



MARCO DE REFERENCIA
PISA

MARCO DE REFERENCIA PARA EL CUESTIONARIO DE CONTEXTO PISA 2018

Esta es una versión inicial del Marco de referencia, no
constituye la versión final de la OCDE

Presidente de la República
Juan Manuel Santos Calderón

Ministra de Educación Nacional
Yaneth Giha Tovar

Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media
Pablo Jaramillo Quintero

Publicación del Instituto Colombiano para
la Evaluación de la Educación (Icfes)
© Icfes, 2017.

Todos los derechos de autor reservados.

Este documento es una traducción del Marco
de referencia original de la OCDE para el
cuestionario de contexto:
OECD (2016, Mayo). PISA 2018 draft ana-
lytical frameworks, pp. 92-132. Disponible
en [https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-
2018-draft-frameworks.pdf](https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf)

Directora General
Ximena Dueñas Herrera

Secretaria General
María Sofía Arango Arango

Director de Evaluación
Hugo Andrés Gutiérrez Rojas

Director de Producción y Operaciones
Giovany Babativa Márquez

Directora de Tecnología
Ingrid Picón Carrascal

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
Ilba Cárdenas

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación (E)
Ximena Dueñas Herrera

Subdirector de Producción de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Diseño de Instrumentos (E)
Hugo Andrés Gutiérrez Rojas

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Silvana Godoy Mateus

Coordinadora de la publicación
Mónica Manrique Galindo

Adaptación del documento
Mónica Manrique Galindo
Marcela Escandón Vega
Alejandra Calderón

Edición del documento
Leonardo Galeano Barbosa

Diagramación
Diana Téllez Martínez

ISBN de la versión digital: En trámite

Bogotá D. C., marzo de 2017



ADVERTENCIA

Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español “o/a” para denotar uno u otro género, el Icfes opta por emplear el masculino genérico en el que todas las menciones de este se refieren siempre a hombres y mujeres.

La publicación de este marco de referencia se realiza con fines no comerciales y bajo el consentimiento y acogimiento de los derechos de propiedad de la OCDE, los cuales pueden ser consultados en el siguiente link: <https://www.oecd.org/pisa/47307726.pdf>.

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar (*), promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no sólo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor) lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto de las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

Contenido

Introducción	5
A. Objetivos del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA)	5
B. PISA 2018	6
C. Esquema del Marco de referencia	7
I. Definición del núcleo del cuestionario en PISA 2018	9
A. Esquema del contenido que abarcan los cuestionarios: Marco de referencia general del estudio del 2018 y enfoque modular, constructos que se abarcarán, y competencia global	10
B. Uso previo de datos del contexto de PISA: Medidas que han sido y serán importantes para el análisis y el reporte	17
II. Cobertura de los asuntos de política para 2018	20
A. Evaluación de constructos no cognitivos y metacognitivos	20
B. Evaluación de los antecedentes del estudiante	30
C. Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	33
D. Evaluación de las políticas escolares y la gobernanza	36
E. Manejo del sesgo de respuesta	41
Referencias	43

A. Objetivos del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA)

Las principales características del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) son las siguientes:

- PISA es una *evaluación al nivel del sistema*, que representa un compromiso de los gobiernos con la supervisión de los resultados de sus sistemas educativos.
- PISA es un programa *orientado a las políticas*, ya que vincula la información de los resultados del aprendizaje de los estudiantes con información sobre los factores clave que moldean el aprendizaje dentro y fuera de la escuela.
- PISA es *realizada con regularidad* para permitir a los países supervisar su avance en el cumplimiento de los objetivos clave del aprendizaje.
- PISA *evalúa tanto el conocimiento sobre el contenido del área de estudio como la capacidad de los individuos para aplicar ese conocimiento en forma creativa*, incluso en contextos no familiares.

PISA se enfoca en el *conocimiento y las habilidades hacia el final de la educación obligatoria*. En la mayoría de los países el final de la educación obligatoria se da alrededor de los 15 años de edad, cuando se supone que los estudiantes han dominado las habilidades y los conocimientos básicos para seguir su camino hacia la educación superior o para integrarse a la fuerza laboral.

- PISA está diseñada para aportar información comparable entre un amplio rango de países. Se dedican esfuerzos considerables para lograr amplitud y equilibrio, a nivel cultural y lingüístico, en los materiales de evaluación.
- PISA es un esfuerzo colaborativo que involucra múltiples actores.

A través del tiempo, PISA continúa produciendo indicadores sobre la efectividad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos, estableciendo puntos de referencia para la comparación internacional y el monitoreo de tendencias. PISA también construye una base de datos sustentable que permite a los investigadores en todo el mundo estudiar preguntas sobre la educación, tanto básicas como orientadas a las políticas, incluyendo aquellas que se relacionan con la sociedad y la economía. La OCDE y el Consejo de Gobierno de PISA (PGB por sus siglas en inglés) siguen

buscando formas de incrementar la calidad científica y la relevancia política del cuestionario PISA a fin de cubrir estas necesidades.

El estudio PISA proporciona un conjunto de medidas derivadas de la evaluación de los dominios cognitivos e información contextual de antecedentes. Se ha demostrado repetidas veces que las destrezas cognitivas aprendidas en la escuela se relacionan con los antecedentes de los estudiantes y sus contextos de aprendizaje (OECD, 2013a, p. 168). El estudio PISA sigue la línea de la literatura, que reconoce el papel crecientemente importante de los aspectos no cognitivos para alcanzar el éxito en la escuela y el trabajo (p. ej., Heckman, 2006). Los aspectos no cognitivos se refieren a las actitudes, orientaciones y estrategias que son adoptadas para mantener el éxito en la escuela y el trabajo, tales como la motivación, las creencias positivas acerca de sí mismo, la perseverancia y el autocontrol (Gutman y Schoon, 2013). La creación de vínculos más fuertes entre los instrumentos cognitivos y los no cognitivos incrementa el poder y las revelaciones de tipo analítico que pueden obtenerse del estudio; el Marco de referencia para el Cuestionario que aquí se desarrolla tiene el objetivo de continuar mejorando este aspecto del estudio PISA.

B. PISA 2018

PISA 2018 será el séptimo ciclo del programa, y durante este tiempo la información recopilada por los cuestionarios ha adquirido mayor visibilidad e importancia. Además, el alcance de los temas abarcados se ha expandido gradualmente desde PISA 2000. En el 2018 es necesario tener un enfoque balanceado que involucre el mantenimiento de los constructos de tendencias (es decir, constructos evaluados en al menos un ciclo previo de PISA) y la medición de nuevos constructos. Las políticas y las prácticas educativas son monitoreadas a través de diversos indicadores, junto con el logro del estudiante, los antecedentes individuales, las oportunidades de aprendizaje y los resultados no cognitivos. Más recientemente, se han hecho más complejos el análisis y el reporte de los datos, permitiendo mayor profundidad en los informes. Además de ofrecer tablas de indicadores, se identifican patrones en las variables de insumos, procesos y resultados, al interior de los países y entre ellos; se informan tendencias, se exploran relaciones y se estima el impacto. Estos análisis requieren enfoques de modelado estadístico más sofisticados e información detallada sobre factores contextuales relativos a los estudiantes, los docentes, las escuelas y los sistemas educativos.

Tras 18 años de implementación, la característica clave de PISA es la disponibilidad de datos de tendencias acerca de los sistemas educativos. PISA no solo permite una descripción del cambio en el nivel de desempeño de un país a través del tiempo, sino también en los resultados no cognitivos, las condiciones de vida de los adolescentes y sus familias, y las prácticas profesionales y las estructuras organizacionales de la escolarización. Debido a que PISA involucra ciclos repetidos de medición, se puede aprender mucho a partir del examen de la estabilidad y variabilidad de las condiciones, los procesos, los resultados y sus relaciones: (a) los responsables de formular políticas utilizan datos de tendencias para el diagnóstico y la retroalimentación constantes, tal como se muestra en la reciente publicación *Ed Policy Outlook 2015 [Perspectivas de la Política de*

la Educación 2015]¹ (OCDE, 2015); (b) la capacidad explicativa del estudio aumentará debido a que los cambios en el desempeño pueden ser interpretados y explicados de manera más sustantiva, teniendo en cuenta los cambios en los insumos y en los procesos (Gustafsson, 2008; Hanushek y Woessmann, 2010); (c) el uso de ciclos repetidos aumenta la comprensión de los problemas que desafían la comparación de puntajes entre países. En las primeras etapas de PISA, los responsables de la formulación de políticas y los investigadores pudieron haber sido reacios a interpretar constructos “blandos” tales como el clima escolar, la motivación de los estudiantes, la satisfacción laboral de los docentes o el compromiso reportado por los padres, temiendo su insuficiente comparabilidad a nivel intercultural. Sin embargo, ahora que hay tendencias disponibles, el enfoque puede cambiarse dentro de los países donde el diseño transversal del estudio también permite comparaciones transnacionales de la educación y sus resultados.

La adición de la Competencia Global como un nuevo dominio en PISA 2018 ha exigido, y continuará exigiendo, la integración reflexiva de las actividades de los grupos de expertos: en el cuestionario, en lectura y en competencia global. Dicha integración se logra de dos maneras: en la primera, uno de los miembros del grupo de expertos en el cuestionario también es miembro del grupo de expertos en lectura, mientras que otro miembro del grupo de expertos en cuestionario lo es también del grupo de expertos en competencia global; la segunda, es que las reuniones se realizaron y continuarán realizándose entre los presidentes y líderes de los tres grupos de expertos. El Marco de referencia refleja los resultados de estas actividades de coordinación con los grupos de expertos.

C. Esquema del Marco de referencia

Este documento presenta las bases para el desarrollo del Cuestionario de antecedentes. El marco define los dominios y los constructos principales (este término se refiere a lo que es medido por uno o más ítems de una escala) que serán evaluados en los cuestionarios de antecedentes de PISA 2018, refiriéndose a constructos del entorno del estudiante, constructos de la escolarización y constructos no cognitivos y metacognitivos. El Marco de referencia describe la literatura actual sobre los constructos que abarca el Cuestionario de antecedentes. El enfoque del marco es mucho más sobre el porqué y el cómo evaluar los constructos que sobre sus relaciones. La literatura educativa tiene una amplia variedad de modelos teóricos que han sido propuestos para vincular variables sistémicas o de currículo (p. ej., enfoques de enseñanza y gasto educativo) con el logro de los estudiantes. Como la mayoría de los marcos de referencia que fueron desarrollados en el pasado, este no presenta una “teoría de PISA” que explique cómo se encuentran supuestamente vinculados todos los constructos medidos, si bien es claro que muchas de las publicaciones

¹Ed Policy Outlook 2015 [Perspectivas de la Política de la Educación 2015] es una publicación de la OCDE que revisa las experiencias de los países de la OCDE en la implementación de políticas educativas durante los 7 años anteriores a su publicación, con lo que pretende servir como un insumo para la toma de decisiones sobre las reformas educativas y su elección según las necesidades de la situación y el contexto de cada país.

anteriores de datos de PISA tratan esos vínculos. Un “estudio de rendimiento” como PISA, en el cual se administra un conjunto de pruebas a un grupo de estudiantes solamente una vez, tiene un alcance limitado para el análisis causal. Por lo tanto, el énfasis en el presente Marco está en la identificación de los constructos informados tanto en ciclos anteriores de PISA como en la literatura actual, más que en la especificación de sus vínculos.

El documento está organizado en dos secciones principales: (1) la definición del contenido central de los Cuestionarios PISA y la elaboración de su estructura modular, y (2) la explicación de la amplia cobertura de los asuntos de política. A lo largo del documento se presentan detalladas referencias a investigaciones actuales.

La primera parte de este documento relaciona el marco actual con la estructura global (interciclos) de la Evaluación del contexto PISA establecida en los Marcos de referencia PISA 2012 y 2015 (Klieme y cols., 2013; Klieme y Kuger, 2014; OECD, 2013a, p. 168 ss.). Los constructos que deben ser cubiertos para el monitoreo de las tendencias en educación son reevaluados con referencia al contexto general de las investigaciones sobre efectividad educativa. Estas son medidas que han sido utilizadas anteriormente para los informes iniciales de indicadores internacionales (publicados en *Education at a Glance [Panorama de la educación]*)² y para análisis secundarios.

La segunda parte de este documento explora los asuntos de política más profundos que serán cubiertos en PISA 2018, organizados en módulos. Un *módulo* comprende uno o más constructos relacionados (evaluados mediante ítems o escalas); por ejemplo, el módulo sobre actitudes y comportamientos generales del estudiante se compone de varias escalas tales como creencias acerca de sí mismo y actitudes hacia la escuela, el bienestar y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, esta parte del documento explica cómo se implementarán los módulos en la prueba de campo para PISA 2018.

Algunas preguntas recientemente desarrolladas, que se relacionan con varios módulos, serán ensayadas en la prueba de campo del 2018, lo que brindará un amplio conjunto de medidas que pueden ser utilizadas en el estudio principal PISA 2018 y/o en ciclos posteriores. Con base en el análisis cuidadoso de los datos de la prueba de campo y la discusión reflexiva entre los expertos y formuladores de políticas (incluyendo el PGB) se seleccionarán módulos, constructos, preguntas y elementos para su inclusión en el estudio principal PISA 2018.

²*Education at a Glance [Panorama de la educación]* es una publicación anual de la OCDE dedicada a la educación (cómo operan los sistemas operativos y los resultados que logran).



I. DEFINICIÓN DEL NÚCLEO DEL CUESTIONARIO EN PISA 2018

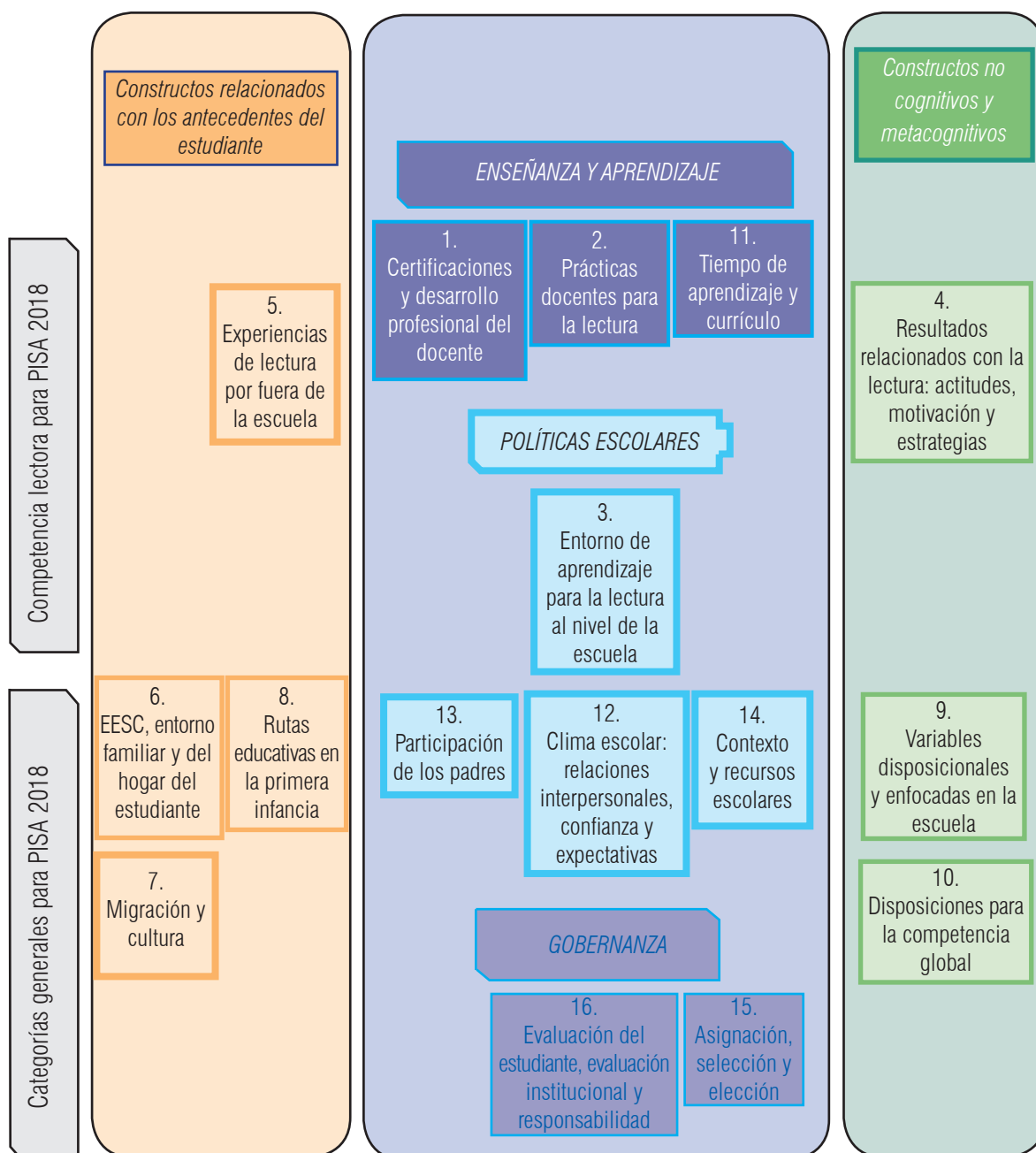
La selección entre las múltiples mediciones que podrían ser incorporadas en el estudio PISA se sustenta en la investigación actual sobre la educación y en los hallazgos de los estudios anteriores. Una de las principales fuerzas que impulsa el diseño de PISA es el cambio cíclico de enfoque en la evaluación cognitiva: la Competencia Lectora fue el dominio de evaluación principal en PISA 2000 y 2009, y lo es de nuevo en PISA 2018, mientras que las Matemáticas fueron el foco de PISA 2003 y 2012; y las Ciencias tomaron el liderazgo en PISA 2006 y 2015. La evaluación del contexto del dominio específico, en el cuestionario PISA asociado, se enfoca en el dominio principal de evaluación cognitiva (es decir que se evalúan diversos constructos relacionados con la lectura en el Cuestionario para el 2018, al ser la lectura el dominio principal). Sin embargo, también es necesaria una estabilidad en las medidas, ya que mediciones idénticas administradas en cohortes diferentes pueden utilizarse para estimar y comprender tendencias en educación. La estabilidad debe considerarse en dos niveles: de un lado está la cuestión de la estabilidad a través de las cohortes de tres años (diversas preguntas de los cuestionarios tienden a repetirse en cada ciclo); de otra parte, puede ser deseable en constructos del dominio específico a través de cohortes de nueve años (entonces, los constructos evaluados en el 2009 que tengan que ver con la lectura podrían retomarse en el 2018).

