaritat, que il·lustra el creixement de les habilitats de la competència lectora a mesura que l'alumnat va progressant en el seu pas per l'escola.

Taula 1

Comparació dels processos PIRLS de comprensió amb els aspectes macro per entendre un text de PISA

<p>PIRLS <i>Processos de comprensió</i></p>	<p>PISA <i>Aspectes macro per entendre un text</i></p>
<p>Localització i recuperació d'informació expressada de forma explícita– ubicació i comprensió d'informació o d'idees rellevants que estan expressades explícitament en el text.</p> <p>Realització d'inferències directes– anar més enllà del significat superficial i, basant-se en el text, efectuar inferències planeres.</p> <p>Interpretació i integració d'idees i d'informació– a partir de la comprensió del món, del grau d'experiència o d'altres coneixements, trobar connexions entre les idees i la informació d'un text.</p> <p>Anàlisis i avaluació del contingut, el llenguatge i els elements textuais– consideració crítica del text; reflexió i valoració del contingut del text; consideració i valoració de l'estructura del text, de l'ús del llenguatge, dels recursos literaris o de la perspectiva i ofici de l'autor.</p>	<p>Desenvolupament d'una comprensió general– lectura inicial per determinar si el text és adient per als objectius proposats; consideració global del text; elaborar supòsits.</p> <p>Recuperació d'informació– identificar, buscar, localitzar i seleccionar informació rellevant.</p> <p>Desenvolupament d'una interpretació– desenvolupar una comprensió més completa o específica; comprensió de la interacció del text amb la cohesió global i local; ús d'informació i d'idees activades durant la lectura que encara no han estat explicitades en el text.</p> <p>Reflexió sobre el contingut d'un text– connectar la informació trobada al text amb coneixements assolits arreu; ponderar afirmacions del text segons els coneixements individuals propis.</p> <p>Reflexió sobre la forma d'un text– allunyar-se del text per tal de considerar-lo amb objectivitat; valorar la qualitat del text i si és apropiat o no; comprendre l'estructura, el gènere i el registre del text.</p>