

## UNA REFLEXIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN TORNO A LA EVALUACIÓN LECTORA PISA<sup>52</sup>

(ENSAYO)

Jairo Valqui

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA- UNMSM)

jvalquic@unmsm.edu.pe

Claudia Almeida

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Claudia\_almeidagoshi@hotmail.com

### RESUMEN

En este artículo, el autor cuestiona las pruebas estandarizadas sobre lectura como es el caso del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Con este propósito, se analiza el modelo de evaluación lectora PISA, se reflexiona sobre el concepto de literacidad y se discute sobre la neutralidad del código lingüístico.

**PALABRAS CLAVE:** PISA, comprensión lectora, literacidad

### ABSTRACT

In this article, the author questions the reading test standardization like the case of the International Programme Student Assessment. With this purpose, its analyzed about reading assessment model PISA, it is reflexed about of literacy and it is discussed through neutrality of the linguistic code.

**KEY WORDS:** PISA, reading comprehension, literacy

## 2. INTRODUCCIÓN

Los resultados de las pruebas que miden la calidad educativa en el Perú revelan que nuestros alumnos no son capaces de comprender textos o resolver problemas matemáticos. En comprensión lectora, los resultados de las pruebas nacionales del 2001 y del 2004 muestran que los estudiantes peruanos se ubican en los niveles básicos en esta medición. Por ejemplo, los resultados de la Evaluación Nacional del

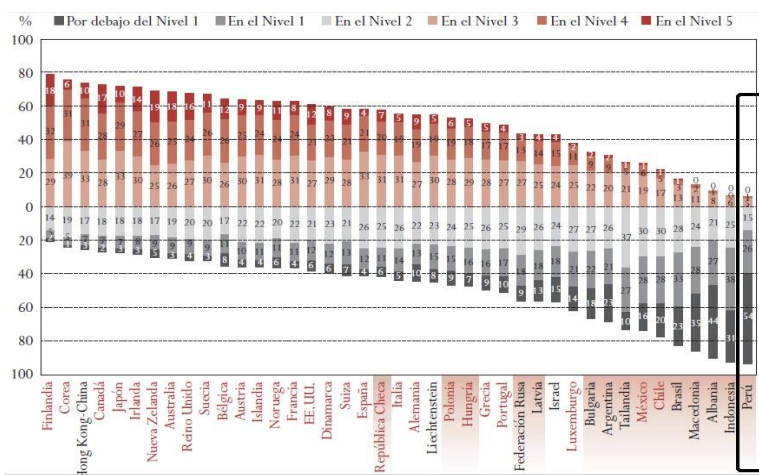
---

<sup>52</sup> Este artículo es parte del producto del trabajo de investigación realizado para el proyecto N.º 110304075 titulado “Una reflexión sociolingüística en torno a la evaluación de alfabetización lectora PISA 2001”.

2004 evidencian que solo un 10% de los estudiantes de los últimos años tanto de la primaria como de la secundaria alcanza un nivel básico en comprensión de textos.

A nivel internacional, las evaluaciones del Programme for International Student Assessment (PISA-2001) a los estudiantes de 15 años de edad en el Perú comprobaron un panorama similar al mostrado líneas arriba. En lectura, los estudiantes peruanos se ubicaron en el nivel más bajo de la escala evaluativa PISA y en el último lugar con respecto a los 41 países participantes (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de dominio en la escala combinada de aptitud para lectura



Fuente: *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000*

Expuesto así, el panorama educativo del Perú es para muchos poco alentador. Para especialistas como Nicolás Lynch, exministro de Educación en el año 2001, los resultados de la prueba PISA retratan a los alumnos peruanos como analfabetos funcionales, es decir, personas que aparentemente saben leer, pero que en la práctica no pueden hacerlo:

En dicha prueba [PISA], el Perú en el examen de lectura ocupó el último lugar, o sea el puesto 41 de 41 países participantes. Ello, con el agravante de que el 54% de los estudiantes peruanos que rindió la prueba tuvo calificaciones en el nivel 5, el más bajo de todos, en el que se sitúa a aquellos que no han entendido lo que han leído. En la práctica, entonces, la mayoría de los estudiantes peruanos participantes podrían ser calificados como analfabetos funcionales, es decir que aparentan saber leer pero en la práctica no pueden hacerlo. Esto se complementa con un 26% en el nivel 4, de los que empiezan a comprender algo, 20% en los niveles 3 y 2, donde están los que tienen una comprensión

promedio buena y nadie en el nivel 1 donde se ubican los que tienen una comprensión de excelencia. (Lynch, 2006, p. 61).