El Marco de referencia para el Cuestionario establecido por PISA 2012, y continuado para PISA 2015, tiene una estructura global que define el contenido central del cuestionario que debería mantenerse de forma comparable entre diferentes ciclos (OECD, 2013a, p. 189 ss.) para permitir el monitoreo continuo de los sistemas educativos. Este marco de referencia global se refiere a medidas generales y del dominio específico que evalúan las condiciones, los procesos y los resultados de la educación, tanto para los estudiantes como para las escuelas. Encontrar un equilibrio apropiado entre estas medidas generales y del dominio específico, y entre los procesos y los resultados, es crucial para el éxito a largo plazo del programa PISA. A fin de constituir tendencias válidas y confiables al nivel del país, es importante definir un conjunto estable de variables para ser usadas como variables principales de reporte a través de los ciclos de PISA.

A continuación se desarrolla este Marco de referencia general, con la especificación en mayor detalle de los constructos y mediciones, y la presentación de los argumentos que sustentan la elección del contenido central para PISA 2018.

A. Esquema del contenido que abarcan los cuestionarios: Marco de referencia general del estudio del 2018 y enfoque modular, constructos que se abarcarán, y competencia global

Figura 1. Módulos del Cuestionario PISA 2018



Las dos primeras columnas de la Figura 1 (constructos relacionados con los antecedentes del estudiante y constructos relacionados con la escolarización; módulos 5 a 8) resumen las características del entorno del estudiante en relación con su familia y con la educación que ha recibido. Los elementos de la primera columna, sombreados en color naranja, se preguntan de manera típica a los estudiantes o los padres. Los constructos en la columna del medio, de color azul (módulos 1 a 3, y 11 a 16), se refieren a los procesos educativos en diferentes niveles (gobernanza del sistema, políticas escolares, y enseñanza y aprendizaje). Las preguntas asociadas con esta columna se formulan principalmente a las escuelas, pero puede haber algunas preguntas que contesten los estudiantes o los padres. La última columna de la derecha, en color verde (módulos 4, 9 y 10), enumera algunos constructos no cognitivos y metacognitivos de los estudiantes (referentes a su conciencia de las estrategias de lectura), sobre los que se pregunta principalmente a los estudiantes. La mitad inferior de la figura se ocupa de temas generales, mientras que la parte superior incluye módulos especialmente concernientes al dominio específico (en este caso, los relacionados con la lectura). De esta manera, la figura ilustra un enfoque que combina los temas generales y con los del dominio específico, típico de todos los ciclos de PISA, siendo la Lectura, las Matemáticas y las Ciencias los principales focos de evaluación.

Cada módulo representa un enfoque de la formulación de políticas. Así, el conjunto de 16 módulos abarca una amplia gama de asuntos de política que son relevantes en diversos países. Este conjunto es bastante completo, como puede verse al comparar la estructura modular con la literatura actual sobre política educativa. Por ejemplo, aquí se cubre la mayoría de los temas abordados por Sykes, Schneider y Plank (2009), y por la OECD (2015) en su revisión del estado del arte de la política educativa.

En su organización, este documento emplea una combinación de las filas y las columnas de la Figura 1 para agrupar los temas en secciones coherentes y organizadas, en lugar de simplemente seguir un esquema de numeración. Esta agrupación también se realizó en el Marco de referencia para el Cuestionario PISA 2015. Los constructos metacognitivos y no cognitivos, que se encuentran en la columna verde, son cubiertos en primer lugar y contienen los módulos 4, 9 y 10. Los constructos relacionados con los antecedentes de los estudiantes, que son los de la columna naranja, se cubren en segundo lugar y contienen los módulos 5, 6, 7 y 8. Los constructos de enseñanza y aprendizaje, que se encuentran en la parte superior de la columna azul, en la mitad, se abordan en seguida. Estos incluyen los módulos 1, 2 y 11. Por último se discuten los constructos relacionados con las políticas escolares y la gobernanza, que incluyen los módulos 3, 12, 13, 14, 15 y 16.

PISA trata los cuestionarios básicos (de la escuela y del estudiante) en forma separada de los opcionales que los países puedan elegir implementar. PISA 2018 los seguirá manteniendo separados desde un punto de vista operativo; sin embargo, el grupo experto del cuestionario resalta sus conexiones en el marco de referencia (como complementariedades) y pretende hacerlas lo más transparentes que sea posible en la etapa del desarrollo del cuestionario correspondiente a la selección o escritura de ítems, de manera que siga siendo claro qué es lo que se abarca conceptualmente en cada cuestionario, cuáles constructos están disponibles a nivel individual y de la escuela, y cuáles constructos se evalúan en qué parte de la muestra total.

- *La Lectura como dominio principal.*

Para PISA 2018 se ha desarrollado un nuevo Marco de referencia con respecto a la lectura. Incluso si este nuevo marco de referencia comparte muchas cosas con los de 2000 y 2009, está conceptualizado para abordar la diferencia principal entre la lectura en medio impreso y en línea (Afflerbach y Cho, 2010): en la lectura en línea no se da el texto como tal, sino que el lector puede enfrentarse a textos múltiples, con diversidad de fuentes y nivel de familiarización con los contenidos, entre otros factores, por lo que debe construir su propio texto, eligiendo cuáles caminos seguir y cuáles descartar en un contexto en el que se le ofrecen muchas más opciones y oportunidades en las cuales perderse. El Marco de referencia para la Competencia Lectora de PISA 2018 tiene como objetivo abordar las complejidades adicionales relacionadas con la comprensión de lectura en línea, definidas por Coiro y Dobler (2007) como las fuentes adicionales de conocimiento previo (conocimientos sobre motores de búsqueda o estructuras de los sitios web), la mayor incidencia del razonamiento inferencial en varios niveles (predecir qué hay detrás del vínculo), y las nuevas dimensiones de la autorregulación de la lectura (integración de acciones físicas, tales como pulsar o desplazarse hacia abajo, con procesos cognitivos tales como predecir, valorar y evaluar la calidad de la información). Más aún, el nuevo Marco de referencia para Lectura resalta la importancia de los procesos de gestión de tareas, tales como el establecimiento de metas y planes, el monitoreo y la regulación, que son componentes metacognitivos de importancia.

De acuerdo con estos nuevos desarrollos vinculados con la lectura en línea, en el Marco de referencia para Lectura de PISA 2018, todos los constructos y las preguntas no cognitivas, de enseñanza, aprendizaje y currículo relacionadas con la lectura deberían abarcar no solamente la lectura en medio impreso sino también en línea (p. ej., prácticas de lectura en línea, aspectos motivacionales, metacognición y prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura en línea).

- *La Competencia Global como un nuevo dominio*

Para el 2018 se introduce el nuevo dominio de Competencia Global. Este dominio se considera de vital importancia, ya que nuestros entornos de aprendizaje, trabajo y vida son cada vez más globales, interconectados e interdependientes. Mucha gente requiere la competencia global en la actualidad, y será una exigencia para todos los jóvenes en el futuro. Los jóvenes se encontrarán, se involucrarán activamente y ayudarán a dar forma a esos entornos durante sus vidas, sin importar dónde nazcan, sean educados, trabajen o vivan. Dado este contexto, deben salir de la escuela equipados con conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan aprender, trabajar y vivir en un mundo globalizado, y que puedan desarrollar más a lo largo de la vida. Necesitan salir equipados con: conocimientos sobre el mundo que les rodea e interés por involucrarse con él; confianza creciente y espíritu de curiosidad, aventura, flexibilidad y resiliencia; y habilidades de comunicación e interacción necesarias para aprovechar al máximo las oportunidades y desafíos que traen dichos entornos interconectados e interdependientes que cambian con rapidez. Los estudiantes necesitan

experimentar en aulas y escuelas que promuevan el respeto y acojan diversidad de personas, idiomas y culturas. Las escuelas deben fomentar la sensibilidad intercultural y ayudar a los estudiantes a ir más allá de la tolerancia, a la aceptación, el respeto y la apreciación, y lejos de las visiones etnocéntricas del mundo. Nuestros estudiantes también necesitan involucrarse en experiencias que faciliten las relaciones, los intercambios y los diálogos internacionales e interculturales, y que animen la reflexión sobre, y la comprensión de los resultados del aprendizaje provenientes de dichas experiencias (Bennett, 1993; Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007).

Varios autores (p. ej., Fisch, McLeod y Brennen, 2009) han señalado que debido a la creciente velocidad del desarrollo en la sociedad (tecnologías de la información y la comunicación [TIC] y trabajo transfronterizo), las escuelas deben adaptar sus currículos para responder con mayor precisión a lo que los estudiantes necesitarán en sus vidas futuras. Por ejemplo, Anderson (2008) indica que el conocimiento y las destrezas que se requieren para prosperar en el siglo XXI van más allá de la educación tradicional. Él identifica la construcción del conocimiento; la adaptabilidad; el descubrimiento, la organización y la recuperación de información; la gestión de la información; el pensamiento crítico; y el trabajo en equipo como las destrezas que demandan las sociedades modernas. Entre tanto, Binkley y cols. (2012), en su Marco de referencia para las destrezas del siglo XXI, afirman que alcanzar competencia exige unos conocimientos, destrezas, actitudes, valores y ética específicos.

- *Constructos que se abarcarán en los cuestionarios*

Desde el inicio de PISA en el año 2000, los cuestionarios de antecedentes han cumplido dos propósitos interrelacionados. El primero ha sido el de proveer un contexto a través del cual interpretar los puntajes de la evaluación cognitiva (al interior de los sistemas educativos y entre ellos). Este contexto se ha situado con mayor frecuencia en una forma general del modelo de insumos —procesos— resultados de los sistemas educativos. El segundo propósito ha sido el de proporcionar resultados no cognitivos confiables y válidos, que puedan informar acerca de las políticas e investigaciones por sí mismos. Durante los seis ciclos de PISA hasta la fecha, han surgido nuevos resultados no cognitivos tanto para los elementos generales de la educación como para los de los dominios específicos. Las mejoras al cuestionario de antecedentes también han hecho seguimiento a los desarrollos en la teoría psicométrica y en la metodología de investigación a través de encuestas con el fin de ofrecer mediciones cada vez más confiables y válidas de los constructos no cognitivos, que no sean sensibles a las diferencias culturales en el estilo de respuesta. Estos desarrollos han tenido lugar mientras se conserva el objetivo de revelar tendencias a través los ciclos de PISA.

PISA 2018 es el séptimo ciclo de PISA y el tercer ciclo completo en el que la lectura es el principal dominio de evaluación. Además, PISA 2018 introducirá un nuevo constructo —la Competencia Global—, a la vez que disminuye las distinciones entre los dominios principales y secundarios, y mantiene ítems de tendencias para propósitos de reporte. Por lo tanto, las metas de PISA 2018 requieren una nueva forma de pensar con respecto al desarrollo

y el diseño del cuestionario de antecedentes. Específicamente, el objetivo de disminuir las distinciones entre los dominios principales y secundarios, junto con la adición del constructo de competencia global, exigirá un tiempo adicional de entrega del cuestionario.

Esta sección del Marco de referencia para el Cuestionario presenta los constructos para PISA 2018 y está organizado alrededor de: (1) constructos no cognitivos y metacognitivos, (2) constructos relacionados con los antecedentes del estudiante, (3) constructos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y (4) constructos relacionados con las políticas escolares y la gobernanza.

1. Constructos no cognitivos y metacognitivos

El principal desafío de PISA tiene que ver con la medición y la documentación de los resultados que se han logrado con la educación hasta la edad de 15 años. En esencia, educar a una persona significa fomentar su desarrollo individual como un ser único, autodeterminado e informado, que gradualmente mejora su capacidad de participar en la sociedad. Ya que cada evaluación PISA es un estudio transversal, PISA no captura los procesos de desarrollo de la manera en que los estudios longitudinales pueden hacerlo; sin embargo, actúa como una fotografía instantánea del estado de desarrollo a la edad de 15 años. Si bien esta instantánea incluye una evaluación del logro en Competencia Lectora, Matemáticas y Ciencias, otros resultados también son importantes. El éxito en la escuela —y en la vida— también depende de estar comprometido con el aprendizaje, compartir valores y creencias, respetar y comprender a los otros, estar motivado a aprender y ser capaz de regular la propia conducta de aprendizaje. Estos constructos pueden ser vistos como prerrequisitos del aprendizaje, pero también pueden ser juzgados como metas de la educación en sí mismos, tal como se detalla en el proyecto de la OECD Definir y Seleccionar Competencias Clave (DeSeCo, por su acrónimo en inglés) (Rychen y Salganik, 2003). La investigación educativa ha demostrado que los factores no cognitivos son muy importantes para el desarrollo individual, al igual que para el éxito en la vida y el bienestar, y de esta manera tienen un impacto sobre los individuos y la sociedad por igual (Almlund, Duckworth, Heckman y Kauth, 2011; Heckman, Stixrud y Urzua, 2006).

Dada la creciente importancia de los resultados no cognitivos, PISA complementa la evaluación de la conducta cognitiva relacionada con el aprendizaje (p. ej., autorregulación, estrategias y tiempo invertido) con los resultados no cognitivos y metacognitivos, tales como actitudes, creencias, motivación y aspiraciones. Estos resultados se miden principalmente en el cuestionario del estudiante, pero también en el de la escuela. Estos resultados pueden ser de naturaleza general, como la motivación de logro, el bienestar de los estudiantes y las tasas de deserción en las escuelas, o estar relacionados con los dominios de la evaluación cognitiva, como el compromiso con la lectura, el interés por las matemáticas o el disfrute de las ciencias. Los resultados no cognitivos del dominio específico también se mencionan en las definiciones respectivas de alfabetización, de manera que esta colección de constructos funciona como un enlace entre los marcos de referencia cognitivos y el marco del cuestionario.

