

LA COMPETENCIA LECTORA EN EL ESTUDIO PISA. UN ANÁLISIS DESDE LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN

*Aurora Cuevas Cerveró**

Profesora Asociada. Dep. Biblioteconomía y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid.

*Josep Vives i Gràcia***

Biblioteca EPSEVG (Vilanova i la Geltrú). Universitat Politècnica de Catalunya.

Resumen: Los resultados del proyecto PISA han puesto de manifiesto un nivel de competencia lectora de los estudiantes españoles inferior a la media de la OCDE, lo que debería traducirse en la adopción de medidas correctivas que aseguren su plena incorporación a la Sociedad de la Información. Se apunta como posible medida la incorporación del concepto de competencia lectora al de Alfabetización en Información y la inoculación de ésta a la Escuela a través de la Biblioteca Escolar, si bien entendida como Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

Palabras clave: Proyecto PISA; alfabetización en información; competencia lectora; bibliotecas escolares.

Title: THE READING SKILL IN PISA RESEARCH: AN ANALYSIS FROM THE INFORMATION LITERACY PERSPECTIVE.

Abstract: The results of the PISA project, showing a reading competency level in Spanish students below the OECD average score, should lead to the adoption of certain counteracting measures that will assure their successful entrance into the Information Society. The incorporation of the reading competency into the concept of information literacy and its dissemination through the school library, understood as school media library or Center of resources for Learning, is then appointed as a suitable counteracting measure.

Keywords: PISA project; information literacy; reading competency; school libraries.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio PISA (Programme for International Student Assessment)¹ es un proyecto comparativo de evaluación impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico)². Su objetivo principal se centra en averiguar el grado de formación de los alumnos *en su etapa final de enseñanza obligatoria, en torno a los 15 años con el propósito de* aportar información empírica que pueda favorecer la toma de decisiones

* accerver@bib.uc3m.es

** josep.ferran.vives@upc.edu

¹ Programa internacional de evaluación de alumnos. Disponible información sobre sus actividades y resultados en: <<http://www.pisa.oecd.org/>> [Consulta: 1-2-2005].

² La OCDE es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y contribuir a su desarrollo y al de los países no miembros. Puede consultarse el portal de la OCDE en: <<http://www.oecd.org/home/>> [Consulta: 1-2-2005].

políticas³. Este proyecto, en el que participaron originalmente 32 países⁴ evalúa tres grandes áreas de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias. El interés del estudio radica en el cambio de perspectiva con respecto a los procesos tradicionales de evaluación, PISA no trata de indagar el grado de aprovechamiento escolar en estas materias, tal como la definen los currículos de los distintos países, su pretensión es evaluar hasta qué punto los alumnos están capacitados para usar las habilidades y conocimientos adquiridos a la hora de enfrentarse a los retos de la vida adulta.

En la OCDE existe una larga tradición en la elaboración de información estadística sobre los diferentes aspectos de los sistemas educativos, desde que a mediados de los años 80 la calidad de la educación y la eficacia de los sistemas educativos se convirtieron en aspectos clave para la mayoría de los países. El origen de PISA está muy ligado a otro proyecto de la OCDE, INES (International Indicators of Education Systems), dedicado a la producción de indicadores internacionales de la educación. Desarrollado desde 1990⁵, el proyecto INES⁶ produce indicadores valiosos para establecer comparaciones entre sistemas educativos, ya que sus estudios abarcan multitud de facetas, entre otras, los recursos humanos y materiales, el funcionamiento, la organización, los procesos escolares y los beneficios individuales, sociales y económicos producidos por las inversiones en educación. A pesar de esta amplitud de perspectiva, el proyecto INES desde sus orígenes se encontró con dificultades para incorporar a sus indicadores medidas del rendimiento de los alumnos, al ser muy caras de obtener en un contexto de comparación internacional. Sin embargo estas medidas son esenciales, sin ellas los responsables políticos, los ciudadanos y profesionales de la educación carecerían de un elemento crucial para conocer la efectividad de sus sistemas educativos en relación con los de otros países. Para suplir esta carencia en el año 1997 se aprueba la puesta en marcha del estudio PISA, cuyos primeros resultados, obtenidos en el año 2000, centrados en el área de la competencia lectora fueron publicados a finales de 2001; en el año 2004 se publicaron los segundos resultados, centrados en el área de la competencia matemática y, previsiblemente en el año 2006 terminará el ciclo con los resultados centrados en la competencia científica de los alumnos.

³ OCDE. Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, INCE, 2000, p.16.

⁴ Los países participantes en la primera etapa del proyecto fueron: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Letonia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rusia, Suiza y Suecia, 28 países de la OCDE y 4 países no-miembros.

⁵ El conjunto de indicadores que produce INES se publica todos los años, desde 1992, con el título Education at a Glance / Regards sur l'éducation. Disponible en: <http://www.oecd.org/document/7/0,2340,fr_2649_201185_33712135_1_1_1_1,00.html> [Consulta: 1-2-2005]. Resumen en español sobre los resultados de 2004 disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/33/24/33713498.pdf>> [Consulta: 1-2-2005].

⁶ El proyecto INES es el resultado de dos conferencias preparatorias organizadas, una por el gobierno de los Estados Unidos, en noviembre de 1987, y otra por las autoridades francesas, en marzo de 1988.

2. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE PISA

2.1 Un proyecto comparativo internacional en evolución

La cobertura geográfica de PISA es amplísima. En el planteamiento original se pensó en la participación única de los países miembros de la OCDE, en la primera muestra participaron 28 países de la OCDE y 4 países *no-miembros*. En la edición de 2002 un grupo de 13 países *no-miembros* se incorporó al estudio a través de una nueva aplicación de las pruebas, conocido como PISA *Plus*. En 2003 se incorporaron otros dos países más y previsiblemente 11 países se sumaran en 2006. En total estas cifras representan una tercera parte de la población mundial y prácticamente nueve décimas partes del producto interior bruto (PIB) mundial, más de lo que ningún otro estudio ha abarcado hasta la fecha⁷.

Si algo caracteriza a PISA es su vocación integradora. El proyecto PISA está basado en la colaboración, toma en consideración los conocimientos científicos de los países participantes y es dirigido de manera conjunta a partir de intereses comunes en política educativa. Los países participantes se responsabilizan del proyecto en el ámbito político y aportan grupos de trabajo en los que intervienen expertos de las distintas áreas⁸. A través de la participación en estos grupos de expertos los países garantizan que los instrumentos de evaluación del proyecto PISA tengan la necesaria validez internacional, pues toman en consideración el contexto cultural y curricular de cada país. Con el propósito de examinar los rasgos asociados al éxito o fracaso educativo se considera el rendimiento de los alumnos en relación a las características de sus centros de enseñanza y su ámbito familiar produciendo indicadores contextuales que relacionan los resultados con las características de los alumnos y los centros educativos.

El diseño y la implementación de los estudios se desarrolla bajo la dirección del Secretariado de la OCDE, a través de un consorcio internacional encabezado por el Australian Council for Educational Research (ACER)⁹. El consorcio incluye a otros organismos como el Netherlands National Institute for Educational Measurement¹⁰, el Service de Pédagogie Experimentale de l'Université de Liège¹¹ y la empresa WESTAT.

El carácter cíclico del estudio hace posible que los países puedan supervisar su evolución en el cumplimiento de los objetivos educativos. El estudio se repite cada tres años y en cada ciclo se evalúan las tres áreas, lectura, matemáticas y ciencias, pero centrándose en una de ellas con especial atención; en el año 2000 el área principal fue la lectura, en el año 2003 las matemáticas y en el 2006 serán las ciencias, produciendo indicadores de tendencias que muestran los cambios en los resultados a lo largo del tiempo. Globalmente el área principal de cada ciclo comprende el 66% del estudio y cada una de las secundarias el 17%, de esta forma es posible obtener una perspectiva amplia y detallada de la prepara-

⁷ OCDE. Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, INCE, 2000, p.19.