Para la opinión pública, estos pésimos resultados se explican por el deficiente nivel de preparación y capacitación de los docentes. Así ha quedado registrado en la opinión pública peruana:

Los docentes mal capacitados y sin un nivel de preparación adecuado solo pueden formar alumnos que no entienden lo que leen y que apenas pueden resolver una operación matemática. Esa parece ser la principal conclusión de la última evaluación nacional efectuada por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación.

(El Comercio, sábado 29 de octubre del 2005)

En este ensayo, se cuestiona el carácter de medición estándar que propone PISA. Las preguntas que intentamos responder son dos: ¿cuál es el modelo de lectura PISA? y ¿qué fue lo que esta prueba realmente midió entre los estudiantes peruanos? Las respuestas están organizadas en dos apartados (1) Modelo de lectura PISA y (2) Implicancias sociolingüísticas en la prueba de lectura PISA.

### **3. MODELO DE LECTURA PISA**

#### **1.1. Concepto de alfabetización lectora**

Para PISA, la alfabetización lectora es un proceso que comprende la comprensión textual, el empleo de textos escritos y la reflexión personal que realizamos sobre estos. Su finalidad es desarrollar conocimiento, potenciar al ser humano y participar en la sociedad moderna. Como explícitamente lo señalan, su conceptualización abarca, más allá de la simple decodificación y comprensión literal, la contextualización de este proceso en la sociedad actual.

La aptitud para lectura se define en PISA como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad. Esta definición va más allá de la noción de que la aptitud para lectura significa la decodificación del material de lectura y su comprensión literal.

(Conocimientos y aptitudes para la vida, 2000, p. 22.)

## 1.2. Dimensiones de la alfabetización que evalúa PISA

Entre las dimensiones que utiliza en sus evaluaciones, PISA toma en cuenta los diferentes tipos de textos, los procesos de lectura y las situaciones en las que se produce la lectura. En seguida se presenta brevemente cada uno de ellos:

### 1.2.1. Los diferentes tipos de textos

PISA clasifica los tipos de textos en continuos y discontinuos. Entre los continuos considera los *descriptivos* que presentan descripciones de propiedades físicas o espaciales de los objetos o personas, los *narrativos* que presentan una secuencia de textos que se desarrollan en un tiempo y un lugar determinados, los *expositivos* que presentan explicaciones de un tema sobre ideas o noticias, los *argumentativos* que presentan un punto de vista sobre la base de comentarios y argumentos, y los *instructivos* que presentan instrucciones, reglas, regulaciones y estatutos sobre un tema en especial.

Entre los discontinuos, PISA utiliza los *impresos o formularios*, los *avisos y anuncios*, los *cuadros y gráficos*, los *diagramas*, *las tablas y matrices* y *los mapas*. Todos ellos destinados a invitar al lector a realizar alguna actividad, apoyar alguna argumentación, presentar resultados, indicar relaciones geográficas entre lugares, etc.

El peso asignado a los distintos tipos de textos en la evaluación PISA fue como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1: Peso porcentual de los tipos de textos en PISA 2000

Textos continuos 68 %	Descripción	9 %
	Narración	15 %
	Exposición	24 %
	Argumentación	13 %
	Instrucción	7 %
Textos discontinuos 32 %	Formularios	3 %
	Anuncios	1 %
	Diagramas y gráficos	12 %
	Esquemas	4 %
	Tablas	9 %
	Mapas	3 %

Fuente: OECD (2001)

### 1.2.2. Los procesos de lectura

PISA plantea cinco tipos de procesos lectores que miden las diversas tareas que se proponen o exigen al lector en situaciones auténticas de lectura. Estos cinco procesos se pueden agrupar en tres niveles según se emplee de manera principal la información del texto, se necesite elaborar interpretaciones o sea vital el conocimiento exterior al texto para reflexionar sobre este. En el primer nivel, se mide la capacidad que tienen los estudiantes para localizar una o más partes de información en cualquier tipo de texto. En el segundo nivel, se mide la capacidad para elaborar significados, inferencias a partir de la información textual. Y, en el tercer nivel, se mide la capacidad para relacionar el texto con los propios conocimientos, ideas y experiencias del lector frente al contenido del texto o a su forma de presentación.