2. Antecedentes del estudiante

A fin de comprender los resultados del aprendizaje, las carreras educativas y los asuntos de equidad al interior de los países y entre ellos, deben tenerse en cuenta las variables del entorno familiar, tales como el estatus socioeconómico y el origen étnico. La distribución de las oportunidades y los resultados educativos que dependen de estas variables del entorno permiten una comparación entre los países en términos de las oportunidades brindadas a los estudiantes.

PISA se ha hecho reconocido por su evaluación detallada y basada en teorías, del entorno familiar, el estatus socioeconómico y los antecedentes de migración. Se ha invertido mucho esfuerzo en la definición y operacionalización de los indicadores individuales de los antecedentes del estudiante, llegando finalmente al establecimiento de un indicador poderoso e integrado para el estatus económico, social y cultural, definido en este documento como EESC —estatus económico, social y cultural— (Willms, 2006). Los componentes de este indicador deben ser evaluados de la forma más estable posible entre los ciclos de PISA. Adicionalmente, la información sobre el apoyo de los padres contribuye a la comprensión de cómo la educación formal y el entorno familiar interactúan en la promoción del aprendizaje del estudiante.

Más aún, PISA reúne información retrospectiva y prospectiva sobre las rutas y las carreras educativas a lo largo de la vida. En los últimos años, los investigadores, al igual que el debate público en muchos países, han recalcado la importancia de la educación en la primera infancia (Blau y Curie, 2006; Cunha, Heckman, Lochner y Masterov, 2006). Por lo tanto, PISA pretende reunir al menos alguna información sobre la participación en la educación primaria y preescolar, teniendo en mente que, en su mayoría, esta sería solicitada a los jóvenes de 15 años, lo que podría cuestionar la validez de los informes.

Más allá de los antecedentes individuales del estudiante, la composición social, étnica y académica de la escuela tienen un impacto sobre los procesos y los resultados del aprendizaje. Por lo tanto, PISA utiliza datos agregados de los estudiantes a fin de caracterizar factores del entorno al nivel de la escuela, además de factores estructurales tales como la ubicación y el tamaño de la misma.

3. Enseñanza y aprendizaje

La instrucción escolar es el proceso central de la educación formal y sistemática. Por consiguiente, los responsables de la formulación de políticas necesitan información sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización de las escuelas. Para incrementar el poder explicativo del estudio, la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje se enfocará en el dominio principal de evaluación, que para el 2018 es la Lectura, al igual que en el dominio experimental para el 2018, la Competencia Global. La base de conocimiento de la investigación sobre la efectividad educativa permite la identificación de factores centrales con una influencia esperada sobre la lectura: certificaciones de los docentes, prácticas docentes, ambiente en el aula, tiempo de aprendizaje y oportunidades de aprendizaje ofrecidas dentro y fuera de la escuela (Creemers y Kyriakides, 2008; Scheerens y Bosker, 1997). Para los procesos de enseñanza, el enfoque debería estar en tres dimensiones básicas (Klieme, Pauli y Reusser, 2009): (i) estructura y manejo del aula, (ii) apoyo docente; y (iii) desafío cognitivo. Es difícil abordar los factores relacionados con el docente y la enseñanza, ya que el muestreo se hace por edad más que por grado o clase.

Otro desafío está ligado al mismo dominio de la lectura; cuando los estudiantes tienen 15 años de edad, la lectura ya no se enseña como una materia independiente, de la manera en que se hace con las matemáticas y las ciencias. Sin embargo, el progreso en la competencia lectora aún es estimulado por las prácticas docentes, y las estrategias de lectura se enseñan o aprenden mediante clases del idioma de la prueba y cursos de artes del lenguaje y literatura, pero también a través de clases de lenguas extranjeras y cursos de ciencias sociales y naturales, lo que en su totalidad se conoce como “alfabetización de contenido” (McKenna y Robinson, 1990; Shanahan y Shanahan, 2008). Mientras que para las matemáticas y las ciencias parece obvio que las preguntas sobre enseñanza y aprendizaje deben estar relacionadas solamente con las lecciones de matemáticas y ciencias, hay evidencia clara de que para obtener información rica y valiosa sobre la lectura (especialmente la lectura en línea), el investigar únicamente sobre las lecciones del idioma de la prueba produciría información empobrecida. Actualmente, una de las diferencias más impactantes en el currículo de lectura entre los países es el énfasis y el tiempo que se dedica a la alfabetización de contenido (es decir, a enseñar a leer en otras materias) (Lafontaine, Dupont, Hindrycks y Schillings, 2015). En consecuencia, si fuera implementado un cuestionario para docentes en PISA 2018, sería más pertinente administrarlo a una muestra de docentes en diferentes dominios que solamente a docentes del idioma de la prueba.

4. Políticas escolares y gobernanza

Debido a que los responsables de la formulación de políticas tienen un impacto directo limitado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante reunir información sobre los factores en nivel de escuela que puedan ayudar a mejorar las instituciones y, en consecuencia, mejorar indirectamente el aprendizaje de los estudiantes. Al igual que para las variables del docente y la enseñanza (Barile y cols., 2012), la investigación sobre la efectividad escolar ha consolidado una fuerte base de conocimientos que muestra que “los apoyos esenciales” promueven la efectividad de la escuela (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Chapman y cols., 2011). Estos apoyos esenciales abarcan la capacidad profesional y un enfoque sobre el desarrollo profesional, un currículo bien organizado, el liderazgo y la gestión escolar, el compromiso de los padres, un ambiente escolar desafiante pero propicio (normas claras y valores compartidos, altas expectativas de logro, interacciones honestas y de apoyo mutuo entre los interlocutores), y el uso de la evaluación institucional y de los estudiantes para el mejoramiento. Estos factores serán abordados dentro de los cuestionarios PISA como procesos generales al nivel de la escuela. Además, se abordará el apoyo al nivel de la escuela para la enseñanza del dominio principal, tal como la disponibilidad de bibliotecas, equipos TIC y currículo escolar para la competencia lectora, incluyendo los aspectos multimodales de la lectura en la era digital.

Los cuestionarios PISA 2018 también deben abordar asuntos relacionados con la gobernanza a nivel del sistema (Hanushek y Woessmann 2011; Woessmann, Lüdemann, Schütz y West, 2007). La asignación, selección y elección, al igual que la evaluación institucional y de los estudiantes, son los procesos básicos que los encargados de la formulación de políticas y/o los administradores escolares utilizan para controlar la calidad de la escuela, a fin de monitorear y fomentar su mejoramiento. Parte de esta información puede ser obtenida de otras fuentes (como se ha documentado en Education at a Glance [Panorama de la educación] de la OCDE), mientras que otra información debe ser evaluada a través del cuestionario para escuelas de PISA.

B. Uso previo de datos del contexto de PISA: Medidas que han sido y serán importantes para el análisis y el reporte

1. Comparabilidad e ítems de tendencia

En ciclos anteriores se realizaron análisis estadísticos para abordar la pregunta de si las escalas administradas medían constructos subyacentes idénticos en todos los países participantes y si los puntajes podrían compararse entre ellos. Se han utilizado análisis factoriales exploratorios y confirmatorios para comprobar esta comparabilidad y para establecer si los constructos y los puntajes pueden verse como invariantes entre los países (p. ej., OECD, 2012, 2014b). El grupo experto de cuestionario espera que el abordaje de cuestiones relativas a la invariancia siga jugando un papel importante en los análisis de los datos del cuestionario y que sean utilizados procedimientos de vanguardia para examinar la comparabilidad entre países.

Un activo muy importante del estudio PISA es el uso de ítems de tendencia. Existe un buen número de ítems del cuestionario que han sido utilizados en al menos un ciclo anterior. El grupo experto del cuestionario pretende mantener, tanto como sea posible, los ítems de tendencia en el cuestionario del 2018 con el objetivo de garantizar que los datos puedan compararse con ciclos anteriores y el análisis de tendencias pueda ser realizado. Después de haber establecido el Marco de referencia para el Cuestionario, se preparará un resumen detallado de los ítems que han sido utilizados en uno o más ciclos anteriores. Este resumen proporcionará, entonces, importantes insumos para las decisiones sobre la selección de los ítems que serán incluidos en el cuestionario de 2018.

2. El Informe PISA 2009

Esta sección: (1) ilustra cómo ha utilizado la OCDE los datos de PISA en el pasado, tanto los del instrumento cognitivo como los de los cuestionarios, para crear los volúmenes abajo descritos, así como informes temáticos; (2) fue utilizada para enmarcar la reflexión acerca de cuáles variables deberían incluirse en el estudio del 2018; (3) se enfoca en la lectura —el dominio principal del 2018— durante el 2009, cuando fue el dominio principal; y (4) describe cuáles variables de antecedentes fueron utilizadas en el Informe PISA 2009. El Informe PISA 2009 utilizó materiales del cuestionario, especialmente para los diversos y sofisticados análisis presentados en los volúmenes 3 y 4. Además del desempeño del estudiante, se estudiaron con detalle resultados no cognitivos tales como el compromiso y las estrategias cognitivas y metacognitivas, y se reportó el impacto de las variables del entorno, las condiciones individuales de soporte, y los insumos, procesos y políticas al nivel de la escuela, al igual que los factores al nivel del sistema —todos evaluados en los cuestionarios para los estudiantes y las escuelas—. Más específicamente, los seis volúmenes que describen los resultados de PISA 2009 trataron sobre los siguientes datos de cuestionario:

Volumen 1. Desempeño del estudiante en Lectura, Matemáticas y Ciencias

- Antecedentes del estudiante: género.

Volumen 2. Superación de las condiciones sociales: Equidad en las oportunidades y los resultados del aprendizaje

- Antecedentes del estudiante: EESC, género, estatus migratorio, idioma hablado en casa, edad al llegar, país de origen.
- Soporte individual evaluado a través del cuestionario para padres: apoyo de los padres (al inicio de la educación primaria/a la edad de 15 años), educación preescolar (asistencia, calidad).

Volumen 3. Aprendiendo a aprender: Compromiso, estrategias y prácticas del estudiante

- Antecedentes del estudiante: EESC, género, estatus migratorio, idioma hablado en casa.
- Resultados: disfrute de la lectura, tiempo y material usado para lectura, metacognición (conciencia de las estrategias), uso reportado de las propias estrategias de lectura (memorización, elaboración, control).

Volumen 4. ¿Qué hace exitosa a una escuela? Recursos, políticas y prácticas

- Antecedentes del estudiante: EESC.
- Procesos reportados por el estudiante: tiempo de aprendizaje (educación previa, tiempo de aprendizaje en la escuela, educación complementaria/cursos nivelatorios, clases después de la escuela), relaciones docente-estudiante, ambiente disciplinario, estimulación del compromiso con la lectura por parte del docente.
- Insumos, políticas y procesos escolares (informados por el rector): tipo de escuela (pública/privada), número de programas, tamaño de los cursos, recursos educativos (p. ej., TIC, biblioteca), responsabilidad de la institución por la evaluación y el currículo/por la asignación de recursos, actividades extracurriculares ofrecidas, edad de ingreso a la escuela, repetición de grados, políticas para la admisión/formación de grupos/transferencia, prácticas/fines de la evaluación, uso de datos de desempeño, rendición de cuentas, métodos para supervisar a los docentes, conducta de docentes y estudiantes, participación y expectativas de los padres, liderazgo, ambiente escolar.

Volumen 5. Resultados de PISA 2009. Tendencias de aprendizaje: Cambios en el desempeño de los estudiantes desde el año 2000

- Tendencias en equidad: EESC, estatus migratorio e idioma hablado en casa.
- Tendencias en los resultados no cognitivos: actitudes y prácticas frente a la lectura (lectura por placer, diversidad de textos leídos, compromiso con la lectura según EESC, lectura de ficción), e indicadores del ambiente escolar (relaciones docente-estudiante y ambiente disciplinario).

Volumen 6. Los estudiantes en línea. Tecnologías digitales y desempeño

- Familiaridad con las TIC (cuestionario opcional): acceso a TIC en el hogar y en la escuela, uso de TIC en el hogar y en la escuela, actitudes y autoconfianza en el uso de computadores por parte de los estudiantes, autoconfianza en la realización de tareas y actividades con TIC, índices de navegación obtenidos a partir de los datos de archivos de registro (número de páginas visitadas, número de páginas relevantes visitadas).

En PISA 2000, además del informe internacional principal, se dedicó un informe temático en profundidad a la lectura (Kirsch, De Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits y Monseur, 2002).

Como se detallará más adelante, la mayoría de las medidas descritas en el Informe PISA 2009 son priorizadas en los instrumentos del 2018, garantizando así la continuidad y la oportunidad de comparar hallazgos entre estos dos años.

3. Education at a glance [Panorama de la educación] y otras publicaciones de investigación

Varias publicaciones de “PISA in focus” [PISA en el foco] exploran asuntos relacionados con los resultados no cognitivos de la lectura: *¿Los estudiantes leen por placer? (n.º 8)* *¿Están las niñas y los niños listos para la era digital? (n.º 12)* *¿Podrían las estrategias de aprendizaje disminuir la brecha de aprendizaje entre estudiantes aventajados y desfavorecidos? (n.º 30)*.

En la literatura se pueden encontrar muchos ejemplos adicionales de análisis científicamente productivos. Por ejemplo, la base de datos internacional ERIC, sobre la investigación educativa, actualmente lista numerosos artículos en revistas arbitradas por pares que están utilizando los datos de PISA 2009 para estudiar la educación en lectura. La mayoría de estos artículos discuten resultados no cognitivos específicos del dominio: modificación de la escala de ítems del cuestionario, estudio de su estructura al interior de los países y entre ellos, análisis de patrones de resultados, evaluación del impacto de los antecedentes del estudiante y de la familia, e identificación y explicación de los efectos de la escuela.

II. COBERTURA DE LOS ASUNTOS DE POLÍTICA PARA 2018

Para PISA 2018 se debe lograr un equilibrio entre la necesidad de mantener la tendencia y la necesidad de introducir constructos nuevos o modificados. Cuando sea posible y sensato, se mantendrán los constructos y los módulos intactos, o solo con cambios menores. Si las medidas son obsoletas, redundantes o no cumplen con los criterios psicométricos (tales como la consistencia interna), se recomendará su eliminación. Por último, pero no menos importante, habrá adiciones con base en dos casos: (1) constructos centrales a la literatura de investigación que no hayan sido cubiertos previamente, y (2) constructos relevantes para el nuevo dominio de Competencia Global. Los constructos existentes serán extendidos para abarcar el nuevo dominio de competencia global o las nuevas dimensiones en el de lectura, incluyendo la lectura en línea. En el futuro, se desarrollarán nuevas escalas para los constructos existentes con el fin de mejorar la medición e intentar evitar posibles sesgos interculturales relacionados con el uso de las escalas tipo Likert³. Adicionalmente, no todo constructo debe ser examinado durante cada ciclo.

Esta sección se encuentra dividida en cuatro sub-secciones que agrupan los módulos en los constructos más amplios de: (1) evaluación de constructos no cognitivos y metacognitivos; (2) evaluación de los antecedentes del estudiante; (3) evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y (4) evaluación de las políticas escolares y la gobernanza. La sub-sección sobre la evaluación de constructos no cognitivos y metacognitivos tiene el mayor número de cambios para el 2018. En esta sub-sección se presenta el nuevo dominio de competencia global, además de una discusión sobre variables específicas de la lectura y algunos cambios significativos en la literatura actual.

A. Evaluación de constructos no cognitivos y metacognitivos

Esta sub-sección resume las bases conceptuales para los módulos 4 (resultados relacionados con lectura: actitudes, motivación y estrategias), 9 (variables disposicionales y enfocadas en la escuela) y 10 (disposiciones para la competencia global) (ver Figura 1).