⁸ En España el Comité Técnico del estudio está formado por Ignacio Gil-Bermejo (Andalucía), Miguel Vives (Balears), Jordi Saura (Cataluña), Lucía Henríquez (Canarias), Faustino Salgado (Galicia), José María Gracia (Navarra), Josu Sierra (País Vasco), Vicente Domenech (Valencia), Ángel Ónega (Territorio MEC) y Guillermo Gil (INCE).

⁹ Consejo Australiano de Investigación Educativa.

¹⁰ Instituto Nacional Holandés de Evaluación Educativa.

¹¹ SPE, Servicio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja.

ción de los alumnos en cada área cada nueve años, con una revisión de su evolución cada tres años dando lugar a una base de conocimiento para el análisis político y la investigación.

2.2 Más allá del contenido: una evaluación no curricular y un nuevo concepto de alfabetización

El concepto de evaluación se ha convertido en uno de los elementos claves del discurso educativo actual¹², aunque su significado está lejos de ser unánimemente aceptado. La evaluación puede utilizarse para diferentes funciones: diagnóstico, comparación, clasificación, control, mejora, comprensión, amenaza, comprobación, aprendizaje, emulación, entre otras. Evidentemente no todas tienen la misma naturaleza e interés, unas son claramente desechables, otras ciertamente deseables. Algunas funciones deberían garantizarse y otras habría que evitarlas desde el planteamiento inicial. En el caso de PISA el énfasis teleológico se sitúa en el ámbito de las competencias. PISA no es una evaluación curricular en la que se evalúa los contenidos que se les enseña a los alumnos en sus centros de enseñanza. Tampoco *tiene como cometido evaluar los programas existentes ni el trabajo de los docentes*. Es una evaluación de los conocimientos y destrezas que cabe esperar en un alumno que va a concluir la escolaridad obligatoria y puede, por tanto proseguir estudios no obligatorios o incorporarse al mercado laboral. El carácter no curricular de PISA facilita la comparación de resultados entre los países participantes con independencia de la organización de las enseñanzas en cada país.

Los resultados de la evaluación establecen qué competencias han logrado desarrollar los estudiantes a lo largo de un periodo educativo a punto de concluir. Por este motivo, a diferencia de otras evaluaciones no va a fijarse con antelación un criterio de suficiencia, sino que, a partir de los resultados, se describirán diferentes niveles de idoneidad que puedan servir para analizar aspectos que se consideren sustanciales desde el punto de vista tanto pedagógico como de política educativa.

Uno de los rasgos más novedosos que observamos en PISA es el concepto de *alfabetización*¹³. El uso que de este término se hace en el proyecto sobrepasa el empleo habitual y clásico de *alfabetización*, en sentido lectoescritor, para referirse a un tipo de formación capaz de suministrar a los alumnos un bagaje intelectual suficiente para afrontar los retos de la vida real y de la edad adulta. Se define en cada una de las áreas en términos de conocimientos y habilidades necesarias para una participación social plena y no en términos de conocimiento curricular.

3. EVALUACIÓN ORIENTADA A COMPETENCIAS

La estructuración del aprendizaje por competencias, el debate sobre su concepto, sobre los criterios para su selección y evaluación, centra la atención de pedagogos y educadores en nuestros días¹⁴. La consideración que se le presta al tema tanto por parte de especialis-

¹² HIMMEL, Eriika. *Hacia una cultura de evaluación educacional*. Disponible en: <<http://www.ifie.edu.mx/Erika%20Himmel.htm>> [Consulta: 1-2-2005].

¹³ *Literacy* en el ámbito anglosajón.

¹⁴ NOGUERA ARROM, Joana. Las competencias básicas. *Semana Monográfica de la Educación*, Fundación Santillana, 2004. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.org/19/ponencia_Noguera.doc> [Consulta 4-2-2005].

tas como por importantes organismos internacionales hace que este asunto tenga resonancia a nivel mundial.

El concepto de *competencia* alude a la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones. La formación en competencias se basa en comprender y actuar responsablemente en la realidad de la vida cotidiana, de ahí que una evaluación por competencias se centrará en las capacidades más que en el mero contenido, en un contexto dinámico, de desarrollo progresivo. Llegados a este punto conviene distinguir entre *competencia*, *capacidad* y *habilidad*, términos estrechamente vinculados semánticamente aunque diferentes y usados como sinónimos de forma habitual.

La definición sobre competencia que ofrece la Real Academia Española coincide con el significado exacto que acabamos de anotar: pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado integrando habilidad y capacidad. Las competencias conforman un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí. Habilidad se refiere a una cierta aptitud y disposición para algo concreto, es decir, una cierta cosa que una persona es capaz de ejecutar con destreza. Capacidad es un término próximo a habilidad y aptitud, con un matiz ciertamente intelectual que lo diferencia de la mera habilidad, por ser la capacidad una actividad intelectual estable y capaz de producir en diferentes campos de conocimiento. En este sentido la capacidad es un saber hacer y se manifiesta a través de la aplicación de los contenidos.

Existen diferentes clasificaciones acerca de las competencias¹⁵, en educación distinguimos entre:

- **Competencias genéricas** o transversales, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas de materias y situaciones. Para Rey¹⁶ el término *transversal* no alude a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias sino a los aspectos complementarios e independientes de éstas, que pueden ser utilizadas en otros campos. Ejemplos de competencias genéricas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y especialmente la capacidad de aprender, tan importante en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Competencias básicas** o clave, que han de ser adquiridas en la formación obligatoria que los alumnos han de obtener en la escuela. No existe una definición universal sobre la noción de competencia *básica* o *clave*, aunque podemos encontrar diferentes contribuciones conceptuales coincidentes en que estas competencias se sitúan en el eje de las capacidades del individuo y lo habilitan para integrarse con éxito en la vida laboral y social, beneficiando de este modo tanto a él como a la so-

¹⁵ Atendiendo a su carácter, por ejemplo, en el ámbito profesional se distingue entre competencias genéricas, específicas y técnicas y en el ámbito de la educación superior se distingue entre competencias genéricas y específicas.

¹⁶ REY, B. Les compétences transversales en question. *Collection Pédagogies*. Paris: ESF éditeur, 1996, p. 53. Cit. EURYDICE. *Las competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en: <<http://mail.udlap.mx/~ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf>> [Consulta 4-2-2005].

ciudad¹⁷. Tradicionalmente se han reconocido como competencias clave la lectura, la escritura y el cálculo, al ser consideradas medios que hacen posible cualquier otro aprendizaje¹⁸.

Desde los años 90 se han realizado estudios, publicaciones, congresos e iniciativas políticas en todo el mundo en relación a las competencias básicas. Diversos documentos defendieron la conveniencia de crear un sistema europeo que permitiera comparar, evaluar y difundir las competencias clave¹⁹. El Consejo de Lisboa de 2000 invitó a los estados miembros, y a la Comisión a definir las competencias básicas del aprendizaje a lo largo de la vida, entendiéndolo como tales: *las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales*. Estas competencias se mantuvieron hasta 2002, año en que se propusieron las siguientes: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, TIC, cálculo y competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, espíritu empresarial, competencias interpersonales y cívicas, cultura general y aprender a aprender.