El peso asignado a los distintos tipos de procesos de lectura en la evaluación PISA fue como se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2. Los procesos de lectura y peso porcentual de los niveles**

<b>PROCESO DE LECTURA</b>	<b>NIVELES</b>	<b>PESO PORCENTUAL</b>
Búsqueda o recuperación de información	Recuperar información	29 %
Comprensión global	Interpretación	49 %
Desarrollo de una interpretación		
Reflexión y evaluación del contenido del texto	Reflexión	22 %
Reflexión y evaluación de la forma del texto		

Fuente: OECD (2001)

### 1.2.3. Las situaciones de lectura

Las situaciones de la lectura varían en función de la intencionalidad del autor y del propósito del lector. La alfabetización lectora incluye la comprensión de las situaciones en los que se crean los textos escritos, así como la capacidad para utilizar esta comprensión para interpretar y razonar sobre los textos. Entre las distintas situaciones se pueden mencionar la lectura para uso privado, para uso público, para

el trabajo o para la educación. En todos estos casos con la finalidad de satisfacer los intereses individuales, para participar en las actividades sociales, para llevar a cabo una actividad laboral o para satisfacer una instrucción.

### 1.3. Los niveles de desempeño

Los niveles de desempeño de las evaluaciones PISA son inclusivos pues, por ejemplo, si un estudiante demuestra dominio del nivel de reflexión, también tiene el conocimiento y habilidades para los niveles que están debajo de este nivel como el interpretativo y recuperación de información. Los criterios considerados para asignar la complejidad en los niveles de desempeño se conjugan sobre la base de las tareas, la complejidad del texto y el grado de dificultad de la pregunta. De esta manera, PISA obtiene cinco niveles de desempeño en relación con los cinco procesos de lectura vistos anteriormente.

En la tabla 3 se aprecia los cinco niveles de desempeño según los tres niveles de procesamiento de la lectura. El nivel 1 es el básico y el nivel 5 es el nivel superior.

**Tabla 3. Tareas asociadas a los niveles de lectura**

<b>NIVEL</b>	<b>OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>INTERPRETACIÓN DE TEXTOS</b>	<b>REFLEXIÓN Y VALORACIÓN</b>
1	Localizar uno o más elementos de información explícita de acuerdo con un único criterio.	Reconocer el tema principal o la intención del autor en un texto sobre un tema familiar, cuando la información requerida es importante en el texto.	Establecer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común y cotidiano.
2	Localizar uno o más elementos de información, cada uno de los cuales puede responder a múltiples criterios. Manejar información que puede interferir.	Identificar la idea principal en un texto, comprender las relaciones, formar o aplicar categorías simples, o construir el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es relevante y se requieren inferencias de bajo nivel.	Establecer una comparación o conexiones entre el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto basándose en experiencias o actitudes personales.
	Localizar, y en algunos	Integrar varias partes de un	Establecer

3	casos reconocer, las relaciones entre elementos de información, que pueden responder a múltiples criterios. Manejar información importante que puede interferir.	texto para identificar la idea principal, comprender las relaciones o construir el significado de una palabra o de una frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando en consideración muchos criterios. Manejar información que puede interferir.	conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimiento familiar y cotidiano, o basarse en conocimiento menos común.
4	Localizar y secuenciar o combinar múltiples elementos de información insertada en el texto, algunos de los cuales pueden responder a múltiples criterios, en un texto con contexto o formato poco familiar. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Utilizar inferencias de nivel alto basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para construir el significado de una parte del texto tomando en consideración el texto en conjunto. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.	Utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis sobre el texto o valorarlo críticamente. Mostrar comprensión precisa de textos largos y complejos.
5	Localizar y secuenciar o combinar múltiples elementos de información profundamente insertada, algunos de los cuales pueden encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy plausible y/o complementaria que puede interferir.	Construir el significado de matices del lenguaje o demostrar una comprensión completa o detallada del texto.	Valorar críticamente o formular hipótesis basándose en conocimiento especializado. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos y complejos.

Fuente: OECD (2001)

#### **4. IMPLICANCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LA PRUEBA DE LECTURA PISA**

Las dimensiones que evalúa PISA toman en cuenta los diferentes tipos de textos, los procesos de lectura y la situación en la que realizamos esta actividad. Como explícitamente lo han señalado, su pretensión con respecto a la alfabetización lectora es que esta esté contextualizada en la sociedad. Sin embargo, las investigaciones en el campo de la literacidad han evidenciado aspectos de discriminación o imposición social en las prácticas de lectura y escritura.