Tradicionalmente, PISA ha evaluado los resultados del estudiante en términos de pruebas de desempeño. Las motivaciones, actitudes, creencias y conductas de los estudiantes fueron vistas como importantes precursores y predictores del desempeño en el colegio, el logro educativo y el éxito en el mercado laboral. Sin embargo, desde el punto de vista de la política, tanto educativa como del mercado laboral, los resultados no cognitivos, que son independientes del logro académico, se consideran de creciente importancia por derecho propio, ya que son instrumentos para el crecimiento personal, el éxito individual, la realización a largo plazo y la sociedad como un todo. Los hallazgos de las investigaciones han demostrado el considerable poder de los

³Las escalas tipo Likert involucran una serie de afirmaciones frente a las que los encuestados indican su acuerdo o desacuerdo en una escala de respuesta de cinco puntos.

resultados no cognitivos para el éxito en la educación secundaria y superior, y en la fuerza laboral (p. ej., Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Lindqvist y Vestman, 2011; Poropat, 2009; Richardson y cols., 2012; Roberts y cols., 2007). Adicionalmente, los debates profesionales y públicos cuestionan a menudo el enfoque basado exclusivamente en el logro que ha tenido la mayoría de las evaluaciones de estudiantes en el pasado; se reconoce ampliamente que la educación implica más que el conocimiento y las destrezas cognitivas; por consiguiente, los resultados no cognitivos se hacen cada vez más interesantes como resultados independientes (Marsh y cols., 2006). Estos resultados son constructos importantes y a menudo operan como moderadores y mediadores de las relaciones con otros constructos en la evaluación. PISA ofrece una posibilidad única de investigar las relaciones complejas entre los resultados no cognitivos y los logros al nivel del individuo, la escuela y el país.

Los anteriores ciclos PISA se han enfocado en las actitudes y las conductas del estudiante específicas del dominio, tales como el interés y la motivación por la lectura y las matemáticas, el autoconcepto o la ansiedad con respecto a las matemáticas, o el conocimiento de las estrategias de lectura (metacognición). La mayoría de estas escalas muestran relaciones fuertes con los puntajes de competencia de los estudiantes. Esta tradición se continúa en el módulo 4 de PISA 2018 (resultados relacionados con la lectura). Adicionalmente, el actual Marco de referencia incluye un conjunto más amplio de factores no cognitivos del estudiante para ampliar la cobertura de constructos importantes a nivel central, incrementar la relevancia política de la base de datos de PISA 2018, y reconocer el creciente interés en las evaluaciones no cognitivas, tanto en la política como en la investigación.

Las preguntas incluidas abarcan: disposiciones que mantienen los estudiantes en los entornos escolares y que son relevantes para el desempeño, variables enfocadas en la escuela y variables específicas de la lectura. Como tal, la evaluación adopta un enfoque claramente jerárquico, reconociendo que tanto las predisposiciones transicionales como los constructos específicos de la escuela y los del dominio, deben ser abordados con el fin de comprender y explicar plenamente el compromiso y la conducta del estudiante en la esfera del logro (Elliot y Thrash, 2001). Las preguntas específicas del dominio se enfocarán no solo en la lectura sino también en la competencia global. Debido a las limitaciones en el tiempo disponible para el desarrollo del instrumento, solamente se incluyen en el cuestionario los constructos con una trayectoria productiva y duradera en la literatura sobre el logro y/o aquellos que cuentan con gran popularidad en la investigación contemporánea (incluso si son relativamente nuevos).

1. Resultados relacionados con la lectura (módulo 4)

- *Motivación, compromiso y prácticas de lectura*

Varios estudios han demostrado que el compromiso, la motivación y las prácticas de lectura están fuertemente vinculadas con la competencia lectora (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 2004; Klauda y Guthrie, 2014; Mol y Bus, 2011; Morgan y Fuchs, 2007; Pfost, Dörfler y Artelt, 2013; Schaffner, Philipp y Schiefele, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller y Wiegfield, 2012). En Pisa 2000, el compromiso con la lectura

(es decir, el interés, la motivación intrínseca, la evitación y las prácticas) tuvo una de las relaciones más fuertes con la competencia lectora, incluso superior a la de esta última con el estatus socioeconómico (OECD, 2002; 2010). Se mostró que un alto nivel de compromiso compensaba, hasta cierto punto, un contexto socioeconómico de escasez. De hecho, al menos en algunos países, los estudiantes que provenían de un contexto socioeconómico bajo, pero estaban altamente comprometidos con la lectura, superaron en su desempeño a estudiantes de un alto nivel socioeconómico pero con escaso compromiso con lectura. También se encontró que la brecha de género se reduciría en dos tercios si los niños se comprometieran con la lectura de la misma forma que las niñas (OECD, 2002; 2010). En otros estudios se ha demostrado que el compromiso con lectura explica el éxito en la lectura más que cualquier otra variable, excepto por el éxito previo en lectura (Guthrie y Wigfield, 2000). De este modo, la motivación y el compromiso son variables poderosas, y palancas sobre las que se puede actuar para mejorar la competencia lectora y reducir las brechas entre grupos de estudiantes.

Los instrumentos desarrollados para PISA en el pasado apuntaban principalmente al interés y la motivación intrínseca, entre los atributos motivacionales del lector. Cuando las Matemáticas y las Ciencias fueron los dominios principales, se investigaron otros constructos motivacionales, tales como la autoeficacia y el autoconcepto. En general, la autoeficacia se refiere a lo capaz que se considera un individuo para realizar tareas específicas (Bandura, 1997; Ferla, Valcke y Cai, 2009), mientras que el autoconcepto es una medida general de las habilidades propias percibidas por el individuo en relación con un dominio (Lectura, Matemáticas o Ciencias) (Marsh y Craven, 1997). El autoconcepto y la autoeficacia positivos están altamente relacionados con la motivación, la conducta de aprendizaje, las expectativas generales del futuro y el desempeño del estudiante (OECD, 2007). Estos constructos son medidos en el Cuestionario para estudiantes de PISA 2018 ya que son atributos motivacionales de importancia y se ha comprobado que son fuertes correlatos del desempeño en lectura (Baker y Wigfield, 1999; Marsh y Craven, 2006; Solheim, 2011), e incluso predictores del progreso en la lectura en las escuelas secundarias (Morgan y Fuchs, 2007; Retelsdorf, Köller y Möller, 2011). Según las recomendaciones de Chapman y Tunmer (1995), los instrumentos deben cubrir no solo las percepciones de la *competencia* en lectura, sino también las percepciones de las *dificultades* con la lectura. En un estudio longitudinal que investigaba las relaciones de varios constructos motivacionales y del compromiso con el logro en lectura (fluidez y comprensión de textos generales e informativos), Klaua y Guthrie (2015) aportaron evidencia de que la dificultad percibida es un indicador más fuerte del logro en lectura que la autoeficacia. De igual manera, ellos confirmaron que la evitación y la devaluación predicen negativamente el crecimiento en los indicadores de compromiso y motivación en estudiantes de séptimo grado, independientemente de sus contrapartes positivas —la autoeficacia, el compromiso con las tareas de lectura y la valoración—.

Es de gran importancia identificar a los estudiantes que se perciben a sí mismos como lectores con dificultades, especialmente porque PISA 2018 hace énfasis en la relevancia de los componentes básicos de la lectura, tales como la fluidez, y porque la escala de lectura ha sido extendida en el extremo inferior desde PISA 2009.

- Metacognición

Al igual que el compromiso, la metacognición tiene una correlación significativa con la competencia lectora y es sensible a la enseñanza y el aprendizaje. Entre las estrategias metacognitivas de lectura más reconocidas se encuentran el establecimiento de objetivos de lectura, la adaptación de la lectura dependiendo de estos objetivos, el conocimiento de cómo resumir un texto o recordar información esencial, el monitoreo de la comprensión y el conocimiento sobre cómo enmendar problemas de comprensión. El nuevo Marco de referencia para la Competencia Lectora de PISA 2018 reconoce la gran importancia que tienen estos procesos de gestión de las tareas de lectura; ahora son una parte integral del modelo de procesamiento de la lectura que organiza el Marco de referencia para la Competencia Lectora (ver la Figura 2 del Marco de referencia para la Competencia Lectora PISA 2018).

Una serie de estudios ha encontrado una fuerte relación entre la competencia lectora y la metacognición (Artelt, Schiefele y Schneider, 2001; Brown, Palincsar y Armbruster, 2004). La enseñanza explícita o formal de estrategias metacognitivas lleva a una mejora en la comprensión de textos y en el uso de la información. Uno de los principales hallazgos en el informe del Panel Nacional de Lectura de los E.E.U.U (National Reading Panel, 2000) fue que la recuperación de una baja competencia lectora es posible mediante la enseñanza explícita de destrezas metacognitivas. Es decir, cuando se da a los lectores enseñanza en estrategias cognitivas y metacognitivas, tienen mejoras más significativas en la comprensión de lectura que los estudiantes que solo reciben instrucción mediante los procedimientos convencionales (Baker y Carter-Beall, 2009; Dole, Nokes y Drits, 2009; Pressley, Graham y Harris, 2006; Pressley y cols., 1989; Rosenshine y Meister, 1994; Rosenshine, Meister y Chapman, 1996; Waters y Schneider, 2010).

En PISA 2009, se evaluó el conocimiento metacognitivo de los estudiantes a través de preguntas sobre qué tan útiles consideraban varias estrategias de lectura para la resolución de una tarea (resumir un texto o comprender y recordar un texto). Un criterio de referencia era aplicable, ya que los juicios fueron evaluados con respecto a los de los expertos (Artelt y Schneider, 2015, p. 6). Las correlaciones entre el éxito en la lectura y los dos índices de metacognición de PISA 2009 fueron fuertes: las correlaciones medias para los países de la OCDE fueron de 0.46 y 0.39 respectivamente.

La creciente importancia de la competencia lectora digital en PISA 2018 hace aún más importante la necesidad de evaluar la metacognición. Coiro y Dobler (2007) señalaron que las estrategias autorreguladas eficientes y específicas de la lectura en línea son cruciales para facilitar los objetivos y planes de lectura (seleccionar los vínculos y rutas más pertinentes, evitar información distractora). Un nuevo escenario de metacognición se enfocará en uno de los procesos más importantes de la lectura en línea, a saber, una evaluación de la calidad y la credibilidad de las fuentes.

2. Variables disposicionales y enfocadas en la escuela (módulo 9)

Las disposiciones generales frente a la competencia y las variables enfocadas en la escuela complementan los resultados relacionados con la lectura. Los estudiantes ingresan a la escuela con amplios rangos de tendencias y las escuelas los animan a enfocarse en su trabajo académico de formas particulares, algunas de las cuales facilitan el compromiso mientras que otras desmejoran el desempeño. Tanto las variables disposicionales como las enfocadas en la escuela son necesarias para comprender plenamente la motivación y el compromiso de los estudiantes. Estas variables no han sido incluidas en los cuestionarios PISA. Las variables disposicionales representan el contexto basado en la personalidad, en el cual los estudiantes se aproximan a, o evitan el aprendizaje; surgen como una función de toda una vida de socialización desde los padres, los docentes, los entrenadores y la influencia cultural, y a la vez capturan la forma en que se fortalece la conducta a través del tiempo. Las variables enfocadas en la escuela son específicas del contexto y emergen no solo a partir de las tendencias disposicionales sino también de las influencias de la situación; son predictores cercanos de las ya mencionadas variables del dominio específico, así como resultados de desempeño per se. En conjunto, las variables disposicionales y las enfocadas en la escuela ofrecen información importante con respecto al grado en el cual un estudiante dado encaja en el perfil de un aprendiz óptimo y triunfador.

Los siguientes párrafos dan un panorama de las variables disposicionales y las enfocadas en la escuela que son objeto de interés, centrándose especialmente en los constructos que son nuevos para PISA 2018. Estas variables son neutrales con respecto al dominio, pero se enfocan en los componentes no cognitivos que son importantes para el aprendizaje. Las variables disposicionales incluyen los motivos de logro orientados a la competitividad y la maestría, y el temor al fracaso; la mentalidad progresiva, la perseverancia, el bienestar subjetivo, y la motivación y prácticas frente a las TIC. Las variables enfocadas en la escuela incluyen las creencias sobre el aprendizaje y las actitudes frente a la escuela, y las metas de desempeño.

- Variables disposicionales

Motivos de logro —competitividad y maestría—, y temor al fracaso: el grupo experto del cuestionario ha sustituido el constructo de *motivación de logro* por los constructos de *competitividad* y *maestría*. La motivación de logro, tal como se evaluó en la prueba de campo del 2015, representa una combinación de ítems de competitividad y motivación extrínseca. En las últimas cuatro décadas, los teóricos de la motivación de logro han conceptualizado que su constructo central abarca dos componentes fundamentales (Helmreich, Beane, Lucker y Spence, 1978; ver también Elliott y McGregor, 2001): la competitividad (el deseo y la disposición de superar a otros) y la pericia (el deseo y la disposición de trabajar duro para dominar las tareas). La investigación demuestra que estos dos componentes, según el enfoque al que se oriente la motivación de logro, están vinculados con conjuntos diferentes de antecedentes y consecuencias; entonces, cuando se evalúan los motivos del éxito es importante medir estos constructos de manera independiente (Baranik, Barron y Finney, 2007; Murayama y Elliot, 2012; Spence y Helmreich, 1983).

El grupo experto del cuestionario ha sustituido el constructo general de *ansiedad frente a los exámenes* del 2015 por el de *temor al fracaso*. Al igual que la ansiedad frente a los exámenes, el temor al fracaso es una tendencia disposicional a preocuparse por el fracaso y sus consecuencias. El continuar evaluando esta tendencia disposicional a la evitación se puede lograr cambiando el constructo focal de ansiedad frente a los exámenes por el de temor al fracaso. La ansiedad frente los exámenes es un constructo multidimensional que tal vez se evalúa mejor como preocupación frente a la tarea —o al nivel de análisis específico del dominio— (Hembree, 1988). El temor al fracaso es la tendencia a evitar errores y fallas como una forma de protegerse a sí mismo, ya que se experimentan como vergonzosos; esto puede ser más predictivo del logro cognitivo en las situaciones de la vida real que la ansiedad frente a los exámenes. Este constructo ha sido estudiado en la literatura sobre el logro por más de cuarenta años (Birney, Burdick y Teevan, 1969). La investigación ha demostrado que el temor al fracaso lleva a que el estudiante tienda a protegerse a sí mismo y que evite situaciones desafiantes y oportunidades que son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo (Covington, 1992; Heckhausen, 1975; Kaye, Conroy y Fifer, 2008).

El aprendiz óptimo presenta alta maestría y bajo temor al fracaso. La competitividad aislada puede ser problemática, pero la confluencia de alta competitividad y maestría parece ser provechosa. Las implicaciones positivas/negativas de la competitividad son un “tema candente” en la literatura sobre el logro, y la información sobre esta variable tanto al interior de los países como entre ellos debería probar su valía y recabar una atención considerable.

Mentalidad progresiva: la mentalidad progresiva ha sido una de las variables más populares en la literatura durante los últimos quince años (Dweck, 1999). Los estudiantes con una mentalidad progresiva (relativa a la entidad) creen que la habilidad es cambiante en lugar de ser fija, y esta es otra característica central de un aprendiz óptimo. La mentalidad progresiva se relaciona con la determinación y es considerada como un predictor clave de las metas enfocadas en la maestría (incremento) y de evitación en la ejecución (disminución); también se ha demostrado que facilita la persistencia ante el fracaso y la obtención del logro (Aronson, Fried y Goode, 2002; Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007; Dweck, 2007).

Perseverancia: Este constructo fue incluido en el cuestionario de antecedentes para estudiantes en el 2012 y no se incluyó en el ciclo del 2015 debido a limitaciones de tiempo. La posibilidad de considerar las tendencias en la perseverancia en un intervalo de tiempo de seis años es valiosa, dado que este constructo actualmente es muy popular en la literatura al haberse demostrado que constituye un importante predictor del logro (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007; Tutu y Constantin, 2012). En la literatura actual se utilizan muchas etiquetas diferentes para este constructo, incluyendo “persistencia” y “determinación”. El aprendiz óptimo presenta una alta perseverancia.