Una de las contribuciones más interesantes con respecto al tema de las competencias educativas ha sido la realización del proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)²⁰, auspiciado por la OCDE, dentro de su programa INES y bajo el liderazgo de Suiza (1997-2003). En el informe presentado por DeSeCo al finalizar el proyecto, se definen las competencias básicas como *un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos*²¹ que son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales. DeSeCo presenta una perspectiva holística de las competencias clave, agrupándolas en tres categorías: actuar de manera autónoma, utilizar herramientas o recursos de manera interactiva y funcionar en grupos socialmente heterogéneos.

¹⁷ En este sentido pueden consultarse, entre otros los siguientes trabajos: INCE. *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2000; SARRAMONA, Jaime. Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, nº 322, 2000, p. 255-290; SARRAMONA, Jaime. Los indicadores de la calidad de la educación. IX Congreso interuniversitario de teoría de la educación. San Sebastián, 2003. Disponible en: <<http://www.sc.edu.es/hdwcite/castellano/Los%20indicadores%20de%20la%20calidad%20en%20educaci%F3n.pdf>> [Consulta 4-2-2005]; SIMONE, D. y HERSH, L. *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle, 2001; EURYDICE. *Las competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en: <<http://mail.udlap.mx/~ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf>> [Consulta 4-2-2005]; NOGUERA ARROM, Joana. Las competencias básicas. *Semana Monográfica de la Educación*, Fundación Santillana, 2004. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.org/19/ponencia_Noguera.doc> [Consulta 4-2-2005].

¹⁸ El Informe sobre los futuros objetivos concretos de la Educación y los Sistemas de Formación de la Comisión Europea, 2001 hace explícito que hay que asegurar que todos los ciudadanos alcancen el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo como condición indispensable para garantizar un aprendizaje de calidad. Las competencias básicas son la clave para todas las capacidades de aprendizaje posterior, así como para las posibilidades de empleo.

¹⁹ Entre otros el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación y el Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación, en el marco de la Unión europea.

²⁰ Definición y selección de competencias. Puede consultarse el portal institucional. Disponible en: <<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>> [Consulta 4-2-2005].

²¹ Simone, D. y Hersh, L. *Definitions and selection des competences (DeSeCo): fondements theoriques et conceptuels*. Document de strategie, DEELSA/ED/CERI/CD, OCDE, Paris, 2002, p.7.

El desarrollo de estas tres categorías podemos apreciarlo en el siguiente esquema:

Competencias claves para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad	
Pensamiento crítico y enfoque holístico e integrado	Actuar de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades • Capacidad de concebir y de realizar proyectos de vida y proyectos personales • Capacidad de actuar en el conjunto de la situación / el gran contexto
	Utilizar herramientas de manera interactiva <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo • Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva • Capacidad de uso de la (nueva) tecnología de manera interactiva
	Funcionar (intervenir) en grupos socialmente heterogéneos <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás • Capacidad de cooperación • Capacidad de gestionar y resolver conflictos

Figura nº. 1. DeSeCo, categorización de las competencias clave²².

PISA se concentra en tres áreas curriculares: lectura, matemáticas y ciencias, tradicionalmente consideradas clave para el aprendizaje y además materias comunes a todos los sistemas educativos, pero, como poníamos de relieve al comienzo, una de las características más notables de esta evaluación es no ser básicamente curricular y estar centrada en competencias. Los indicadores están creados de tal forma que su resolución no está directamente ligada a contenidos curriculares concretos, sino que tienen que ver más con un carácter transversal, tomando en consideración aspectos como la motivación, el auto-concepto y las estrategias que el alumnado utiliza para aprender. Esta orientación permite evaluar la funcionalidad de lo aprendido para responder a situaciones reales que se plantean en la vida cotidiana y que se encontrarán en la vida adulta.

4. LA COMPETENCIA LECTORA EN PISA Y LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN

El término “Alfabetización en Información”²³ alude a un nuevo modo de conocer en los entornos tecnológicos, una vez adquiridas las competencias, según enuncia Budd²⁴, en

²² Educastur. Indicadores para la evaluación de los Centros. Disponible en: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/competencias_basicas.php> [Consulta 4-2-2005].

²³ Hace un estado del arte BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5 (2002), p. 361-408.

²⁴ BUDD., R.W. Información, interacción, intercomunicación: tejiendo la red global. El impacto de Internet en el futuro de la educación. *Zer*, 2, 1997. Disponible en Internet: <<http://www.ehu.es/zer/>> [Consulta 4-2-2005].

alfabetización visual (lectura icónica), alfabetización tecnológica (uso experto en Internet), alfabetización organizativa (aprendizaje en comunidades virtuales), alfabetización mediática (usabilidad de recursos) y alfabetización cultural. El concepto Alfabetización en Información hace referencia al desarrollo de habilidades para buscar, recuperar, evaluar y usar información mediante instrumentos intelectivos del método científico y técnicos informáticos. Es, según lo expuesto, un conjunto de competencias. Aunque su origen se remonta a 1974, con Zurkowski²⁵, es precisamente con la explosión informativa de los años 90 y la gran variedad de presentación de la información que lleva implícita, cuando el concepto parece cobrar fuerza a escala internacional, ganándole el terreno a diferentes términos relacionados en mayor o menor medida, como alfabetización en medios o alfabetización digital entre otros.

La Competencia lectora es definida en PISA²⁶ como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo.

4.1 ¿CÓMO SE MIDE LA COMPETENCIA LECTORA?

Los instrumentos de medida en la evaluación PISA se componen de pruebas y cuestionarios que se aplican en una sola jornada, en una sesión de dos horas dividida en dos partes con un pequeño descanso. Los instrumentos para la medida no requieren de los alumnos más herramientas que lápiz y papel, aunque en algún caso se les pide a los alumnos que respondan a cuestiones vinculadas a documentos procedentes de Internet.

La evaluación de la comprensión lectora se determina en el informe PISA a partir del análisis de tres dimensiones²⁷: contenido, competencias cognitivas y contexto.

Contenido

La dimensión del contenido hace referencia a la forma en que el alumno debe acercarse al texto para poder comprenderlo. No se lee de la manera forma un texto en prosa continua (libros, artículos, etc.) que uno presentado en lo que recibe el nombre de prosa discontinua (textos breves si una gran estructura como anuncios, formularios, etc.).

Competencias cognitivas

Se hace referencia aquí a las competencias que permiten al alumno realizar unas acciones evaluables a partir de:

- Recuperación de la información: capacidad para localizar un fragmento de texto requerido. Para satisfacer este requerimiento el alumno debe haber sido capaz de comprender de manera literal el texto.

²⁵ El inicio de la Alfabetización información podemos situarlo en la propuesta dirigida a la National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) por Paul Zurkowski: ZURKOWSKI, Paul G. The Information Service Environment Relationships and Priorities. Washington D. C.: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

²⁶ PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. MEC, INCE, 2000, p.37.

²⁷ *Primer informe de la evaluación PISA 2003: resultados en Euskadi*. Disponible en: <<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2003euskadic.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

- Interpretación del texto: a partir de la lectura de un fragmento, el alumno es capaz de inferir una nueva información.
- Reflexión y evaluación: Se relaciona lo leído con el bagaje propio del alumno.

Estas dos últimas capacidades serían las que permiten la generación de “nuevo conocimiento” en términos documentales. Es decir, a partir de la recuperación de la información se extraen unos datos precisos mientras que con las dos otras capacidades, esos datos se relacionan entre sí (interpretación del texto) y a partir de los conocimientos del alumno (reflexión) produciría un nuevo conocimiento. Este planteamiento coincide plenamente con la teoría de la generación de nuevo conocimiento a partir del uso de información que se plantea en la mayoría de los tratados de Gestión del Conocimiento²⁸.