Como lo presentan Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), hay que entender los estudios sobre la literacidad como un cuestionamiento hacia la manera de acercarnos a la investigación de una tecnología siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y no como un hecho técnico descontextualizado, a lo que ellos denominan “alfabetización”. Reflexionemos, por ejemplo, si nuestros alumnos de la educación básica regular están expuestos a estos diferentes tipos de textos y si es que al culminar el último año de la secundaria son capaces de diferenciar las estructuras y finalidades de cada tipo de texto. Más aún, si nuestras prácticas lectoras incluyen cierto adiestramiento en los procesos de lectura que evalúa PISA.

En este ensayo, sostenemos que comprender un texto no solo demanda haber desarrollado una serie de prácticas letradas como las que evalúa PISA, sino muchas veces depende de la relación sociolingüística que todo hablante desarrolla con el medio donde se desenvuelve. Llamémosle a esta relación: el factor sociolingüístico y entendamos que este se caracteriza por ser el código responsable de permitirnos producir y comprender un sistema lingüístico en contexto.

En efecto, la relación que ejerce el ser humano con su código lingüístico es muy estrecha y su explicación no puede ser ajena de su contexto social. Para van Dijk (2000), los usuarios del lenguaje utilizan los textos no solo como hablantes o escritores, sino también como miembros de categorías sociales. Para el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2000), el proceso de interpretación textual no es simplemente ‘descodificar’ una determinada expresión; sino, por lo contrario, es un proceso complejo donde interaccionan las propiedades formales del texto y los niveles de representación que tenemos almacenados en nuestra memoria. Estas



representaciones pueden ser lingüísticas o no; por ejemplo, pueden relacionarse como las formas gramaticales de las oraciones, las secuencias de eventos esperados en un tipo de situación en particular y hasta los conocimientos del mundo de los hablantes/escribientes.

La prueba PISA, como un conjunto de textos, no escapa al hecho de ser una "práctica social", por lo que está enmarcada dentro de las instituciones y estructuras sociales del poder, en donde estos aspectos se tornan cruciales al momento de medir los procesos de comprensión lectora. Por ejemplo, un análisis del texto "GRAFITIS" presentado en la evaluación de PISA nos muestra que este texto fue producido desde un contexto citadino o urbano. En el significado global del texto, Grafitis presenta dos opiniones sobre una problemática de una sociedad urbana donde un grupo de jóvenes expone sus ideas en las paredes de edificios de las ciudades. En el nivel léxico, los sustantivos grafitis, edificios, rejas, bancos, artistas, paredes, publicidad, empresas, tiendas, letreros, pandillas evidencian que fueron producidos desde un contexto urbano o citadino, diferente a otros contextos del mundo o del Perú. Preguntémonos ¿qué puede haber pasado con los lectores que no hayan tenido una experiencia sociolingüística con estas situaciones o textos? Por ejemplo, para un alumno no-urbano, el texto "Grafitis" le puede haber presentado un problema desde el título. ¿Qué preguntas se habrán hecho los alumnos andinos o amazónicos peruanos no-urbanos sobre lo que es un grafiti?, ¿qué habrá pasado por sus mentes al tratar de leer este texto y no encontrar el significado de muchas de estas palabras, de no encontrar las relaciones entre el texto y su realidad sociocultural? Situémonos en un nivel de la comprensión lectora, por ejemplo, en la interpretación textual, cómo entender el siguiente enunciado de Olga:

"Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono".

Si antes no sé con qué instrumento se hace un grafiti, ¿cómo puedo entender que el modo de hacerlo destruya la capa de ozono? En el mundo urbano, algunos llegarían a interpretar lo anterior porque conocen que para hacer un grafiti se utiliza un aerosol, y que este al emplearse desprende partículas de clorofluorocarburos que disminuyen la capa superior de ozono; pero ¿qué sucede con los alumnos no-urbanos?, realmente habrán podido elaborar una interpretación textual. Según se observa parece que no.

En esta línea de razonamiento, el factor sociolingüístico juega un rol fundamental a la hora de producir un texto y en ese sentido a la hora de interpretarlo.