Bienestar subjetivo: el bienestar subjetivo puede definirse como “buenos estados mentales, incluyendo las diversas evaluaciones, positivas y negativas, que las personas hacen de sus vidas y las reacciones afectivas de las personas frente a sus experiencias” (OECD, 2013a, p. 10; ver también OECD, 2011b; 2013b). Esta definición engloba tres elementos del bienestar subjetivo: *evaluación de la vida* —la valoración reflexiva que el individuo hace de su propia

vida (incluyendo la pregunta sobre la “satisfacción general con la vida”)—; afecto —un estado emocional, normalmente en un momento particular del tiempo—; y *eudemonía* (del griego *eudaimonía*) —un sentido del significado y el propósito en la vida, que puede intensificar el sentido de pertenencia—. El interés reciente y creciente de los investigadores y de los encargados de la formulación de políticas por este constructo ha resultado en recomendaciones para las agencias estadísticas de “incorporar preguntas sobre el bienestar subjetivo en sus encuestas estándar con el fin de capturar las evaluaciones de la vida que hacen las personas, sus experiencias hedónicas y sus prioridades en la vida” (Stiglitz y cols., 2009, p. 216). La OCDE (OECD, 2013) ha respondido a este llamado brindando pautas sobre la medición del bienestar subjetivo. A la fecha, 27 de las 34 agencias nacionales estadísticas de la OCDE se han comprometido a recolectar al menos la información mínima propuesta en dichas pautas (la pregunta sobre la “satisfacción general con la vida”). Para PISA 2018, el grupo experto del cuestionario (QEG) ha incluido información sobre los tres elementos, evaluación de la vida, afecto y eudemonía. El aprendiz óptimo tiene una evaluación de la vida positiva, afecto positivo frecuente y afecto negativo poco frecuente, y una fuerte eudemonía.

Motivación y prácticas frente a las TIC: el módulo 9 abarca un aspecto de la tecnología que es relevante en la vida diaria y en todos los dominios educativos, a saber, las TIC. Las características conductuales y los atributos motivacionales relacionados con las TIC pueden ser considerados como resultados generales del estudiante; y ya que estas tecnologías incluyen un amplio rango de dispositivos, pueden tener un papel en todos los dominios educativos. De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE y la Iniciativa de Habilidades para el Siglo XXI, el aprendiz óptimo demostrará habilidades generales relacionadas con la información, los medios y la tecnología, más allá y a través de las asignaturas básicas tradicionales (OECD, 2005; Partnership for 21st Century Skills, 2008). Dentro del cuestionario de familiaridad con las TIC, PISA 2018 evaluará el interés de los estudiantes por las TIC, sus prácticas en el uso de las mismas, la competencia percibida y la autonomía en el uso de TIC, y una pregunta específica sobre el uso de las redes sociales.

- Variables enfocadas en la escuela

Creencias sobre el aprendizaje y actitudes frente a la escuela: se ha demostrado que las creencias sobre el propio éxito o fracaso en el aprendizaje escolar son fuertes predictores del esfuerzo y éxito posteriores, incluyendo los puntajes de las evaluaciones estudiantiles (Opdenakker y Van Damme, 2000; Rumberger y Palardy, 2005). PISA 2018 continúa con varias de las evaluaciones del año 2012, incluyendo la medición de las creencias de la autoeficacia escolar del estudiante, su evaluación de la experiencia en la escuela, y sus actitudes frente a la escuela. El aprendiz óptimo tiene una fuerte autoeficacia escolar y una inclinación positiva hacia la escuela.

Metas de desempeño: metas enfocadas en la maestría y de evitación de la ejecución. Las metas de desempeño han sido una de las variables más populares en la literatura sobre

el logro durante las últimas tres décadas (Maehr y Nicholls, 1980). Una característica importante de los aprendices óptimos es que están enfocados en el mejoramiento en el aula de clase (es decir, persiguen metas enfocadas en la maestría). Se ha demostrado que los estudiantes que adoptan metas enfocadas en la maestría se involucran en un aprendizaje profundo, persisten ante el fracaso y muestran altos niveles de motivación intrínseca (Hulleman, Schrager, Bodmann y Harackiewicz, 2010; Kaplan y Maher, 2007; Middleton y Perks, 2014). Otra característica igualmente importante de estos aprendices es que no se esfuerzan por evitar un peor rendimiento que el de otros estudiantes (es decir, no persiguen metas de evitación en la ejecución). Se ha comprobado que los estudiantes que adoptan metas de evitación en la ejecución se involucran en un aprendizaje superficial, se rinden ante el fracaso y evidencian bajos niveles, tanto de rendimiento como de motivación intrínseca (Hulleman y cols., 2010; Rawsthorne y Elliot, 1999; Van Yperen, Blaga y Postmes, 2014). En resumen, las metas de desempeño se consideran predictores cercanos y claves de los dos resultados centrales reconocidos como estándares de excelencia e indicadores del éxito estudiantil sostenible —la obtención del logro (que muestra que ha ocurrido el aprendizaje a corto plazo) y la motivación intrínseca (que evidencia la existencia de un aprendizaje continuo a largo plazo)—. Es importante enfocarse tanto en la presencia de lo positivo (seguimiento de metas centradas en la maestría) como en la ausencia de lo negativo (seguimiento de metas de evitación en la ejecución), ya que ambas cosas son esenciales para que ocurra el aprendizaje óptimo (Elliot, 2005).

3. Disposiciones para la competencia global (módulo 10)

La competencia global está llamada a ser el nuevo dominio para PISA 2018 y el procedimiento de evaluación aún está en proceso desarrollo por parte del grupo experto correspondiente. Este trabajo es de vital importancia, ya que los entornos de aprendizaje, trabajo y vida son cada vez más globales, interconectados e interdependientes. Los jóvenes se encontrarán, se involucrarán activamente, y ayudarán a dar forma a estos entornos durante sus vidas, sin importar dónde nazcan, sean educados, trabajen o vivan. Es importante que los estudiantes salgan de la escuela equipados con un conocimiento del mundo e interés por involucrarse con él; una seguridad creciente, espíritu de curiosidad y aventura, flexibilidad y resiliencia; y las habilidades comunicativas y de interacción necesarias para aprovechar al máximo las oportunidades y desafíos que traen los entornos interconectados e interdependientes que cambian con rapidez.

Para PISA 2018, la Competencia Global es definida como la capacidad y la disposición para actuar e interactuar de manera apropiada y efectiva, tanto a nivel individual como cooperativo, cuando se participa en un mundo interconectado, interdependiente y diverso. La competencia global está compuesta por las siguientes dimensiones:

- **Gestión de la comunicación —y las relaciones—:** se refiere a la voluntad y capacidad de adaptar la propia comunicación y conducta a fin de interactuar de forma apropiada y efectiva con otros que tengan diversas perspectivas en diferentes contextos.

- **Conocimiento⁴ e interés por los desarrollos, desafíos y tendencias globales:** se refiere al interés y el conocimiento del aprendiz sobre las culturas y los principales problemas, eventos y fenómenos en todo el mundo, al igual que a la capacidad del aprendiz para comprender su significado global y sus implicaciones para una adaptación adecuada y efectiva a situaciones del aprendizaje, el trabajo y la vida que involucren a otros con perspectivas diversas y en diferentes contextos.
- **Apertura y flexibilidad:** se refiere a ser receptivo frente a, y comprender nuevas ideas, personas y situaciones, al igual que frente a perspectivas y prácticas diferentes. También se refiere a la capacidad de buscar y comprender perspectivas y experiencias nuevas y diferentes, y de adaptar, de manera apropiada y efectiva, el pensamiento, las conductas y las acciones propias a las situaciones de aprendizaje, trabajo y vida que involucren a otros con perspectivas diversas y en diferentes contextos.
- **Fortaleza emocional y resiliencia:** se refiere a la capacidad de enfrentarse de manera apropiada a la ambigüedad, y los cambios y desafíos que puedan presentar las diferentes perspectivas y experiencias, y a tener la resiliencia para mantener la propia identidad y/o desarrollarla personalmente, a pesar o como resultado de encontrar perspectivas y experiencias diferentes.

En general, los ítems del cuestionario relacionados con la competencia global (información contextual y relacionada con el constructo para fundamentar la interpretación de resultados) se enfocarán en las dimensiones de *apertura y flexibilidad* y *fortaleza emocional y resiliencia*. Estas dos dimensiones tendrán cuatro escalas (con aproximadamente 10 preguntas por escala): (1) apertura; (2) flexibilidad; (3) fortaleza emocional; y (4) resiliencia. Las preguntas de cada escala se basarán principalmente en conductas (p. ej., “Cuando conozco personas que son diferentes a mí, me interesa aprender más sobre ellos. Me gusta comer en diferentes restaurantes étnicos.”), incluirán el contexto en una forma sencilla (p. ej., “Cuando viajo al extranjero...”; “Cuando estoy en la escuela...”) y serán presentadas en un formato consistente, siempre que sea posible (p. ej., una escala tipo Likert).

Los temas para los ítems del cuestionario de competencia global pueden incluir (la mayoría incluye componentes tanto del constructo como del contexto):

- Idiomas:
 - Lenguas maternas, habladas/comprendidas por el estudiante/su padre/madre/hermanos en casa.
 - Enseñados en la escuela; número de idiomas hablados/comprendidos por el estudiante.
 - Número de idiomas a los que tiene acceso el estudiante o con los cuales tiene experiencia (presencial, virtual).

⁴Se refiere al conocimiento implícito y explícito, procedimental y declarativo.

- Desarrollos/desafíos/tendencias globales:
 - Conexión con otros en lo concerniente a eventos/problemas globales (p. ej., conversaciones en línea).
 - Alcance de la exposición/conocimiento de desarrollos/desafíos/tendencias globales (p. ej., a través de noticias, por otros medios).
- Migración/recorrido del estudiante:
 - El entorno propio del estudiante; su experiencia viviendo en el extranjero.
 - La posibilidad de que, en el futuro, el estudiante trabaje/se forme en el extranjero.
 - La proporción de personas provenientes de otros países/culturas en su comunidad.
- Interacción/exposición del estudiante a personas de otros países/culturas; experiencia del estudiante en cuanto a viajes.
- Grado de curiosidad/motivación por viajar del estudiante.

Los ítems de los cuestionarios existentes (es decir, de los cuestionarios para las escuelas y para los docentes) también podrían ser utilizados o refinados para obtener la medida de la competencia global. Por ejemplo:

- Ambiente escolar:
 - Información demográfica de los estudiantes (al nivel de la escuela).
 - Información demográfica de los docentes (de otras culturas), si los docentes enseñaron en otro país, o si tienen una certificación de otro país.
 - Filosofía/valores/políticas de la escuela, relacionadas con la competencia global.
 - Apoyo brindado al estudiante por cuestiones del lenguaje o con base en la cultura (es decir, revisado para enfocarse en los desafíos relacionados con la competencia global).
- Competencia global en el currículo.
- Desarrollo profesional: forma/grado de preparación de los docentes para manejar el multiculturalismo y/o facilitar la competencia global (p. ej., tendencias globales, eventos internacionales).
- Lectura y recursos relacionados con la competencia global.

Finalmente, los siguientes ítems podrían utilizarse para medir la competencia global si se administra un cuestionario para docentes:

- Información demográfica/del contexto del docente (p. ej., culturas representadas).
- Número de docentes que han enseñado en otro país.
- Número de docentes que tienen una certificación de otro país.
- Exposición/experiencia/vinculación con eventos internacionales, globales
- Formación en TIC.
- Reconocimiento y apoyo a las políticas escolares que se relacionan con/respaldan la competencia global.
- Prácticas docentes relacionadas con la competencia global, incluidas las prácticas interdisciplinarias.

La mayoría de medidas existentes en el área de la competencia global han sido desarrolladas para estudiantes mayores (p. ej., universitarios, empleados adultos), no para los estudiantes de 15 años que serán evaluados en PISA 2018. No obstante, diversas medidas pueden derivarse de la literatura existente (p. ej., Deardorff, 2009), tarea que será realizada por el grupo experto en competencia global con las recomendaciones hechas al grupo experto del cuestionario. En la actualidad, la intención es usar el cuestionario como instrumento para medir dos de las cuatro dimensiones de la competencia global (apertura y flexibilidad, y fortaleza emocional y resiliencia) a través de cuatro escalas (apertura, flexibilidad, fortaleza emocional y resiliencia), y de la información del contexto.

B. Evaluación de los antecedentes del estudiante

Esta sub-sección abarca el módulo 6 (EESC, entorno familiar y del hogar del estudiante), el módulo 7 (migración y cultura) y el módulo 8 (rutas educativas en la primera infancia). Estos temas requieren una revisión cuidadosa en cada ciclo, ya que contienen la información básica necesaria para el cálculo del Índice EESC.

EESC, entorno familiar y del hogar del estudiante (módulo 6): aunque en PISA no se solicite directamente la etnicidad, se mantendrán prácticamente sin modificar las medidas del estatus socioeconómico y otras variables del contexto, a fin de mantener la tendencia relacionada con los indicadores sociales y étnicos; sin embargo, se han hecho necesarios algunos cambios menores. Debido al desarrollo extensivo en el sector de las TIC, por ejemplo, las preguntas sobre los equipos tecnológicos en el hogar del estudiante están ligeramente desactualizadas y pueden requerir edición. De este modo, las mediciones de bienes domésticos serán actualizadas a fin de garantizar un mejor cubrimiento de la variación de los bienes domésticos al interior de cada país y entre los países. Se espera que estos cambios no tengan impacto sobre las importantes mediciones de tendencia en este módulo.

Migración y cultura (módulo 7): Las preguntas para obtener indicadores tanto de migración como de cultura siguen siendo importantes. La diversidad en las esferas lingüística y cultural son hechos básicos de la vida en la mayoría de las regiones del mundo. Muchas naciones son el hogar de varias subpoblaciones, con idiomas y culturas diferentes. La migración internacional perpetúa esta diversidad. En los países de la OCDE, los estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación componen actualmente entre el 10 y el 20 % de la población estudiantil (OECD, 2010a; 2010b). Asimismo, los estudiantes de grupos étnicos minoritarios y los inmigrantes a menudo enfrentan desafíos particulares. En numerosos sistemas educativos, los estudiantes inmigrantes presentan un desempeño significativamente menor que el de sus compañeros nativos en materias escolares claves (Stanat y Christensen, 2006), y ambos grupos a menudo tienen que enfrentarse a la discriminación abierta o velada, con consecuencias potencialmente perjudiciales para su desarrollo y bienestar psicológico. De esta forma, el dar oportunidades iguales a los estudiantes que provienen de diferentes contextos lingüísticos y culturales, a menudo se considera uno de los desafíos centrales para los sistemas educativos en el siglo XXI (p. ej., OECD, 2010).

PISA 2015 pone un énfasis especial en los aspectos relacionados con la diversidad en el ambiente escolar. Una nueva pregunta desarrollada para la prueba de campo PISA 2015 interrogaba a los estudiantes sobre su pertenencia a un grupo que ellos consideraran discriminado en su país. Si se identificaban como pertenecientes a dicho grupo minoritario, se les preguntaba si se sentían tratados de manera respetuosa y justa por sus profesores, como iguales a sus compañeros —un factor que ha mostrado estar relacionado con los resultados educativos— (p. ej., Fisher, Wallace y Fenton, 2000; Wong, Eccles y Sameroff, 2003). Otra nueva pregunta, implementada en el cuestionario opcional para los padres, evaluaba las barreras percibidas para la participación de los padres. Adicionalmente, se preguntó a docentes y rectores sobre suposiciones relacionadas con la diversidad entre los docentes de su institución. La redacción de la pregunta se basa en la investigación sobre apoyo al multiculturalismo (Van de Vijver, Breugelmans y Schalk-Soekar, 2008). Adicionalmente, PISA 2015 examinó aspectos tangibles de las prácticas de educación multicultural o el punto hasta el cual las prácticas educativas multiculturales son implementadas en diferentes escuelas. En general, los hallazgos de este módulo pueden ayudar a que los investigadores comprendan mejor las desigualdades educativas y puedan estimular varias formas de enfrentarlas: programas de capacitación docente; actividades de desarrollo escolar enfocadas en las estrategias de manejo de la diversidad; o intervenciones políticas de apoyo a padres de diversas poblaciones para hacerlos más partícipes de la escolarización de sus hijos. Sin embargo, estos ítems han mostrado ser problemáticos y deberán ser reformulados si se quiere que sean útiles para la medición de este importante concepto en el 2018. Dada la relevancia de este módulo para la competencia global, vale la pena tal reformulación (presumiblemente con un mayor énfasis en las oportunidades para encuentros interculturales).