Análisis del contexto

Para una comprensión correcta del texto leído es necesario que el alumno sea capaz de contextualizar correctamente aquello que lee.

En el caso del estudio PISA se distinguen tres situaciones contextuales en función del uso para el que se ha creado el documento:

- Texto de uso personal.
- Texto de uso público.
- Textos de uso ocupacional o laboral.

A partir de aquí se definen cinco niveles de comprensión lectora que permiten determinar la capacidad de comprensión del alumno. Estos niveles van desde la competencia más básica (localizar un fragmento concreto en un texto) hasta el nivel más alto de dificultad (comprensión del texto en su totalidad y capacidad de efectuar razonamientos derivados de él).

Como podemos observar, las competencias definidas son las mismas que se requieren para poder utilizar correctamente una información con la finalidad de satisfacer una necesidad de información.

4.2 ¿Qué pruebas se utilizan para valorar el nivel de competencia?²⁹

A partir de un texto dado, los alumnos deben contestar a una serie de preguntas relacionadas con el texto. Estas preguntas se formulan de manera que, en el nivel más bajo de competencia, la respuesta deba ser la localización de un fragmento determinada mientras que en nivel más alto exigible, el alumno debe ser capaz de dar una opinión razonada a partir de los hechos descritos en el texto.

Cabe también señalar que en paralelo a la competencia lectora, el informe PISA valora y también analiza la capacidad de comunicar ideas, lo cual nos lleva a relacionarlo con los modelos de alfabetización en información, en los que se valora no sólo la capacidad de saber buscar información sino también la destreza en saber comunicar la información elaborada³⁰.

²⁸ COLET, Enric y otros. *Sistemes d'informació: reptes per a les organitzacions*. Barcelona: Esade: Proa, 1998.

²⁹ Pueden encontrarse ejemplos completos en *Primer informe de la evaluación PISA 2000: resultados en Euskadi*. P. 105-100. Disponible en: <<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2003euskadic.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

³⁰ BUNDY, Alan (ed.). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. 2nd ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponible en: <<http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

4.3 Resultados en competencia lectora

Como podemos observar en el siguiente gráfico, si tomamos globalmente la comunidad escolar analizada, España se situaría en el lugar número 26 del ranking con una puntuación de 481, 13 puntos por debajo de la media de la OCDE (494). De los países de la Unión Europea solamente quedarían en posiciones inferior a la de España, Portugal (28), Italia (29), Grecia (30) y Eslovaquia (31).

Lectura			
	Media	E.T.	S.
1	Finlandia	543 (1,6)	^
2	Corea	534 (3,1)	^
3	Canadá	528 (1,7)	^
4	Australia	525 (2,1)	^
5	Liechtenstein*	525 (3,6)	^
6	Nueva Zelanda	522 (2,5)	^
7	Irlanda	515 (2,6)	^
8	Suecia	514 (2,4)	^
9	Holanda	513 (2,9)	^
10	Hong Kong-China*	510 (3,7)	^
11	Bélgica	507 (2,6)	^
12	Noruega	500 (2,8)	^
	<i>Castilla y León</i>	499 (3,9)	^
13	Suiza	499 (3,3)	^
14	Japón	498 (3,9)	^
15	Macao-China*	498 (2,2)	^
	<i>País Vasco</i>	497 (2,9)	^
16	Polonia	497 (2,9)	^
17	Francia	496 (2,7)	^
18	Estados Unidos	495 (3,2)	^
19	Dinamarca	492 (2,8)	-
20	Islandia	492 (1,6)	^
21	Alemania	491 (3,4)	-
22	Austria	491 (3,8)	-
23	Letonia*	491 (3,7)	-
24	República Checa	489 (3,5)	-
	<i>Cataluña</i>	483 (4,5)	-
25	Hungría	482 (2,5)	-
26	España	481 (2,6)	-
27	Luxemburgo	479 (1,5)	-
28	Portugal	478 (3,7)	-
29	Italia	476 (3,0)	-
30	Grecia	472 (4,1)	-
31	Eslovaquia	469 (3,1)	-
32	Rusia*	442 (3,9)	v
33	Turquía	441 (5,8)	v
34	Uruguay*	434 (3,4)	v
35	Tailandia*	420 (2,8)	v
36	Serbia*	412 (3,6)	v
37	Brasil*	403 (4,6)	v
38	México	400 (4,1)	v
39	Indonesia*	382 (3,4)	v
40	Túnez*	375 (2,8)	v
		Promedio OCDE 494 (0,6)	

^ más alta v más baja

E.T. Error típico
S. Significatividad de la diferencia con España
 Los países con asterisco no son miembros de la OCDE

Figura nº. 2. Evaluación PISA 2003 : resumen de los primeros resultados en España³¹.

³¹ Evaluación PISA 2003: resumen de los primeros resultados en España. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. Disponible en: <<http://www.mec.es/inecse/pub/pisa2003resumenespana.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

Si tomamos los valores de las comunidades autónomas que se han presentado al estudio también con una muestra ampliada³², vemos que en el caso de Castilla y León (posiciones³³ 12-13) y Euskadi (posición entre 15-16) se mejora sensiblemente la nota estatal, mientras que Catalunya también obtiene unos mejores resultados pero de una manera más discreta (posición entre 24-25). En ninguno de los casos señalados, sin embargo, se llega a la puntuación media de la OCDE.

Otra nota negativa a añadir es que los resultados obtenidos son inferiores a los del estudio de 2000. En dicho estudio, el peso de la competencia lectora era superior ya que constituía el 65% de la calificación global mientras que la matemática y las ciencias se repartían el 35% restante. En el estudio PISA 2003, *Matemáticas* es la materia que más peso tiene dentro de la puntuación global. A pesar de que PISA 2000 analizaba en mayor profundidad la competencia lectora, los niveles de competencia exigidos eran similares, por lo que se puede hablar de un retroceso en la capacidad de comprensión de los textos.

	PISA 2000	PISA 2003	VARIACIÓN
PUNTUACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA	493	481	- 12

Figura nº. 3. Comparación de resultados sobre competencia lectora en España³⁴.

Cabría preguntarse si estos pésimos resultados se producen solamente en la competencia lectora. Desgraciadamente, en las otras competencias estudiadas (matemática, ciencias y solución de problemas) tampoco se alcanzan los niveles medios de la OCDE a escala estatal.

	Matemática	Ciencias	Resolución de problemas
ESPAÑA	485 (26) ↓	487 (26) ↓	482 (27) ↓
Castilla y León	503 (18-19) ↑	502 (18-19) ↑	505 (18-19) ↑
Euskadi	502 (20-21) ↑	484 (28-29) ↓	498 (21-22) ↓
Catalunya	494 (22-23) ↓	502 (17-18) ↑	493 (22-23) ↓
Promedio OCDE	500	500	500
*entre paréntesis la posición que se ocupa en el ranking.			
*las flechas indican si se está por encima o por debajo de la media.			

Figura nº. 4. Comparación de resultados sobre competencia lectora en España³⁵.

³² Castilla y León, Catalunya y Euskadi participaron también en el estudio de manera separada con una muestra estadística mayor. En la puntuación de España, si embargo se suman también los resultados obtenidos en estos tres territorios.

³³ El estudio llevado a cabo por el Ministerio de Cultura no ofrece "posición" a las comunidades que participan con una muestra ampliada por lo que se ha decidido ofrecer las posiciones superior e inferior.