Comprender un texto significa desentrañar la información escrita en un soporte físico como puede ser un papel. Esta competencia del lector se puede medir en términos de los procesos lectores como son la búsqueda o recuperación de información, la comprensión global, el desarrollo de una interpretación, la reflexión y evaluación del contenido del texto y la reflexión y evaluación de la forma del texto. Sin embargo, realizar las operaciones anteriores no solo requiere de una práctica letrada escolar con todo lo arriba planteado, sino precisa de una combinación con el factor sociolingüístico. Este factor se entiende como la relación que establece todo hablante con su sistema lingüístico y su conocimiento sobre el mundo físico y social en el cual vive. Como lo señala van Dijk (1983), para interpretar un texto es necesario que el lector conozca el significado de las palabras para saber a qué se refieren y, en ese sentido, el conocimiento del mundo jugará un papel importante a la hora de interpretar un texto:

Evidentemente, esta interpretación denominada ‘referencial’ de frases se basa en la asignación de significados a las oraciones, es decir, en la ‘comprensión’. No sabemos a qué remite un grupo de palabras si no sabemos lo que significa. [...] para la descripción del proceso de una interpretación del texto, donde, entre otra cosa, el conocimiento del mundo (el saber del mundo) del hablante tiene un papel importante. (van Dijk, 1983, p. 35).

Así pues, comprender un texto requiere además de los conocimientos lingüísticos, conocimientos sociolingüísticos sobre el mundo físico y social donde fue producido el texto. En una prueba piloto de comprensión de textos que se aplicó a un grupo de profesores ashaninkas y no ashaninkas del distrito de Pichanaki (Junín), los resultados parecen corroborar que efectivamente el factor sociolingüístico es importante al momento de interpretar un texto.

Dicha prueba estaba constituida por dos textos que habían sido elaborados desde dos perspectivas sociolingüísticas distintas. Por un lado se presentaba el texto “Grafitis” que había sido elaborado desde un contexto eurocéntrico y por otro lado se

presentaba el texto “La pesca ashaninka” que había sido elaborado desde un contexto cercano a la sociedad ashaninka. La intención de la prueba era comprobar si es que el factor sociolingüístico jugaba un papel importante a la hora de comprender un texto. Se suponía que los docentes ashaninkas podían responder una pregunta de interpretación según su cosmovisión del texto “La pesca ashaninka”, y que tendrían problemas al momento de interpretar el texto “Grafitis”. Asimismo, sucedería lo mismo con los profesores no ashaninkas que tendrían problemas para interpretar el texto “La pesca ashaninka” y no tendrían problemas con el texto “Grafitis”.

## 2.1. GRAFITIS

Este texto fue presentado en PISA y, como se ha analizado anteriormente, es un texto que presenta una problemática desde una sociedad urbana, con palabras como edificios, rejas, bancos, artistas, paredes, publicidad, empresas, tiendas, letreros, pandillas que evidencian que fueron producidos desde un contexto urbano o ciudadano.

Estoy indignada porque ésta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para borrar los grafitis. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar formas de expresarse que no signifiquen una carga adicional para la sociedad. ¿Por qué dañan la reputación de los jóvenes, pintando grafitis en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? En vez de eso, buscan quien los financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.

En mi opinión, los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono. Realmente, no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se molestan tanto cuando lo único que les hacen es quitar sus “obras de arte” de las paredes, una y otra vez.

Olga

Sobre gustos no hay nada escrito. La sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Enormes letreros publicitarios que se apoderan de las calles. ¿Son ellos aceptables? Sí, en general sí. ¿Son aceptables los grafitis? Algunos dirán que sí y otros que no.

¿Quién paga el precio de los grafitis? Finalmente, ¿quién paga la publicidad? Exacto. El consumidor.

¿Acaso los que cuelgan carteles publicitarios han pedido el permiso de alguien? No. ¿Y los que pintan los grafitis, sí tendrían que hacerlo? ¿Acaso no nace todo este asunto de los grafitis de una necesidad de comunicación: poner tu propio nombre, el nombre de las pandillas y las grandes obras de arte en la calle?

Piensa en la ropa a rayas y a cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas. Y en las ropas de baño. El estampado y los colores fueron robados directamente de los muros y paredes con grafitis en forma de flores. Es bastante divertido que aceptemos y admiremos estos motivos y colores y que, en cambio, los grafitis del mismo estilo nos parezcan horriblos.