Rutas educativas en la primera infancia (módulo 8): cuando los niños ingresan a la escuela primaria tienen diversos niveles en sus destrezas de lenguaje, pre-lectura y aritmética elemental, y estas diferencias a menudo se mantienen más adelante en la vida. Se plantea la hipótesis de que promover tanto el aprestamiento escolar como un mejor ajuste a la escuela, constituye una forma eficiente de elevar los niveles de logro en todos los niños, pero especialmente en aquellos quienes experimentan falta de apoyo parental o crecen en circunstancias desfavorables. Se ha

argumentado que invertir en programas de educación temprana tendrá beneficios monetarios y no monetarios a largo plazo (Heckman, 2006). De igual manera, la importancia de la calidad del pre-escolar ha sido reconocida y analizada en los informes de la OCDE.

Según la UNESCO (2006), los programas de Cuidado y Educación en la Primera Infancia (CEPI, o ECCE por sus siglas en inglés) son definidos como “programas que, además de brindar cuidado a los niños, ofrecen un conjunto estructurado y útil de actividades de aprendizaje, ya sea en una institución formal (preescolar o CINE 0, o ISCED 0 por su nombre en inglés) o como parte de un programa no formal de desarrollo infantil” (p. 348). El enfoque de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 0 (CINE 0), comparable a nivel internacional, es mucho más estrecho. Actualmente al menos cuatro ramas de investigación apoyan la relevancia de aplicar una definición más amplia de los programas CEPI, en lugar de enfocarse solamente en la CINE 0: (1) investigaciones sobre el cerebro, (2) estudios sobre desarrollo y apoyo en el dominio específico, (3) estudios de evaluación de programas modelo, y (4) estudios longitudinales a gran escala. En estos estudios se utiliza comúnmente la definición más amplia de los CEPI. Por consiguiente, las conclusiones sobre la importancia del cuidado en la primera infancia deben ser obtenidas teniendo en mente los CEPI, no la CINE 0.

No obstante, cuando se evalúa el *corpus* de investigación, se hace obvio que un gran número de características del tipo dado por CEPI parece influir en que los beneficios puedan ser observados o no y en que desaparezcan o persistan. Las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en la primera infancia se evalúan mejor en términos del currículo y la cantidad y calidad de las experiencias de aprendizaje durante esta etapa. Por ejemplo, una de las mejores fuentes disponibles, el estudio británico EPPE, encontró efectos a corto plazo que mostraban que la asistencia al preescolar era benéfica para el desarrollo cognitivo y socioemocional, en particular para los niños provenientes de contextos desfavorecidos. Sin embargo, en el largo plazo solamente aquellos niños que asistieron a un centro preescolar de alta calidad mostraron efectos benéficos persistentes (p. ej., Sammons y cols., 2008; Sylva, Melhuish y cols., 2011; ver también Valenti y Tracey, 2009). Además, un cierto grado de intensidad en términos de horas por semana/mes parece ser un prerrequisito para los efectos benéficos de la asistencia a los CEPI (Logan y cols., 2011; Sylva, Stein y cols., 2011).

De esta forma, el preguntar en PISA acerca de la experiencia en educación temprana solamente tiene sentido si se pueden recuperar, en forma retrospectiva, aspectos específicos de cantidad, calidad y currículo, lo que es altamente improbable (Fivush y Hamond, 1990; Markowitsch y Welzer, 2009). En consecuencia, PISA 2018 continuará administrando una serie de preguntas en el cuestionario para padres, a la vez que mantiene una pregunta corta sobre asistencia a CINE 0 en el cuestionario para estudiantes, esperando que los padres sean una fuente de información más confiable. Aquellos países que apliquen el cuestionario opcional para los padres obtendrán información adicional de los participantes de PISA sobre características básicas de los programas de educación y cuidado a la primera infancia, y las razones de su asistencia o inasistencia a los mismos.

C. Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Esta sub-sección resume los fundamentos conceptuales para los módulos: 1 (certificaciones y desarrollo profesional del docente), 2 (prácticas docentes para la lectura), 5 (experiencias de lectura por fuera de la escuela), y 11 (tiempo de aprendizaje y currículo).

La enseñanza y el aprendizaje son el corazón de la escolarización. La mayoría de objetivos cognitivos y no cognitivos, curriculares e interdisciplinarios de la educación en la escuela son alcanzados —u obstaculizados— por la forma en que estudiantes y docentes interactúan en las aulas. Mientras que la enseñanza es el proceso central en las escuelas, el currículo es el que determina su contenido y los docentes profesionales son la fuerza que implementa el currículo, conduce las actividades de aprendizaje y, en consecuencia, organiza el tiempo de calidad para el aprendizaje.

PISA ha sido diseñada como un estudio de rendimiento que evalúa destrezas y áreas amplias de la educación escolarizada, más que dominios curriculares, y recoge información de una cohorte de nacimiento más que de grados o aulas. De esta forma, se podría cuestionar por qué este programa debe dirigirse a los procesos de enseñanza y aprendizaje como tal. Sin embargo, existe amplia evidencia de que las actividades de enseñanza y aprendizaje son muy buenos predictores de las competencias de los estudiantes, cualquiera que sea su carácter. Entonces, si PISA ha de proveer información a los responsables de la formulación de políticas a nivel del sistema y de la escuela, debe abarcar este aspecto fundamental. Claramente, el estudio PISA debe enfocarse en constructos más generales y comparables a nivel internacional, en vez de enfocarse en el contenido minucioso de las asignaturas, que varía de forma considerable entre los países. Por lo tanto, el módulo 2 describe la educación en lectura mediante amplias listas de actividades de enseñanza y aprendizaje, basadas en diversas teorías tales como la de la autodeterminación. Adicionalmente, las dimensiones generales de la calidad de la enseñanza, tales como la instrucción bien estructurada, el manejo del aula, el apoyo y la activación cognitiva, son aplicadas a la educación en lectura. Más aún, el módulo 11 cubre el tiempo de aprendizaje —incluyendo la instrucción adicional, no obligatoria, dentro y fuera de la escuela— al igual que la coherencia, el enfoque y el rigor del currículo de lectura. Finalmente, la fuerza docente será descrita en términos de educación inicial, creencias y desarrollo profesional (módulo 1).

1. Prácticas docentes para la lectura (módulo 2), y tiempo de aprendizaje y currículo (módulo 11)

- Prácticas docentes y apoyo en el aula para el progreso y el compromiso con la lectura en PISA

La investigación sobre la lectura demuestra que las prácticas en el aula, tales como la enseñanza directa de estrategias de lectura (Pressley, 2000; Rosenshine y Meister, 1997; Waters y Schneider, 2010), y el soporte y apoyo de los docentes en pro de la autonomía, la competencia y la pertenencia (Guthrie, Ho y Kluda, 2013; Guthrie, Wigfield y You, 2012), son formas poderosas de mejorar la competencia lectora, la conciencia de las estrategias (metacognición) y el compromiso (motivación) de los estudiantes con la lectura.

Ya que PISA 2018 pretende informar sobre política educativa, es importante evaluar variables que sean sensibles a las decisiones políticas en el Cuestionario del 2018, entre las cuales son importantes las prácticas de enseñanza de la competencia lectora. La selección de los constructos más pertinentes se apoya sobre dos amplios conjuntos de teorías o modelos:

- *Prácticas de soporte al compromiso y la motivación por la lectura*, basadas en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Reeve, 2012; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). La ruta a la autodeterminación para los estudiantes en la lectura depende del apoyo de las personas significativas para ellos. Un contexto favorable garantiza la competencia lectora y expande la autonomía en la dirección de las propias actividades de lectura. Cuando el contexto familiar y el escolar dan al individuo un sentido de seguridad (competencia/ autoeficacia percibida) y autonomía (estar a cargo de sí mismo) en la lectura, este avanza hacia una lectura intrínsecamente motivada y autodeterminada. El docente es una “persona significativa” para la competencia lectora. Numerosos estudios muestran que los docentes que mejoran el sentido de pertenencia y competencia de los estudiantes, hacen posible que estos se conviertan en lectores activos y muy exitosos. En contraste, los docentes que descuidan estas prácticas socavan los esfuerzos de los estudiantes por volverse autónomos, lo que resulta en estudiantes que se desconectan de la lectura y no logran mejorar su desempeño (Guthrie, 2008).
- *Prácticas que mejoran las habilidades de lectura y las estrategias metacognitivas*, se basan en el entrenamiento directo de las estrategias de lectura (Pressley, 2000) y coinciden con la faceta de “activación cognitiva” del modelo tridimensional de la calidad de la enseñanza (Klieme, Pauli y Reusser, 2009), a saber, el modelo sobre cuya base se ha desarrollado la selección de constructos de enseñanza para PISA 2012 y 2015. Según este modelo, los procesos de manejo del aula, el apoyo del docente y la activación cognitiva predicen de manera independiente el crecimiento de las destrezas en matemáticas, ciencias y lenguaje, mientras que el apoyo docente predice principalmente el crecimiento de la motivación, y la activación cognitiva predice las ganancias cognitivas en diferentes grados (Klieme, Steinert y Hochweber, 2010).

Sin embargo, cuando los estudiantes tienen 15 años de edad, la lectura ya no se enseña como una materia independiente, de la manera en que se hace con las matemáticas y las ciencias. Por lo tanto, es un desafío crear preguntas que capturen las prácticas en el aula y las oportunidades de aprender a las que están expuestos los estudiantes. La instrucción en lectura, de hecho, no solamente se da en las clases del idioma de la prueba, sino también en otros cursos (tales como ciencias sociales, ciencias naturales, idiomas extranjeros, educación cívica, y TIC). Es incluso más que un desafío en cuanto a las nuevas habilidades y procesos relacionados con la lectura digital, que pueden ser aprendidos principalmente en contextos no formales, enseñados en cursos específicos en algunos países, considerados como “transversales” en otros, o no ser enseñados en absoluto.

Existe un debate permanente en el campo de la investigación sobre la lectura, entre los académicos que apoyan la visión de que “todo profesor es un profesor de lectura” (competencia lectora “genérica” o “intermedia”) y quienes abogan por una visión de la competencia de “contenido” o “disciplinar”, que argumentan que la lectura de textos en matemáticas, química e historia requiere de habilidades específicas de la lectura vinculadas al dominio de la materia que debe ser enseñada por los profesores (Shanahan y Shanahan, 2008). Teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y el hecho de que las prácticas docentes no fueron consideradas como una prioridad para PISA 2018, se propone hacer a los estudiantes un número limitado de preguntas sobre su experiencia y exposición a prácticas docentes, “genéricas” o “intermedias”, en sus clases en general, como ya se había hecho en PISA 2009 (Lafontaine, Baye, Vieluf y Monseur, 2015).

2. Experiencias de lectura por fuera de la escuela (módulo 5)

En ciclos previos de PISA (2000 y 2009), se midieron las prácticas de lectura como *frecuencias auto-informadas de las actividades de lectura con contenido diverso y en diferentes medios*. La lista inicial incluía libros de ficción y no ficción, historietas, periódicos, revistas y correos electrónicos. En el 2009 se incluyeron nuevos elementos de prácticas de lectura en línea, algunos de ellos enfocados en prácticas de medios sociales (blogs, foros, correos electrónicos), otros en la búsqueda de información (lectura de noticias en línea, búsqueda de información para aprender sobre un tema, búsqueda de información práctica). Si bien las prácticas para la búsqueda de información en línea explican una proporción significativa, aunque pequeña, de la varianza de la lectura digital en línea, las prácticas sociales en línea no tienen una relación clara con la lectura digital en la mayoría de los países (OECD, 2010, Vol. 6; Naumann, 2015).

Para PISA 2018, la lista de las escalas de prácticas de lectura en línea será extendida a fin de tener en cuenta las prácticas recientes y emergentes (p. ej., libros electrónicos, redes sociales). A pesar de la creciente importancia de la lectura en dispositivos digitales, se debe tener en cuenta que las formas tradicionales de lectura (especialmente la lectura de libros) son aún la práctica más influyente para la comprensión lectora y para el crecimiento del vocabulario, como se demostró en un reciente estudio longitudinal de Pfof, Dörfler y Artelt (2013).

En cuanto a la evaluación cognitiva de la lectura, es importante mantener al menos algunos de los ítems que miden las prácticas de lectura, tal como en el 2009, con el propósito de obtener tendencias. Por ejemplo, la comparación de las prácticas de lectura entre el 2000 y el 2009 mostró que los jóvenes de 15 años leían menos en el 2009 que en el 2000, y que la disminución era, en promedio, más fuerte para los varones. Esta es una información importante. Sin embargo, este propósito de tendencia debe equilibrarse cuidadosamente con otros desafíos. De manera notable, las preguntas que se mantuvieron exactamente iguales podrían tener un significado diferente debido a que la lectura misma ha cambiado: por ejemplo, el término “libro” podría referirse a libros impresos o a libros electrónicos. La cantidad de prácticas de lectura informadas por los estudiantes podría cambiar drásticamente dependiendo de cómo estén redactadas las preguntas.

Debido a las limitaciones bien conocidas de las mediciones auto-reportadas con base en escalas tipo Likert (Allen, Cipielewski y Stanovitch, 1992; Pfof, Dörfler y Artelt, 2013), se experimentarán formas alternativas de capturar las prácticas de lectura (elección forzada, más preguntas conductuales o situacionales) durante la prueba de campo. Si algunas de estas últimas probaran ser más estables, culturalmente invariantes y mejor correlacionadas con la lectura, podrían reemplazar o complementar algunos de los ítems de tendencia, iniciando una nueva tendencia para las prácticas de lectura.

3. Certificaciones y desarrollo profesional de los docentes (módulo 1)

Muchos estudios han demostrado una clara influencia de los factores relacionados con el docente sobre el aprendizaje y los resultados del estudiante. El crecimiento continuo del enfoque sobre las políticas relativas a los docentes dentro de la OCDE quedó demostrado por la Cuarta Cumbre Internacional de la Profesión Docente en el año 2014 (ISTP por sus siglas en inglés) (véase Schleicher, 2014). Además de la conducta profesional del docente dentro del aula (ver la sección II.C.1 arriba), la composición de la fuerza docente en términos de edad y nivel educativo, su educación inicial y certificación, sus creencias y competencias individuales, al igual que las prácticas profesionales al nivel de la escuela —tales como la colaboración y el desarrollo profesional— han sido temas centrales de la política educativa. La información básica sobre estos temas estará disponible en los cuestionarios para las escuelas y los estudiantes, así como para los opcionales de los docentes, a partir PISA 2018.

D. Evaluación de las políticas escolares y la gobernanza

Esta subsección resume los fundamentos conceptuales para el módulo 3 (entorno de aprendizaje para la lectura al nivel de la escuela) y los módulos 12 a 18.

1. Políticas escolares y aproximaciones a la gobernanza educativa

Durante las dos últimas décadas, la investigación acerca de la efectividad educativa se ha preocupado principalmente por el impacto de los factores al nivel de la escuela sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los estudios muestran que las cualidades de la escuela tienen efectos sobre el avance del estudiante, pareciendo que la variación en las escuelas afecta el comportamiento de los estudiantes. Se ha afirmado que el ambiente al nivel de la escuela puede tener influencia sobre la conducta de docentes y estudiantes, y de esta manera —principalmente en forma indirecta— sobre su consecuente éxito en la enseñanza y el aprendizaje. Tanto los factores “blandos”, tales como el clima escolar y el compromiso de los padres, como los factores “duros”, como las actividades de gestión y las políticas de la escuela en cuanto a la asignación, varían y se relacionan con los resultados de los estudiantes dentro de los países y entre ellos.