³⁴ *Evaluación PISA 2003: resumen de los primeros resultados en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. Disponible en: <<http://www.mec.es/inecse/pub/pisa2003resumenespana.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

Para poder situar mejor los datos obtenidos por las comunidades autónomas y regiones que participaron con una muestra ampliada, podemos observar el siguiente gráfico:

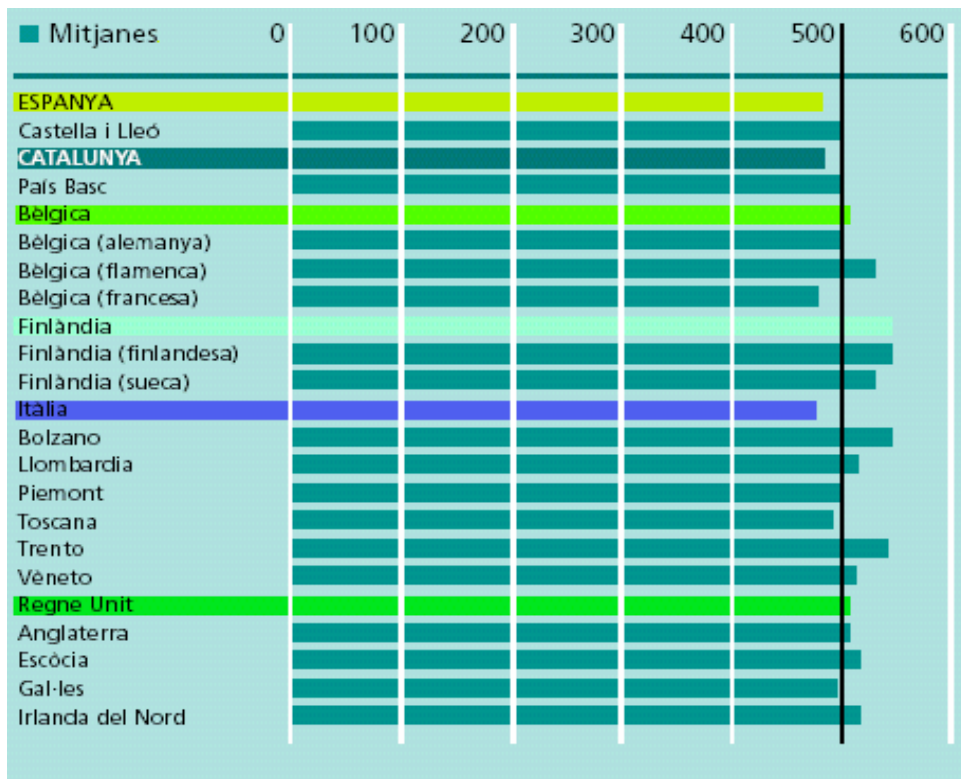


Figura n.º 5. Resultados en comprensión lectora para las regiones y comunidades autónomas que se presentaron al estudio con una muestra ampliada³⁶.

Castilla y León (499 puntos) y el País Vasco (497 puntos) se acercan, aunque sin llegar a la media de la OCDE (500 puntos) mientras que Catalunya se queda más atrás con una puntuación de 483.

4.4 La competencia lectora como indicador de Alfabetización en Información

Construir conocimientos en una sociedad que pone a nuestro alcance inmensas cantidades de información de todo tipo es un tarea compleja que exige saber determinar la información que necesitamos en cada situación, saber buscarla y encontrarla, valorarla y seleccionarla en función de lo que pretendemos y ordenarla, clasificarla y asimilarla para elaborar los conocimientos que necesitamos. Lo importante, entonces, no es el tener o no

³⁵ *Evaluación PISA 2003: resumen de los primeros resultados en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. Disponible en: <<http://www.mec.es/inecse/pub/pisa2003resumenespana.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

³⁶ *Estudi PISA 2003: avançament de resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Conselleria d'Educació, 2004. (Quaderns d'avaluació; 1). Disponible en: <http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec/docs/PISA2003.pdf> [Consulta 5-2-2005].

información, el tener o no información podía ser relevante hace unos años, ya que, la educación era la depositaria de la información y las personas que se escolarizaban y llegaban a niveles educativos más elevados disponían de más información, tenían más posibilidades sociales o económicas. En la actualidad todo esto está cambiando, la cuestión no es la información, el problema se centra en las capacidades cognitivas de las personas, en sus capacidades para aprender a aprender y a poder transformar la información en conocimiento³⁷. A tenor de las conclusiones realizadas por Ramírez (2002)³⁸, los resultados del informe PISA, por lo que respecta a la valoración de la competencia lectora de los estudiantes analizados, pueden ser un indicador muy útil para valorar el grado de preparación de cara a afrontar los retos de la Sociedad de la Información.

El concepto que los expertos del estudio PISA presentan acerca de la *competencia lectora* es suficientemente amplio como para que quepan en él algunos de los aspectos recogidos en las competencias de la Alfabetización Información. Es así que los resultados resultan muy útiles para tener una primera aproximación al grado de manejo de algunas competencias informacionales.

Para el informe PISA, la competencia lectora consistiría en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad³⁹.

Podemos establecer un paralelismo entre esta definición y la que se nos ofrece en la *Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada en información*⁴⁰:

“La alfabetización informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

En la presentación de los resultados obtenidos en el estudio PISA correspondientes a la muestra ampliada del País Vasco⁴¹, se introduce una definición específica del concepto “*literacy*” muy apropiada para acercar el concepto de “competencia lectora” a los objetivos de la alfabetización en información: “*Entre sus características más novedosas hay que destacar el concepto de “literacy”, término que desborda el uso tradicional de la palabra alfabetización para denominar la formación o preparación acumulada hasta una*

³⁷ MARZAL GARCIA- QUISMONDO, M. A. y otros. La sociedad del Conocimiento: educar para la información y el saber. *II Congreso Internacional de Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Universidad Pontificia de Salamanca. Madrid: McGraww Hill, 2003.

³⁸ RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita. *“Lectura, alfabetización en información y cultura de la Información”*. Julio 2002, Documento preparado para la UNESCO, la U.S. National Commission on Libraries and Information Science y el National Forum on Information Literacy, para uso de la Reunión de Expertos en Alfabetización en Información, Praga, Checoslovaquia. Disponible en: <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/ramirez-fullpaper.html>> [Consulta 5-2-2005].

³⁹ *Evaluación PISA 2003: resumen de los primeros resultados en España*. Disponible en: <<http://www.o.mec.es/inecse/pub/pisa2003resumenespana.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

⁴⁰ *Declaració de Praga: cap a una societat alfabetitzada informacionalment* (2003). Disponible en castellano, catalán, euskera y gallego en: <<http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>> [Consulta 5-2-2005].

⁴¹ Primer informe de la evaluación PISA 2003: resultados en Euskadi. Disponible en: <<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2003euskadic.pdf>> [Consulta 5-2-2005].

determinada edad que proporciona a la persona un bagaje suficiente para enfrentarse a los retos de la vida real". Se define en cada una de las áreas (matemáticas, lectura y ciencias) no en términos del conocimiento curricular sino en términos de conocimientos y habilidades necesarias para una participación social plena.

Así pues podemos concluir que a mayor preparación en competencia lectora de acuerdo con los parámetros de PISA, podemos inferir mayores posibilidades de desarrollo informacional.

4.5 El papel de las Bibliotecas Escolares

Las redes de telecomunicaciones y, fundamentalmente, el desarrollo de la web, han tenido como consecuencia la disponibilidad y generación de una ingente cantidad de información y formas distintas y más ágiles que la tradicional en papel de acceder a ellas.