Éstos sí que son tiempos difíciles para el arte.

Sofía

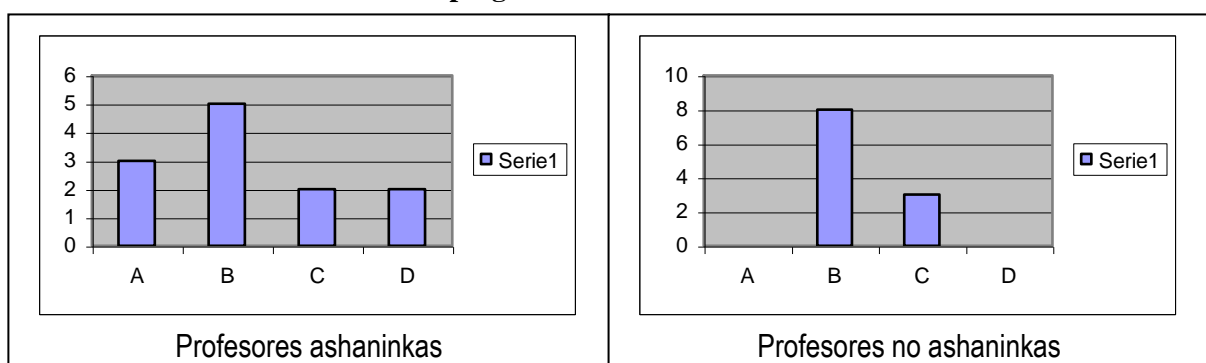
Sobre este texto, una de las preguntas buscaba la reflexión de los lectores sobre la forma de la presentación de esta lectura. Esta lectura presentaba la opinión de dos personas sobre los grafitis. Para este caso, los profesores ashaninkas tuvieron respuestas bastante divididas cuyas alternativas oscilaron entre las cuatro que se presentaron como posibles respuestas. En cambio, los profesores no ashaninkas respondieron casi mayoritariamente con la alternativa correcta a la pregunta planteada. Las preguntas de reflexión además de necesitar la comprensión del texto implican conocimiento externo a este (ver recuadro 1 y gráfico 2).

### Recuadro 1. Pregunta 1 del texto Grafitis

**1. El propósito de cada una de estas cartas es**

- A) explicar lo que son los grafitis.
- B) dar una opinión sobre los grafitis.**
- C) demostrar la popularidad de los grafitis.
- D) decir a la gente cuánto cuesta borrar los grafitis.

**Gráfico 2. Respuestas de los profesores ashaninkas y no ashaninkas a la pregunta 1 del texto Grafitis**



Otra de las preguntas sobre este texto buscaba la interpretación de los lectores sobre cómo se destruye la capa de ozono al hacer los grafitis (ver recuadro 2). En este caso, solo uno de los profesores ashaninkas pudo interpretar de manera acertada que para hacer los grafitis se requería de pinturas cuyos químicos afectan la capa de ozono. Los demás profesores ashaninkas no alcanzaron a responder con una interpretación plausible a esta pregunta, incluso algunos no llegaron a establecer la relación entre el hecho de hacer grafitis y la destrucción de la capa de ozono:

“Porque para hacer los grafitis se requiere algunos materiales como la pintura u otros que pueden servir para los grafitis, y al usar esos productos químicos hace que afecte la capa de ozono y como consecuencia provoca la contaminación ambiental”.

“Y que tiene que ver el capa de ozono con grafitis, o las publicitadas como puede dañar y solamente pintan paredes, etc.”

“Se refiere a los escándalos de los artistas delincuentes hacen fogatas, etc.”

“Porque los edificios, rejas y bancos son zonas prohibidas y no se debe pintar, malogra su presentación y el medio ambiente”.

“Porque dañan la reputación de los jóvenes”.

“Porque cada vez tiene que limpiar al limpiar la pared”.

(Respuestas de algunos profesores ashaninkas)

Por otra parte, los profesores no ashaninkas en su mayoría alcanzaron a interpretar la relación entre hacer grafitis y dañar la capa de ozono. La relación que establecieron se basaba en los productos químicos que se utilizan para hacer los grafitis, pues estos al liberarse dañan la capa de ozono:

“Pienso que el utilizar el grafitis se expulsa una especie de sustancias químicas que perjudicaría a la capa de ozono”.