Entorno de aprendizaje para la lectura al nivel de la escuela (módulo 3): conceptualmente este módulo se superpone en un grado considerable con otros módulos que tienen que ver con factores a nivel de la escuela, tales como el módulo 11: tiempo de aprendizaje y currículo, el módulo 15: asignación, selección y elección, y el módulo 16: evaluación del estudiante, evaluación institucional y responsabilidad (ver arriba). Además de estos, el grupo experto del cuestionario recomienda que algunas preguntas del cuestionario para escuelas se enfoquen directamente en el estado de la educación en lectura en la escuela y los recursos disponibles. En este sentido se ha desarrollado una pregunta para investigar el valor general de la lectura al interior de la escuela (¿Es la educación en lectura una prioridad compartida por las partes interesadas?), junto con preguntas sobre los recursos disponibles particularmente para la educación en lectura: tamaño de la planta docente, recursos tales como bibliotecas y dispositivos digitales de aprendizaje, y cooperación con colaboradores externos.

Clima escolar (módulo 12): el clima escolar engloba las normas y los valores compartidos, la calidad de las relaciones y la atmósfera general de una escuela. Un enfoque académico —un consenso general acerca de la misión de la escuela y el valor de la educación, compartido por los líderes, el personal y los padres de la institución— tiene impacto sobre las normas en los grupos de estudiantes y facilita el aprendizaje (Opdenakker y Van Damme, 2000; Rumberger y Palardy, 2005). Además, una atmósfera de aprendizaje ordenada maximiza el uso del tiempo de aprendizaje. En contraste, el irrespeto y un entorno indisciplinado son contraproducentes para los docentes y estudiantes de manera similar, y distrae de la misión real de la escuela. Como en las anteriores evaluaciones PISA, el clima escolar será evaluado en el cuestionario para estudiantes (p. ej., “relación estudiante-docente”, “presión de logro”) y en el cuestionario para escuelas (p. ej., “moral docente”, “conductas que afectan el clima escolar”).

Sin embargo, se ha sumado una serie de ítems a la escala de la relación docente-estudiante para el 2015 a fin de cubrir aspectos diferentes de los entornos de soporte para el aprendizaje identificados por Caldwell y Bradley (1984) en su “inventario del hogar”: calidez emocional, pautas y límites, estimulación/apoyo y estabilidad. El conjunto completo debería implementarse de nuevo en la prueba de campo PISA 2018 si los datos se muestran provechosos a partir del 2015: reporte de los estudiantes sobre sus relaciones con docentes y padres, mientras que se pedirá a los rectores y padres (en los cuestionarios opcionales) contestar ítems paralelos. En conjunto, en los países que apliquen tanto el cuestionario de los padres como el de las instituciones podría surgir una imagen interesante de las relaciones sociales entre los estudiantes, las escuelas y los padres. Finalmente, deberían mantenerse dos escalas del cuestionario del estudiante que cubren los aspectos más problemáticos, y a menudo ocultos, del clima escolar, que no obstante son muy importantes desde el punto de vista pedagógico, al igual que desde el punto de vista de las políticas: el acoso por parte de otros estudiantes y el trato injusto por parte de los profesores. Si los resultados de la prueba de campo proporcionan evidencia de ser confiables, la descripción de los contextos escolares de PISA podría hacerse mucho más rica en el futuro.

Participación de los padres (módulo 13): en los últimos años, la participación de los padres en los procesos educativos ha ganado importancia en el debate y relevancia para la política educativa. Los padres no solamente son una audiencia importante, sino que son actores poderosos

en la educación. De esta manera, la información sobre las opiniones y el compromiso de los padres es altamente valiosa para evaluaciones a gran escala como PISA. La participación de los padres en la educación ha sido parte de PISA desde el 2006, cuando se administró por primera vez el cuestionario para padres. En PISA 2015 se adicionaron aspectos específicos de la participación de los padres a todos los cuestionarios, enfocándose en (a) la comunicación y colaboración padre-escuela y (b) aspectos específicos del apoyo de los padres para el aprendizaje; estas escalas deben mantenerse para el 2018. Dependiendo del destinatario de los cuestionarios (es decir, docentes, estudiantes, rectores o padres), se resaltan aspectos específicos del compromiso parental. Los aspectos de la participación de los padres también pueden encontrarse en escalas de otros módulos. Sin embargo, la mayoría de los ítems y temas referentes a la participación de los padres se incluyen en el cuestionario para padres, que será administrado como una opción internacional.

Preguntas específicas relacionadas con la competencia lectora serán tratadas en el cuestionario para padres, especialmente el apoyo de los padres al desarrollo de las destrezas lectoras tempranas de sus hijos (en la Clasificación Internacional Estándar de la Educación CINE 0), y el interés y motivación de los padres frente a la lectura. Existe amplia evidencia de que el apoyo de los padres antes de la instrucción formal en lectura, como la lectura conjunta de libros o la realización de juegos de lenguaje, es crítico para el desarrollo de la alfabetización temprana o “emergente” (ver Neuman y Dickinson, 2002 para una síntesis). Con respecto al apoyo de los padres para la motivación y prácticas de lectura en los adolescentes, Klauda (2009) subrayó, en una amplia revisión, que “claramente aún hay mucho que aprender en esta área, y la investigación previa tiene ciertas limitaciones” (Klauda, 2009, p. 352).

Contexto y recursos escolares (módulo 14): la información sobre el tipo de escuela (pública vs. privada) y el tamaño del curso siempre ha sido incluida en el cuestionario para escuelas. Además de estas preguntas de tendencia, la prueba de campo PISA 2015 amplió el módulo que permite la discriminación entre tipos de escuelas privadas (religiosas/confesionales, sin ánimo de lucro, con ánimo de lucro) y brinda información más avanzada en cuanto al uso de TIC. Todos los ciclos de PISA han incluido hasta ahora una pregunta sobre el grado de las dificultades que experimenta un colegio debido a la falta de recursos. Con el tiempo, los diferentes enfoques fueron sistematizados e implementados en una pregunta coherente en el cuestionario para escuelas.

Asignación, selección, elección y repetición de grado (módulo 15): la forma en que se canaliza a los estudiantes en las rutas educativas, escuelas, líneas o cursos es un tema central de la gobernanza educativa (“estratificación”, “clasificación” o “seguimiento”). A nivel de la escuela, los procedimientos de selección y asignación son aspectos importantes de la organización escolar. Escuelas altamente selectivas ofrecen un ambiente de aprendizaje que puede diferir del ambiente ofrecido por escuelas más incluyentes. Por todas estas razones, se han conservado las preguntas de tendencia apropiadas, que son contestadas por los administradores escolares y los padres.

PISA 2015 adicionó, como un nuevo tema, la información sobre la repetición de cursos (se preguntó el porcentaje de repitentes a nivel de la escuela), que es un aspecto muy importante de la diferenciación vertical, tal como se mostró en el informe PISA 2009. Muchos estudios longitudinales

han demostrado que la retención de grado tiene un impacto negativo sobre las carreras y los resultados individuales (p. ej., Griffith y cols. 2010; Ou y Reynolds, 2010), el comportamiento y el bienestar del estudiante (p. ej., Crothers y cols., 2010). La repetición de curso es menos común en las escuelas secundarias, en comparación con las primarias, pero la repetición tardía parece tener mayores efectos —negativos— (Ou y Reynolds, 2010). Greene y Winter (2009) mostraron que una vez se ha implementado una política de repetición de curso con base en exámenes, aquellos exentos de la política tuvieron peores resultados. Babcock y Bedard (2011) incluso demostraron que un gran número de estudiantes que repetían podrían tener un efecto positivo (!) sobre la cohorte (es decir, todos los estudiantes, incluso aquellos que son promovidos). Kloosterman y De Graaf (2010) sostuvieron que la repetición de curso podría servir como una alternativa preferida a la de pasar a una variante más baja en sistemas con gran cantidad de rutas, como en algunos países europeos; de hecho, ellos encontraron que esta estrategia era la preferida entre los estudiantes con un mayor EESC. En consecuencia, el cambio en las políticas de repetición de grado podría ser una opción viable en cuanto a intervenciones de bajo costo (Binder, 2009). Por lo tanto, vale la pena observar de manera cercana y comparativa las políticas de repetición de curso y sus efectos (diferenciales) sobre los estudiantes que repiten un curso y sobre aquellos que no lo hacen. PISA 2018 probará una pregunta relacionada a nivel de la escuela.

2. Evaluación del estudiante, evaluación institucional y responsabilidad (módulo 16)

La evaluación de los estudiantes y de las escuelas es una práctica común en la mayoría de países (Ozga, 2012). Desde los años 80, en diversos continentes se han promovido e implementado instrumentos de política, tales como estándares de desempeño, evaluación basada en estándares, informes anuales sobre el avance de los estudiantes e inspecciones a las escuelas. El reporte y la difusión de la información de las evaluaciones con diferentes partes interesadas ofrece múltiples oportunidades para el monitoreo, la retroalimentación y la mejora. En los últimos años ha habido un interés creciente por el uso de los resultados de la evaluación de los estudiantes y las escuelas en la retroalimentación a estudiantes, padres, docentes y escuelas, como una de las herramientas más poderosas para la gestión y el mejoramiento de la calidad (OECD, 2010, p. 76); la valoración formativa, también conocida como valoración para el aprendizaje, ha sido uno de los movimientos predominantes (Baird y cols., 2014; Black, 2015; Hattie, 2009). Los sistemas de responsabilidad basados en estos instrumentos son cada vez más comunes en los países de la OCDE (Rosenkvist, 2010; Scheerens, 2002, p. 36).

Los anteriores ciclos de PISA han abarcado aspectos de la evaluación a estudiantes, la evaluación a escuelas y la responsabilidad en el cuestionario de la institución, identificando una variedad de propósitos para la evaluación de los estudiantes. Se ha preguntado a los rectores si ellos usan los resultados de los exámenes para realizar comparaciones con otras instituciones a nivel distrital o nacional, al igual que para mejorar la instrucción de los docentes al pedir a los estudiantes retroalimentación escrita sobre las clases, los profesores o los recursos. A continuación se resume la investigación relevante sobre la evaluación institucional y de los estudiantes, a fin de suministrar las bases para el desarrollo del cuestionario en PISA 2018.

Evaluación institucional: La evaluación institucional se utiliza como un medio para asegurar la transparencia, decidir y hacer juicios sobre los sistemas, los programas, los recursos y los procesos educativos, y también para orientar el desarrollo de la escuela (Faubert, 2009). En PISA 2018, el término evaluación institucional se utilizará para los procesos a nivel de la escuela y el sistema, tal como se hizo en PISA 2015, para hacer posible la comparación. Se deben definir y aplicar los criterios de evaluación a partir de los puntos de vista de los diferentes actores (Sanders y Davidson, 2003).

La evaluación puede ser tanto externa como interna (Berkenmeyer y Müller, 2010). Se denomina evaluación externa si el proceso es controlado y liderado por un organismo externo y la escuela no define las áreas que serán juzgadas. Una evaluación se conoce como interna si es parte de un proceso controlado por la escuela en el cual ésta define las áreas que son juzgadas; la evaluación puede ser realizada por miembros de la institución (autoevaluación) o por personas/instituciones encargadas por la escuela. Generalmente coexisten diferentes prácticas de evaluación y se benefician unas de otras (Ryan, Chandler y Samuels, 2007). La evaluación externa puede ampliar el alcance de la evaluación interna y además validar resultados e implementar estándares o metas. La evaluación interna puede mejorar la interpretación e incrementar la utilización de los resultados de la evaluación externa. Sin embargo, el mejoramiento de las escuelas parece más probable cuando se aplica una evaluación interna, en comparación con una evaluación externa. Por lo tanto, los procesos y los resultados de la evaluación podrían diferir entre la evaluación interna y la externa. Más aún, los factores de contexto específico del país y la escuela pueden influir sobre la implementación de las evaluaciones, así como sobre las conclusiones y los efectos para las escuelas. En muchos países también es común la evaluación individual de los docentes y los rectores, independiente de la evaluación de toda la escuela (Faubert, 2009; Santiago y Benavides, 2009); aquí serán tratadas como tipos independientes de evaluación.

Evaluación de los estudiantes: En la última década, una serie de países ha implementado estándares nacionales para evaluar el resultado del aprendizaje de los estudiantes. Los sistemas de evaluación acumulativa, junto con las prácticas de evaluación formativa, influyen en la forma en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden. En particular, las prácticas de evaluación formativa pueden mejorar los logros del estudiante (Black y Wiliam, 1998). Sin embargo, existe una gran variación en la implementación de las prácticas de evaluación formativa, que también ha sido informada en estudios recientes en Estados Unidos, Canadá, Suecia, Escocia, Singapur y Noruega, entre otros (Wylie y Lyon, 2015; DeLuca y cols., 2015; Jonsson y cols., 2015; Hayward, 2015; Ratnam-Lim y Tan, 2015; Hopfenbeck y cols., 2015). Por lo tanto, PISA 2018 tiene como objetivo valorar los aspectos formativos y acumulativos del aprendizaje de los estudiantes mediante la inclusión de preguntas tanto en el cuestionario del estudiante como en el del rector de la institución.

La prueba de campo del 2015 sugirió que el tiempo de administración del cuestionario era muy largo, lo que exigía una reducción de los constructos cubiertos en el cuestionario que eventualmente se administró en PISA 2015. La elección final de los constructos en el 2018 puede basarse en las experiencias que se obtendrán de los datos de la aplicación del 2015, posiblemente complementados con la prueba de campo del 2018.

E. Manejo del sesgo de respuesta

El análisis del sesgo ha jugado un papel importante en el análisis de los datos de PISA. Se han implementado enfoques de dos tipos: instrumentos adaptados (usando constructos o formatos de respuesta innovadores) y modelamiento estadístico avanzado. La prueba de campo permitirá algo de experimentación con distintos formatos de pregunta —p. ej., el uso de las características interactivas del sistema de administración por computadora— y nuevo contenido —p. ej., medidas del bienestar físico y emocional de los estudiantes—. La prueba de campo evaluará las propiedades psicométricas, pero también comprobará si las nuevas medidas son aceptadas por los actores involucrados en diferentes culturas. Con base en los hallazgos de la prueba de campo se seleccionará un subconjunto de medidas para el estudio principal.

El uso de la sobreestimación, las situaciones hipotéticas y las entrevistas cognitivas son ejemplos bastante conocidos de medidas de diseño para examinar los estilos de respuesta. La sobreestimación es un procedimiento en el cual se pregunta al estudiante sobre su conocimiento de una serie de conceptos matemáticos (el procedimiento ha sido aplicado como parte de la prueba de campo PISA 2012 en la que se evaluaron las matemáticas), algunos de los cuales son inexistentes. Los estudiantes que indican tener un alto conocimiento de esos conceptos inexistentes se supone que muestran fuertes estilos de respuesta, lo que de alguna manera es similar a la deseabilidad social. La corrección estadística para la sobreestimación tuvo un impacto en las diferencias de puntajes entre países. Como prueba de la aptitud de los procedimientos de corrección de sesgo, las correlaciones entre la motivación y el desempeño a menudo son computadas a nivel individual y de país. Estas correlaciones usualmente son positivas y significativas, aunque pequeñas, a nivel individual, pero fuertes y negativas a nivel de país (Marsh y Hau, 2004). Se ha argumentado que las diferencias transnacionales en los estilos de respuesta son responsables de este cambio en las correlaciones luego de la totalización. La corrección de la sobreestimación llevó a una reducción considerable de la correlación negativa entre la motivación y el logro al nivel de país (Kyllonen y Bertling, 2013).

Las situaciones hipotéticas siguen un procedimiento diferente (King, Murray, Salomon y Tandon, 2004). Antes de evaluar un constructo objetivo, tal como la motivación para la lectura, se presentan descripciones de personas hipotéticas, usualmente con niveles de motivación muy altos, medios y muy bajos. Se pregunta a los estudiantes cómo calificarían la motivación de estas personas hipotéticas. La respuesta al ítem objetivo, sobre la calificación de su propia motivación por la lectura, se redimensiona entonces usando los puntajes de referencia de las tres personas hipotéticas. Los resultados del uso de situaciones hipotéticas han sido variados. En la prueba de campo de 2012 se obtuvieron resultados muy prometedores en los que las correlaciones a nivel del país entre la motivación y el logro fueron bastante cercanas a las correlaciones a nivel individual. Sin embargo, la prueba de campo de 2015 presentó un conjunto más complejo de resultados y de menor respaldo con respecto al uso de situaciones hipotéticas. Un problema en cuanto al uso de situaciones hipotéticas es el tiempo adicional de examen que requieren y la carga relativamente alta de lectura de los ítems.