La Sociedad de la Información resultante ha ido modificado todos los ámbitos de nuestra vida, aún cuando sus velocidades de transformación han sido variables. Al igual que el resto de la sociedad, la escuela no ha sido ajena a estas transformaciones, que la invitan a una renovación sustancial en todos sus ámbitos. La práctica docente con medios y materiales curriculares, organizada tradicionalmente en torno al libro de texto, ha comenzado ya a modificarse: los soportes electrónicos han dado lugar a nuevas formas de almacenar y presentar la información: multimedia, hipermedia e incluso simuladores de realidad virtual; los satélites de comunicación y las redes permiten recibir y enviar información de forma instantánea desde cualquier lugar⁴². En muchos centros los profesores no trabajan exclusivamente con material impreso pues el peso del material multimedia e hipertextual y, sobre todo, la web, está cobrando gran presencia en la Escuela. Este es el mundo en que los niños se desenvuelven hoy con total naturalidad, no sólo en su educación, también, sobre todo, llena su ocio y sus relaciones sociales.

El actual sistema educativo ha de cambiar para adaptarse a la realidad del siglo XXI, de igual manera que otros sectores estratégicos de la sociedad, la política y la economía han ido transformando sus estructuras para adaptarse a las nuevas exigencias socioeconómicas. La educación necesita, entre otras muchas cosas, replantear sus procedimientos a la hora de transmitir y desarrollar la cultura y sus formas de gestión y organización.

Desde nuestra perspectiva en el centro de este cambio se sitúa la Biblioteca Escolar, cuyo modelo funcional y organizativo debe transformarse desde un papel meramente auxiliar a un modelo plenamente integrado en el currículum, con una participación activa en el proceso pedagógico y en las tareas de apoyo a la alfabetización que la Sociedad de la Información demanda, **Alfabetización en Información**.

La Biblioteca Escolar ha de transformarse en un **Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA)**, no ha de ser un mero gestor de recursos informativos para la Educación, sino ámbito de máxima idoneidad para una metodología didáctica activa, interdisciplinar y adaptada a la diversidad de aprendizajes, centro suministrador y organizador de saberes, no complemento del currículum académico, sino parte integrante de él⁴³. En el ámbito del

⁴² Se trata de nuevas formas de presentar y acceder al conocimiento que pueden llegar a superar, en ocasiones las formas tradicionales de la clase magistral, la pizarra, los apuntes y el libro de texto. No se trata de criticar sin fundamentos una pedagogía en la que muchos de nosotros hemos sido bien educados, se trata de ampliar la experiencia formativa de los alumnos adoptando e integrando estos medios.

⁴³ Una Biblioteca Escolar que responde a estas características aparece perfectamente descrita en MARZAL GARCIA-QUISMONDO, Miguel Ángel y otros. La Biblioteca Escolar como Centro de Recursos para el apren-

CRA la Alfabetización en Información actualiza plenamente su sentido, al funcionar como elemento holístico y vertebrador del aprendizaje.

Méndez Sierra⁴⁴ destaca los bajos resultados obtenidos por el alumnado español en el estudio PISA de 2000 y describe las dificultades parejas que tienen los alumnos para poder utilizar las nuevas tecnologías para sus búsquedas de información. Según este mismo autor, la baja comprensión lectora supone una barrera para poder localizar y utilizar la información en un entorno de Internet. Si a esto añadimos el desconocimiento de la utilización básica de un ordenador, la navegación por Internet y el uso de buscadores, llegamos a la conclusión que es necesario que las Bibliotecas Escolares realicen un papel activo de refuerzo a la competencia lectora y al mismo tiempo –e igualmente importante- de liderar el aprendizaje de los alumnos en el manejo de la información. En este sentido, destacamos que según el mismo estudio PISA y siguiendo los resultados presentados, por ejemplo en Catalunya, el 85% de los alumnos tendrían un nivel satisfactorio de conocimientos tecnológicos, lo que nos llevaría a pensar que el refuerzo debe darse en el aspecto “informativo” de la alfabetización, más que en el aspecto “tecnológico”⁴⁵. Igualmente se constata la dificultad de relacionar la información que obtienen vía Internet, a interpretarla y, posteriormente, analizarla para construir un texto.

A las mismas conclusiones se llegaba en un estudio desarrollado en Canadá en el que durante cinco meses se llevó a cabo un proyecto de alfabetización informativa en alumnos de ocho años, según los autores, que constataban lo ya conocido, de antemano y sin formación específica previa, los alumnos no sabían buscar, localizar, extraer y elaborar la información⁴⁶.

A nuestro entender sería necesario un estudio de correlación para determinar con exactitud hasta que punto influye la existencia de buenas y bien dotadas Biblioteca Escolares en la nota final de comprensión lectora. A partir de los resultados observables en el informe PISA que hemos venido analizando, sí que podemos constatar que de los doce países que llegan o superan la media de la OCDE en comprensión lectora, nueve⁴⁷ corresponden a países con unos sistemas bibliotecarios bien desarrollados. Insistimos, sin embargo, en la necesidad de estudiar estadísticamente dicha correlación.

Parece que las autoridades educativas de España empiezan a captar esta asociación, como se desprende de las declaraciones de la Ministra de Educación en el sentido de querer estudiar el modelo de Finlandia –país que encabeza el ranking- en “donde se hace un

dizaje”. CIVE 2005. V Congreso internacional Virtual de Educación. Universidad de las Islas Baleares y Cibere-
duca. Com. Disponible en: <<http://www.cibereduca.com/cive/programa2.asp?id=26>> [Consulta 4-2-2005].

⁴⁴ MÉNDEZ SIERRA, José Manuel. “*Problemas iniciales con Internet en el aula de ciencias sociales: la búsqueda y selección de información*”. II Congreso de Educared, 2003. Disponible en: <[http://www.educared.net/congresoii/doc/comunicaciones/M%E9ndez_Sierra_Jos%E9_Manuel\(C\).doc](http://www.educared.net/congresoii/doc/comunicaciones/M%E9ndez_Sierra_Jos%E9_Manuel(C).doc)> [Consulta 5-2-2005].

⁴⁵ Entendemos por alfabetización “tecnológica” aquella que se relaciona con el aprendizaje del funcionamiento básico de un ordenador y de los programas estándares (procesador de textos, hoja de cálculo, etc.).

⁴⁶ BERNHARD, Paulette; BRODEUR, Chantal. “*Les enfants et la recherche d’information à l’ère du multimedia: bilan d’un recherche-développement au primaire*”. Documentation et bibliothèques, 1998, avril-juin.

⁴⁷ Finlandia, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Irlanda, Suecia, Holanda, Bélgica y Noruega.

buen uso de las bibliotecas⁴⁸ y nos hacemos eco, así mismo, de un claro interés institucional⁴⁹.

La paradoja estriba en es que el problema es bien conocido por los técnicos de la administración educativa, y ya en el año 1995 se recogía en una publicación oficial que “*se percibe en España una falta de tradición en la utilización de la biblioteca escolar como recurso básico para apoyar los procesos educativos...*” y se proponía acto seguido, “*fomentar la reflexión teórica y la elaboración de orientaciones que incidan en la sensibilización del profesorado, y de la Comunidad educativa en general, sobre la relevancia que tiene la biblioteca para que estos nuevos planteamientos [los de la LOGSE] puedan ser llevados a la práctica*”⁵⁰.

Dicha reflexión ya hace tiempo se ha llevado a cabo en otros lugares del mundo, y especialmente, en los países de tradición bibliotecaria anglosajona. Cabe destacar, además la importancia que en la bibliografía publicada en esos países tiene la formación en el uso de información. Así por ejemplo, en el caso de Australia representa la temática más estudiada en la bibliografía publicada⁵¹.