“Porque los productos químicos de las pinturas afectan a la capa de ozono”.

“Por el uso del aerosol y los materiales químicos que usan”.

“Bueno podría ser por el uso del espray que tiene una combinación química y efectivamente esta daña a la capa de ozono”.

“Porque la pintura empleada, al ser sopleteada, se expande por acción del aire y esta llega a la capa de ozono, dañándola así por los componentes y reactivos químicos que poseen”.

(Respuestas de los profesores no ashaninkas)

### Recuadro 2. Pregunta 3 del texto Grafitis

3. Lea la siguiente opinión de Olga: “En mi opinión, los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono”. **¿Por qué el modo de hacer los grafitis destruye la capa de ozono?**

### 2.2. LA PESCA ASHANINKA

Este texto fue elaborado desde un contexto cercano a la sociedad ashaninka y presentaba una experiencia que todo niño de este grupo humano debe pasar para ser un buen cazador. Las palabras piripiri, flecha, peces, poza, chonta, pedúnculo, etc. evidencian que este texto fue producido desde un contexto no urbano o rural.

Los ashaninka del Gran Pajonal son considerados los más diestros en el uso de la flecha porque tienen piripiri. El hombre ashaninka suele ensartar con su flecha anchovetas, carachamas, añashuas, barbones o fasacos, que viven en las lajas de piedras grandes de las pozas profundas.

Saber ensartar un pez con una flecha es un conocimiento ancestral que se aprende desde la niñez. Así, por ejemplo, tradicionalmente realizaban un juego para aprender a tirar las flechas y esquivarlas, desarrollando su habilidad y agilidad. Este juego solía empezar antes del amanecer. Se llamaba a los niños con un grito: “Wiuuu, wiwishushhhhhh”. Éstos formaban grupos en un patio grande y libre. Ambos grupos estaban separados por una distancia de tres metros y cada niño tenía flechas sin punta, hechas de chonta o del pedúnculo de la flor del carrizo. Unos se encargaban de tirar las flechas y los otros de esquivarlas, y viceversa. Este ejercicio servía para que el niño estudie la trayectoria de la flecha y aprenda a esquivarla. La mayor proeza consistía en agarrar la flecha cuando ésta venía en dirección al cuerpo. Si un niño no sabía esquivarla y la flecha lo tocaba, todos los muchachos le tiraban la suya.

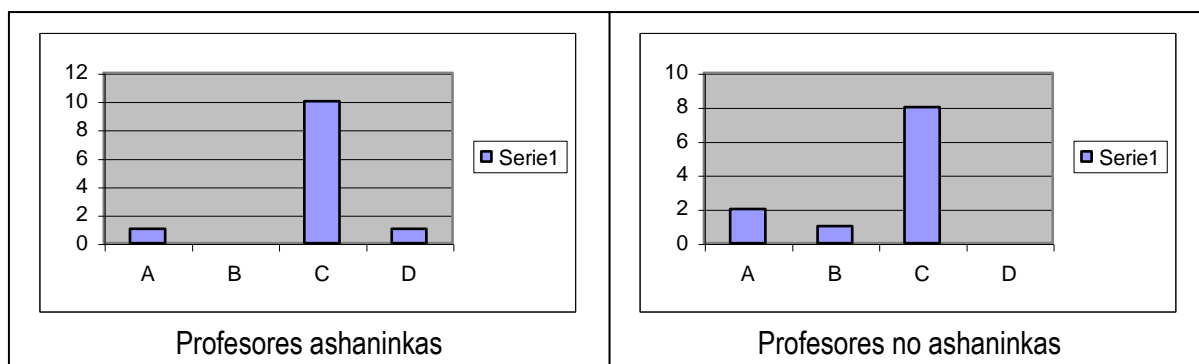
Una de las preguntas sobre este texto fue sobre búsqueda de información, es decir, información que debería estar literalmente en el propio texto. En este caso en particular, tanto los profesores ashaninkas como no ashaninkas respondieron marcando la alternativa correcta. Solo un grupo reducido de profesores marcaron alternativas incorrectas a la pregunta planteada (ver recuadro 2 y gráfico 3).

### Recuadro 2. Pregunta 1 del texto La pesca ashaninka

*1. Según el texto, la mayor proeza que podía realizar un niño cuando se ejercitaba en el uso de la flecha era*

- a) esquivar la flecha.
- b) pescar muchos peces.
- c) agarrar la flecha.**
- d) tirar la flecha.