Se han propuesto varios procedimientos estadísticos para corregir el sesgo transnacional. Un ejemplo es la corrección de estilos de respuesta, tales como la aquiescencia, la tendencia extrema

y la deseabilidad social, en los análisis de covarianza utilizando los índices de estilos de respuesta como covariantes (He y Van de Vijver, en prensa; Van de Vijver y He, 2014). Dichos procedimientos no tienden a tener mucho impacto sobre la correlación negativa entre la motivación y el logro a nivel de país. Otro ejemplo de dicho procedimiento es el uso del pareamiento por puntaje de propensión (Buckley, 2009). La idea detrás de este enfoque es incrementar la comparabilidad de muestras obtenidas en países diferentes pareando las muestras sobre características relevantes de los antecedentes, tales como el estatus socioeconómico. Aunque aún se utiliza con frecuencia, hay indicios de que la correlación negativa entre la motivación y el logro a nivel de país no se ve fuertemente afectada por los procedimientos de pareamiento por propensión. Un ejemplo final es el modelamiento estadístico de un factor de estilo de respuesta en un análisis factorial confirmatorio (Billiet y McClendon, 2000). De nuevo, no se ha obtenido mucha experiencia utilizando este procedimiento en un contexto PISA; sin embargo, su aplicabilidad podría ser limitada dado que solamente puede ser utilizado en escalas balanceadas (en las que unos ítems están formulados en una dirección positiva y los otros en la dirección opuesta, tal como en las medidas de extroversión, en las que algunos ítems evalúan la extroversión y otros la introversión). Las escalas de contexto PISA no utilizan dicho enfoque balanceado.

Se puede concluir que no hay una forma sencilla que nos permita eliminar el sesgo intercultural en el cuestionario de antecedentes de PISA 2018. Con base en la experiencia previa, proponemos combinar diferentes enfoques. Por lo tanto, sería aconsejable utilizar la entrevista cognitiva para evitar estilos de respuesta y otros aspectos problemáticos de los ítems tanto como sea posible, y utilizar datos de la prueba de campo para investigar más la factibilidad de los distintos enfoques estadísticos (incluyendo las pruebas estándar de invariancia usando análisis factorial confirmatorio). Sin embargo, es importante reconocer que el diseño del cuestionario y los análisis estadísticos propuestos pueden no ser suficientes para erradicar todas las fuentes de sesgo en el cuestionario de antecedentes de PISA 2018.

En resumen, se propone usar la prueba de campo para examinar las propiedades psicométricas de las nuevas escalas y formatos de preguntas. Dada la falta de claridad sobre cómo enfrentar el sesgo transcultural y los estilos de respuesta, proponemos no utilizar la prueba de campo para el desarrollo posterior de estos aspectos, sino emplear los procedimientos que se utilizaron antes (p. ej., análisis factorial confirmatorio y modelamiento TRI de los estilos de respuesta).



REFERENCIAS

- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2010). Determining and describing reading strategies. Internet and traditional forms of reading. En H. S. Waters & W. Schneider (Eds). *Metacognition, Use and Instruction* (pp. 201-225). New York: Guilford Press.
- Allen, L., Cipielewski, J. & Stanovitch, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84, 489-503.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality psychology and economics* (IZA Discussion Papers 5500). Bonn: Institute for the Study of Labour (IZA).
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. En J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5-22). New York: Springer.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363-383.
- Artelt, C. & Schneider, W. (2015 en línea). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge for students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*, 117 (1), 010304, 1-32.
- Assor, A., Kaplan, A., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Babcock, P., & Bedard, K. (2011). The wages of failure: New evidence on school retention and long-run outcomes. *Education Finance and Policy*, 6, 293-322.
- Baker, L., & Carter-Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. En S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 272-288). New York: Routledge.
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the Field Review: Assessment and Learning*. Report for the Norwegian Knowledge Centre for Education.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Baranik, L. E., Barron, K. E., & Finney, S. J. (2007). Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2 x 2 framework. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 697-718.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. C., Henrich, C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 256-267.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: a longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 102, 773-785.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, pp. 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berkenmeyer, N., & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation -nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? En H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*, pp. 195-218. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Billiet, J. B., & McClendon, M. J. (2000). Modeling acquiescence in measurement models for two balanced sets of items. *Structural Equation Modeling*, 7, 608-628.
- Binder, M. (2009). Why are some low-income countries better at providing secondary education? *Comparative Education Review*, 53, 513-534.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. En P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills*, pp. 17-66. Netherlands: Springer.
- Birney, R., Burdick, H., & Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand-Reinhold Co.
- Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, (22)1, 161 – 177.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Blau D., & Curie, J. (2006). Pre-school, day care, and after-school care: Who's minding the kids? En *Handbook of the economics of education* (pp. 1164-1278). Amsterdam: Elsevier.
- Bonita, R., De Counter, M., Dwyer, T., Jamrozi, K., & Winkelmann, R. (2001). *Surveillance of risk factors for noncommunicable disease: The WHO STEPwise approach*, World Health Organization, Geneva.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (2004). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading International Reading Association* (5a. ed., pp. 780-809). Newark.

- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buckley, J. (2009). *Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006*. Recuperado de https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley_PISAresponsestyle.pdf
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the Environment: Administration manual, Revised Edition*. Unpublished manuscript. Little Rock: University of Arkansas.
- Chapman, C. P., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D. R., Reynolds, D., & Sammons, P. (Eds.) (2011). *School effectiveness and improvement research, policy, and practice: Challenging orthodoxy*. Abingdon: Routledge.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 154-167.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly, 42*(2), 234-257.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Crothers, L. M., Schreiber, J. B., Schmitt, A. J., Bell, G. B., Blasik, J., Comstock, L. A., Greisler, M. J., Keener, D., King, J. M., & Lipinski, J. (2010). A preliminary study of bully and victim behavior in old-for-grade students: Another potential hidden cost of grade retention or delayed school entry. *Journal of Applied School Psychology, 26*, 327-338.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. En E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education*, pp. 697-812. Amsterdam: Elsevier.
- Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeLuca, C. Klinger, D., Pyper, J., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 22*(1), 122-139.

- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. En S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*, pp. 347-372. New York: Routledge.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.
- Dweck, C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, pp. 52-72. New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139-156.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. Paris: OECD Education Working Papers.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Fisch, K., & McLeod, S. (2009). *Did you know? 3.0 – 2009 Edition*. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=PHmwZ96_Gos.
- Fisher, C. B., Wallace, S. A., & Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 679-695.
- Fivush, R., & Hamond, N. R. (1990). *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge University Press.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Greene, J. P., & Winters, M. A. (2009). The effects of exemptions to Florida's test-based promotion policy. Who is retained? Who benefits academically? *Economics of Education Review*, 28(1), 135-142.
- Gustafsson, J. E. (2008). Effects of international comparative studies on educational quality on the quality of educational research. *European Educational Research Journal*, 7, 1-17.
- Guthrie, J. T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention. En J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading*, pp. 1-16. Thousand Oaks: Corwin.

- Guthrie, J. T., Ho, A. N., & Klauda, S. L. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. En M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, pp. 403-422. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. En S.L. Christensen, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 601-634. New York: Springer Science.
- Gutman, L. M., & Schoon, I (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review*. London: Institute of Education, University of London.
- Johnon, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implantation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 104-121
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. En E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education*, 3, pp. 89-200. Amsterdam: Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 27-43.
- He, J., & Van de Vijver, F. J. R. (in press). *The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Towards a better understanding*. Festschrift for David Watkins.
- Heckhausen, H. (1975). Fear of failure as a self-reinforcing system. En I. Sarason & C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety*, 2, pp. 117-128. Washington, DC: Hemisphere.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Heckman J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Helmreich, R. L., Beane, W., Lucker, G. W., & Spence, J. T. (1978). Achievement motivation and scientific attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 222-226.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.

- Hopfenbeck, T., Florez Petour, M. T., & Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 44-60.
- Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2015). Large-scale implementation of Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 1-2.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodman, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaye, M. P., Conroy, D. E., & Fifer, A. (2008). Individual differences in incompetence avoidance: A comparison of multiple dimensions of perfectionism and fear of failure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 110-132.
- King, G., Murray, C. J., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98, 191-207.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for a change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325-363.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2014). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28, 239-269.
- Klieme, E., Backhoff, E., Blum, W., Buckley, J., Hong, Y., Kaplan, D., Levin, H., Scheerens, J., Schmidt, W., Van de Vijver, F. J. R., & Vieluf, S. (2013). PISA 2012 context questionnaires framework. En Organisation for Economic Co-operation and Development (Eds.), *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*, pp. 167-258. Paris: OECD Publishing.
- Klieme, E., & Kuger, S. (Eds.) (2014). *PISA 2015 Draft Questionnaire Framework*. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2015-draft-questionnaire-framework.pdf>.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study - Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. En T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, pp. 137-160. Münster: Waxmann
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. En W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert*, pp. 231-256. Münster: Waxmann.

- Kloosterman, R., & De Graaf, P. M. (2010). Non-promotion or enrolment in a lower track? The influence of social background on choices in secondary education for three cohorts of Dutch pupils. *Oxford Review of Education*, 36, 363–384.
- Kristjansson, B., Petticrew, M., MacDonald, B., Krasevec, J., Janzen, L., Greenhalgh, T., Wells, G.A., MacGowan, J., Farmer, A.P., Shea, B., Mayhew, A., Tugwell, P., & Welch, V. (2009). School feeding for improving the physical and psychosocial health of disadvantaged students. *Cochrane Collaboration*, 2009(3). Recuperado de http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Articles/SR_SchoolFeeding.pdf
- Kyllonen, P., & Bertling, J. (2013). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. En L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski, (Eds.), *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Lafontaine, D., Baye, A., Vieluf, S., & Monseur, C. (2015). Equity in opportunity-to-learn and achievement in reading: A secondary analysis of PISA 2009 data. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 1-11.
- Lafontaine, D., Dupont V., Hindryckx, G., & Schillings P. (2015). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : Qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants? En M. Bianco et L. Lima (eds). *Enseigner à comprendre les textes*, Editions Haier.
- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3, 101-128.
- Logan, J., Piasta, S., Justice, L., Schatschneider, C., & Petrill, S. (2011). Children's attendance rates and quality of teacher-child interactions in at-risk preschool classrooms: Contribution to children's expressive language growth. *Child and Youth Care Forum*, 40, 457-477.
- Maeher, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology*, 3, pp. 221-267. New York: Academic Press.
- Markowitsch, H. J., & Welzer, H. (2009). *The development of autobiographical memory*. London: Psychology Press.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. En G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment*, pp. 131-198. Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W., & Hau, K.T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6, 311–360.

- McKenna, M. C., & Robinson, R. D. (1990). Content literacy: A definition and implications. *Journal of Reading, 34*, 184-186.
- Middleton, M., & Perks, K. (2014). *Motivation to learn*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood, *Psychological Bulletin, 137*, 267–296.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children’s reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73*, 165-183.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analysis and a test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin, 138*, 1035-1070.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: linking engagement, navigation and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior, 53*, 263-277.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds) (2002). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow’s world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2005a). *Formative assessment: Improving learning in secondary education* (p. 21). Paris: OECD.
- OECD. (2005b). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- OECD. (2006). *PISA – The OECD Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students can do? Student performance in reading, mathematics and science, Vol. 1*. Paris: OECD Publication.
- OECD. (2011a). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance, Vol. 4*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2011b) *How’s life? Measuring Well Being*. Paris: OECD Publication. doi: 10.1787/9789264121164-en.

- OECD. (2013a). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2015-draft-questionnaire-framework.pdf>.
- OECD. (2013b). *Guidelines on measuring subjective well being*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264191655-en.
- OECD. (2014a). *PISA 2015 draft questionnaire framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32, 118-139.
- Ozga, J. (2012). Introduction. Assessing PISA, *European Educational Research Journal*, 11(2), 166-171.
- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide*. Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills. Recuperado de http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, pp. 545-561. Mahwah: Erlbaum.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 1-19.
- Purves, A. C. (1987). I.E.A. an agenda for the future. *International Review of Education*, 33, 103-107.
- Ratnam-Lim, C.T.L. & Tan, L.H.K. (2015). Large-scale implementation of formative assessment practices in an examination oriented culture, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 61 – 78.

- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 149-172. New York, NY: Springer.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 313-345.
- Rosenkvist, M.A. (2010). *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review* [OECD Education Working Papers, No. 54]. OECD Publishing: Paris.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. En A. Stahl & A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading*, pp. 85-107. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42, 3-42.
- Ryan, K. E., Chandler, M., & Samuels, M. (2007). What should school-based evaluation look like? Studies in *Educational Evaluation*, 33, 197-212.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Goettingen: Hogrefe & Huber.
- Salmon, J., Ball, K., Crawford, D., Booth, M., Telford, A., & Hume, C. (2005). Reducing sedentary behaviour and increasing physical activity among 10-year-old children: Overview and process evaluation of the "Switch-Play" intervention. *Health Promotion International*, 20, 7-17.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children's cognitive attainment and progress in English primary schools during Key Stage 2. Investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 11, 179-198.

- Sanders, J. R., & Davidson, E. J. (2003). A model for school evaluation. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (Kluwer International Handbooks of Education, 9, pp. 806-826). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Santiago, P., & Benavides, F. (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and non-academic track students. *Journal of Research on Reading, 00* (00), 1-18. doi: 10.1111/1467-9817.12027.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. En D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: an international perspective. Advances in program evaluation, 8*, pp. 35-69. Amsterdam, the Netherlands: JAI. ISBN 9780762308613
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463.
- Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2006). *WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie Wissenstest für die Klassen 7 bis 12*. Goettingen: Hogrefe.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (Kluwer International Handbooks of Education, 9, pp. 15-31). Dordrecht: Kluwer Acad. Publ.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40-59.
- Sinicrope, C., Norris, J., Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies, 26*(1), 1-58.
- Solheim, O.J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology, 32*, 1-27.
- Spence, J., & Helmreich, R. (1983). Achievement-related motives and behaviors. En J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, pp. 10-74. San Francisco: Freeman.
- Spurrier, N., Sawyer, M., Clark, J., & Baghurst, P. (2003). Socio-economic differentials in the health-related quality of life of Australian children: Results of a national study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 27*, 27-33.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed -A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

- Stiglitz J., Sen, A., & Fitoussi J.-P. (2009). *Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress*. Recuperado de http://www.stiglitz-senfitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf
- Sykes G., Schneider, B., & Plank, D. N. (Eds.). (2009). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 109-124.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E., & the FCCC Team. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 18-45.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2013). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6ta ed.). Newark: International Reading Association.
- Tutu, A., & Constantin, T. (2012). Understanding performance through persistence and job competency. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 612-616.
- UNESCO. (2006). *Education for all global monitoring report 2007: Strong foundations*, Paris: UNESCO.
- Valenti, J. E., & Tracey, D. H. (2009). Full-day, half-day, and no preschool effects on urban children's first-grade reading achievement. *Education and Urban Society*, 41, 695-711.
- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93-104.
- Van de Vijver, F. J. R., & He, J. (2014). *Report on social desirability, midpoint and extreme responding in TALIS 2013* [OECD Education Working Papers, No. 107]. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/5jxswcft76h-en
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41, 19-31.
- Van Yperen, N., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *Plos One*, 9, e93594.
- Waters, H. S., & Schneider, W. (2010). (Eds.). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

- Wilson, M. (Ed.). (2004). *Towards coherence between classroom assessment and accountability: 103rd yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woesmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). *School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003* [OECD Education Working Papers, No. 13]. Paris: OECD.
- Woesmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socio-emotional adjustment. *Journal of Personality, 71*, 1197-1232.
- Wylie, C., & C. Lyon (2015). The fidelity of formative assessment implementation: issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 22*(1), 140–160.