El problema de la falta de competencia lectora en los niveles de ESO se alarga hasta la educación superior y se constata en la falta de capacidad de muchos estudiantes para comunicar correctamente la información. Un estudio⁵² realizado por la *Escola Universitària Politècnica* de Mataró en 2003, revelaba que los empresarios no cuestionaban tanto los conocimientos técnicos de los estudiantes sino la falta, entre otras, de capacidades específicas en expresión escrita.

No entraremos ahora en las causas que provocan que en España no exista una adecuada red de bibliotecas escolares en ninguna comunidad autónoma, se ha estudiado y analizado profundamente en muchos trabajos⁵³. Sí que queremos en todo caso, ofrecer algunas reflexiones al entorno de la definición del modelo de Biblioteca Escolar que sería el más adecuado para afrontar con éxitos los retos de la Sociedad de la Información. Este modelo, que denominamos CRA, se basa en buena parte en la estrecha vinculación de la biblioteca

⁴⁸ *La Vanguardia*, 14/12/2004.

⁴⁹ En la actualidad, y a pesar de la escasa atención que se le ha prestado al tema en los últimos años, parece emerger un interés institucional con respecto a las Bibliotecas Escolares, prueba de ello es la aprobación de ambiciosos proyectos de investigación, como es el caso de: *Instrumentos de Análisis de Contenido para la organización de recursos educativos en Educación: CRA para la Sociedad del Conocimiento* (Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid) proyecto coordinado desde la Universidad Carlos III de Madrid por el Dr. D. Miguel Angel Marzal García-Quismondo.

⁵⁰ *La Biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. (Monografías; 1). ISBN 84-369-2778-8.

⁵¹ CLYDE, Laurel A. “*Research in school librarianship 1991-2000: Australia in an international setting*”. *Australian Library Journal*, 2003, vol. 53, n. 2. Disponible en: <<http://alia.org.au/publishing/alj/53.2/full.text/clyde.html>> [Consulta 5-2-2005].

⁵² *La Vanguardia*, 12/07/2003.

⁵³ Un ejemplo significativo es el estudio realizado por encargo de las asociaciones ANABAD y FESABID, bajo la dirección de M. Baró y T. Mañá.; *Situación de las bibliotecas escolares en España*. Un resumen de las conclusiones de este estudio puede consultarse en “La situación de las bibliotecas escolares en España: estudio a nivel nacional” coordinado por ANABAD y FESABID. Educación y biblioteca, Vol. 8: Num. 71, 7-16. También en los años noventa y comienzos del 2000 en distintas comunidades se han realizado investigaciones de distinta envergadura sobre el estado de las bibliotecas escolares, tanto por parte de particulares como de asociaciones de bibliotecarios escolares sensibilizados con su falta de desarrollo, o fomentadas desde la administración educativa. Actualmente la Fundación Germán Sánchez Ruipérez está llevando a cabo un estudio de gran envergadura sobre la situación de las Bibliotecas Escolares.

en el desarrollo de las competencias informacionales de los estudiantes. En cierto modo todavía se participa de un modelo de biblioteca escolar anclada en la idea –criticada por Castán (2004)⁵⁴– de “*lugar en el que un joven busca y encuentra con emoción esa obra clave de Lope, Quevedo o Cervantes...*” o como un espacio para “*navegar por lo inútil*” con la finalidad exclusiva de “*leer, disfrutar y contagiarse de ese amor a la lectura que se señala como objetivo básico de la escolarización*”. Es decir, una biblioteca, a nuestro entender, concebida básicamente como soporte a las clases de literatura o, como indica el anterior autor, considerada por error como una extensión de la Biblioteca Pública Infantil o Juvenil. En este sentido, creemos, que la Biblioteca Escolar, por su naturaleza y objetivos, estaría mucho más cerca de la moderna Biblioteca Universitaria que de la Biblioteca Pública.

Actualmente las Bibliotecas Universitarias están viviendo un interesante proceso de renovación para adaptar sus funciones y servicios a la universidad que debe surgir de la aplicación del proceso de convergencia que auspicia el Espacio Europeo de Educación Superior⁵⁵. Este proceso de cambio pasa por la necesidad de que las Bibliotecas Universitarias transiten hacia lo que se denomina Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)⁵⁶. Si comparamos los modelos de lo que pretendía la reforma de la Educación Secundaria y los objetivos del nuevo modelo europeo encontraremos que de hecho, la Educación Superior está pasando en cierta forma por el mismo proceso que propugnaban los principios de la reforma educativa de Secundaria. La frase más repetida en círculos universitarios estos días es el paso de la Educación al Aprendizaje, hasta el punto de hacerse suyo el famoso lema de la reforma de Secundaria, “aprender a aprender”.

Algunos autores ya se han planteado la necesidad de reformular el modelo de Biblioteca Escolar más adecuado a los retos de la Sociedad de la Información⁵⁷. La idea coincidente en los autores que abogan por este nuevo modelo es la necesidad de integrar la Biblioteca Escolar en los objetivos docentes del centro al que sirve y lograr la centralidad que, salvo excepciones, nunca ha conseguido tener.

Una de las funciones que consideramos más importante es el trabajo relacionado con lo que en ámbitos escolares se denominaba “Educación Documental”⁵⁸, un claro antecedente de la actual Alfabetización en Información y cuya filosofía sería la de un proyecto pedagógico basado en las fuentes de información para el estudio de una materia. Según

⁵⁴ CASTÁN LANASPA, Guillermo. “Diez tesis para el debate sobre las bibliotecas escolares”. Educación y bibliotecas, 2004, nº 139.

⁵⁵ MORA, José-Ginés. “Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement”. Coneixement i societat, 2004, núm. 6.

⁵⁶ En torno a los CRAI comienzan a gestarse proyectos de investigación, grupos de investigación y experiencias. Como ejemplos encontramos el Proyecto: *De la Biblioteca Universitaria al Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación. Elaboración de una guía sobre la organización y gestión de un CRAI en el contexto de las universidades españolas*. Proyecto ya finalizado (Febrero 2004-October 2004), coordinado por el Dr. Area, de la Universidad de la Laguna. Otro proyecto que se está desarrollando en la actualidad es *Documentación y tecnologías de la información para Educación: herramientas para la alfabetización informacional y organización de recursos didácticos* (Subdirección General de Proyecto de Investigación, Secretaría de Estado de Política Científica y Tecnológica, Dirección General de Investigación, Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003-06) de la Universidad Carlos III de Madrid, coordinado por el Dr. Marzal García-Quismondo.

⁵⁷ CASTÁN, Guillermo. “Con la biblioteconomía no basta”. Cuadernos de pedagogía, 2000, nº 289.

⁵⁸ Definida por BENITO MORALES, F. *Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia. Diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI* (habilidades y estrategias para buscar, organizar y razonar la información. Tesis, Universidad de Murcia, 1996.

Bernhard⁵⁹, esta forma de entender dicha filosofía “*prévoit l’utilisation et l’exploitation systématiques des ressources documentaires et de fiction disponibles à (ou par) la bibliothèque de l’école, en relation avec les objectifs des programmes d’études*”⁶⁰.

5. LIMITACIONES DEL PROYECTO PISA

Desde la publicación de los primeros resultados, PISA no ha dejado indiferente a nadie y ha levantado una gran polvareda en los diferentes medios de comunicación, tanto para criticar a los propios sistemas educativos en función de los bajos resultados obtenidos como para denostar las limitaciones metodológicas del propio proyecto. No vamos a centrar nuestro análisis en el debate político, sólo mencionar que los deficientes resultados obtenidos en lectura llevaron a los distintos países afectados a replantearse sus sistemas educativos y tomar diferentes medidas, tales como planes de fomento a la lectura o planes de mejora en la calidad.