**Gráfico 3. Respuestas de los profesores ashaninkas y no ashaninkas a la pregunta 1 del texto “La pesca ashaninka”**



Por otra parte, con respecto a la pregunta de interpretación del texto ashaninka, la gran mayoría de los profesores ashaninkas respondieron a esta pregunta argumentando que el piripiri es una planta ancestral que tiene poderes que dan efectividad al cazador al momento de atrapar a su presa. Según escriben, para usar esta planta, el ashaninka debe someterse a dietas que le manda un maestro:

“Es una creencia de esta planta especial. Porque tiene efecto poderoso para cazar diferentes especies animales, aves, etc.”

“Para que vuelva ser pescadores el piripiri no usa cualquier ashaninka tiene que haber un maestro para que le enseñe a otros, el uso de piripiri debe hacerlo practicando no debe dormir mucho”.

**“Porque el piripiri tiene efecto y para ello, el ashaninka tiene que saber utilizar y cumplir las dietas para ser un buen pescador”.**

“Es porque los ashaninkas tiene mucha fe en el piripiri, porque la utilizan como medio para ser diestro en la caza de los peces y porque a la flecha las soplan para que tenga mucha efectividad en la pesca”.

(Respuestas de algunos profesores ashaninkas)

Por su parte, los profesores no ashaninkas argumentan que el piripiri debe tener poderes mágicos que convierten a los ashaninkas en cazadores efectivos. Según estos profesores, la planta es efectiva solo en la medida en que los ashaninkas tengan fe en ella o crean en ella:

“Pienso que el piripiri debe tener poderes mágicos que convierten a los ashaninkas en diestros en el uso de las flechas pero ello es creencia de ellos”.

“Porque los ashaninka cree en las supersticiones que utilizando el piripiri dicen ser diestros”.

“El piripiri vuelve a los ashaninkas diestros en el uso de la flecha porque ellos creen en esa planta, tiene fe y están seguros que es la planta que los vuelve diestros”.

“Porque según su creencia el piripiri es poderoso de atraer y así atrapar, cazar y pescar”.

(Respuestas de los profesores no ashaninkas)

### **Recuadro 3. Pregunta 3 del texto “La pesca ashaninka”**

3. ¿Por qué el PIRIPIRI vuelve a los ashaninkas diestros en el uso de la flecha?

Como se puede observar, los profesores no ashaninkas llegan a elaborar una interpretación de esta pregunta; sin embargo, su interpretación es superficial y hasta mágica, no tan explícita como las que sí establecieron los profesores ashaninkas. De esta manera, en ambos casos, se puede comprobar que efectivamente el factor sociolingüístico intrínsecamente presente en los textos puede jugar un papel importante a la hora de interpretar los textos.

## **5. CONCLUSIÓN**

Lo anterior nos debe llevar a considerar que las pruebas de comprensión lectora deben tomar en cuenta el factor sociolingüístico cuando son aplicadas a grupos humanos de distintos contextos sociales. No tener en cuenta este factor en una prueba puede ocasionar consecuencias en las competencias que se quieren medir realmente. Las pruebas de lectura PISA aplicadas a los estudiantes peruanos midieron que nuestras prácticas letradas escolares no son las que realizan las sociedades capitalistas actuales. En conclusión, la mejor manera de medir las competencias lectoras de búsqueda de información, elaboración de una interpretación y reflexión del texto será tomando en cuenta el factor sociolingüístico de los textos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAIRCLOUGH, N. y WODAK, R. (2000): Análisis crítico del discurso. *El discurso como interacción social* (Teun A. van Dijk, compilador). Barcelona, España: Gedisa.

LYNCH, N. (2004): *El pensamiento arcaico en la educación peruana*. Lima, Perú.

MINEDU-UMC. (2004): *La evaluación de la alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos*. Documento de Trabajo N.º 11.

MINEDU-UMC. (2004): *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Documento de Trabajo, N.º 6.

OECD. (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.

OCDE/UNESCO. (2003): Conocimientos y aptitudes para la vida PRIMEROS RESULTADOS DEL PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA).

PREAL. (2006): *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*.

VAN DIJK, T. (2000): *El discurso como interacción social*. Gedisa. Barcelona.

ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M. y AMES, P. (2004): *Escritura y sociedad*. Lima, Perú: PUCP.