Manifestamos las limitaciones de PISA en la siguiente dirección:

- Nos resulta preocupante especialmente el escaso tratamiento que realiza PISA de la **lectura hipertextual**, tan presente en la Sociedad de la Información. Sólo asumiendo los retos que el hipertexto plantea a la educación podremos aprovechar la extraordinaria potencialidad que la red ofrece a nuestros alumnos. Estos retos, ampliamente analizados por MARZAL GARCIA- QUISMONDO, M. A. y otros⁶¹ son:

a) El **Edutenimiento**, aprendizaje a través de la fascinación e impacto emocional de la imagen⁶², de fácil descodificación, pero compleja asimilación, dado que estimula la curiosidad, pero disocia información y conocimiento y tiende a dispersar al alumno.

b) El **interés** se convierte en el elemento vertebrador del *aula sin muros*, constituyéndose así un aula virtual, sin magisterio y con la provisionalidad de la vigencia del *interés* informativo.

c) La **motivación**, ambición pedagógica muy unida a la *Nueva Escuela*. Los recursos electrónicos educativos han de diseñarse atendiendo a dos indicadores de motivación, accesibilidad y usabilidad.

d) La **virtualidad**, su efecto sobre la representación del saber ha sido radical, pues se han disociado dos modos de percepción para conocer: la *realidad*, como entorno material en un espacio y tiempo concretos sometido a las leyes objetivas, que determinan la percepción; y la *virtualidad*, base de datos gráficos interactivos, perceptible en tiempo real mediante imágenes tridimensionales de síntesis, capaces de generar una sensación perceptiva por inmersión⁶³.

⁵⁹ BERNHARD, Paulette; BRODEUR, Chantal. “Les enfants et la recherche d’information à l’ère du multimedia: bilan d’un recherche-développement au primaire”. Documentation et bibliothèques, 1998, avril-juin.

⁶⁰ “Prevé la utilización y explotación de los recursos documentales y de ficción en (o por) la Biblioteca escolar en relación con los objetivos de los programas educativos”.

⁶¹ MARZAL GARCIA- QUISMONDO, M. A. y otros. El recurso educativo como documento: Learning objects. *Jornadas Andaluza de Documentación*. Sevilla, 2003.

⁶² Según la perspectiva de ADELL, J. Tendencias en Educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1997.

⁶³ QUÉAU, P.H. *Lo virtual. Virtudes y vértigo*. Madrid: Paidós, 1995.

e) **La Alfabetización en Información**, la escritura hipermedia requiere habilidades técnicas, sin embargo la lectura digital demanda, además, destrezas intelectivas. Se puede tener competencia, no obstante en una sola de las acciones. Como alternativa se sitúa la *Alfabetización en Información*, entendida como destreza para buscar, recuperar, evaluar y usar información, esto es, un conjunto de competencias:

- En relación con lo que acabamos de exponer nos resulta paradójico que se empleen con los alumnos exclusivamente pruebas de *lápiz y papel*, atendiendo a un marco conceptual en el que se define la competencia lectora como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo. Muchos de nuestros alumnos están acostumbrados a desenvolverse y resolver problemas de información en un marco tecnológico e hipertextual, que no valora PISA⁶⁴.
- En la actualidad la enseñanza obligatoria conlleva un número muy importante de años en los que el alumno ha de adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Una polémica permanente en educación es determinar la posible priorización de los conocimientos sobre las habilidades y actitudes o a la inversa, es decir, si entendemos la Escuela como un lugar donde se ha de estimular la adquisición de contenidos dejando los otros tipos de aprendizaje para la formación profesional y para el ámbito familiar o si se ha de fomentar la adquisición de habilidades, enfatizando así la practicidad en el aprendizaje escolar y orientando el aprendizaje a competencias. La escuela más tradicional ha enfatizado siempre la adquisición de contenidos, especialmente en Secundaria. La preferencia por la aplicabilidad de los aprendizajes se vincula más con la *Nueva Escuela* y las corrientes de renovación pedagógica que, adoleciendo del necesario equilibrio y siguiendo el principio de Montaigne de alcanzar "una cabeza bien amueblada antes que bien llena" puede dejar completamente apartados los contenidos. Sin embargo, a nuestro entender, tampoco es esto último lo que nuestra sociedad demanda, los contenidos han de ir unidos a las competencias, los individuos bien formados han de integrar conocimientos teóricos, habilidades y experiencias que les hagan capaces de resolver los problemas de la vida profesional y cotidiana, de esta forma los alumnos necesitan además de los contenidos, el sentido común, la flexibilidad. Necesitan, así mismo, comprender, y hacer frente a la realidad con instrumentos intelectuales y también gobernar las actitudes y las relaciones interpersonales. Ser competente supone para un escolar conocer, saber hacer, saber ser y estar con los demás pero además saber desenvolverse en la sociedad de la información, por tanto es ineludible incorporar una nueva dimensión ausente hasta ahora en la escolaridad obligatoria y no valorada por PISA, la **Alfabetización en Información**, que tiene la potestad de funcionar como elemento holístico y vertebrador del aprendizaje.

⁶⁴ En cierto sentido planea el aforismo que corre en algunos círculos docentes sobre el error que supone estar explicando contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. Valoramos positivamente el cambio de orientación en la evaluación que presenta **PISA**, nos parece muy adecuada una evaluación centrada en competencias y no meramente en contenidos. Una **educación centrada en competencias** prepara al alumno para seguir aprendiendo una vez finalizado el periodo escolar y poder enfrentarse a los retos de la vida adulta.
2. La Escuela no constituye la única fuente de información, incluso sostenemos que ni siquiera es la principal, esta institución se enfrenta ante el problema de tener que determinar contenidos y competencias que interesen y beneficien a los alumnos, en la vida escolar, extraescolar y en su futuro. Dado que es imposible acumular todo el saber durante el periodo de escolaridad obligatoria, la Escuela necesita capacitar a sus alumnos para un aprendizaje que pueda reportarles la capacidad de seguir aprendiendo con independencia durante todos los momentos y aspectos de su vida. Entendemos la **Alfabetización en Información** como **competencia clave** para el desarrollo y la necesaria evolución de las personas tras su vida escolar.
3. Es posible acometerse los deficientes resultados del estudio PISA desde diferentes frentes: centrando la actuación en la Escuela, en los alumnos o en la situación económica-social de la familia. Proponemos, en este sentido centrar la actuación en la **Biblioteca Escolar** que hemos planteado como CRA. Consideramos necesario crear nuevas Bibliotecas Escolares y mejorar las existentes, estableciendo con claridad su papel dentro de la Escuela.
4. Entendemos que un **CRA** perfectamente integradas en la actividad educativa es uno de los elementos insoslayables en el proceso educativo que puede contribuir a que los alumnos mejoren globalmente su nivel de competencias y tengan, además, una proximidad, a la vez académica y lúdica, a la lectura.
5. La **Biblioteca Escolar**, como institución mediadora de la cultura y del aprendizaje, lugar por el que, necesariamente deberán pasar todas las personas, sin distinción social, cultural y económica, puede ejercer un papel central para favorecer las distancias socioeconómicas de los alumnos, puestas de manifiesto en PISA, la **Alfabetización en Información**, contribuiría de esta forma a paliar la *brecha digital*. Todas las personas han de tener garantizado, sin restricción alguna, la alfabetización, el derecho y el acceso a la información y la Biblioteca Escolar es la institución que garantiza la igualdad en la formación y el acceso a la misma.