



Educação

ISSN: 0101-465X

reeduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul

Brasil

Remolina Caviedes, Juan Francisco

La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA

Educação, vol. 36, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 223-231

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

OUTROS TEMAS / *OTHER THEMES*

La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA

PISA reading literacy from Paulo Freire's critical approach

JUAN FRANCISCO REMOLINA CAVIEDES*



RESUMEN – El trabajo es un estudio crítico sobre los fundamentos teóricos de la prueba lectora PISA. Con esta finalidad, se ha intentado utilizar como teoría de referencia la propuesta por Paulo Freire, procurando ofrecer un enfoque diferente y proponer, con una visión crítica, elementos de discusión que puedan enriquecer el debate educativo frente a ciertas evaluaciones internacionales que están condicionando las agendas educativas nacionales. El foco de la investigación es determinar el fundamento teórico de la competencia lectora según PISA e identificar sus principales distanciamientos y tensiones frente a la teoría lectora de Freire. El estudio es de índole especulativa, los enunciados de base del corpus son contrastados con el fin de evidenciar diferencias y tensiones teóricas bajo un enfoque crítico. Los resultados mostraron diferencias y/o contradicciones relacionadas con la capacidad cognitiva, los códigos representacionales, los modos interpretativos y, fundamentalmente, ofrecieron una visión contrastada del sujeto lector.

Palabras clave – Evaluación, PISA, Paulo Freire, Lectura.

ABSTRACT – This paper is a critical study of the theoretical foundations of the PISA reading test. To this it has tried to use as reference theory proposed by Paulo Freire in relation to reading, trying to offer a different approach to this type of international assessments, which are affecting the national educational politics. The research question focuses on determining the theoretical foundation of reading literacy in PISA and identify its main distances and tensions with the Freire theory. This study is speculative, the corpus of theory base is contrasted to highlight differences and tensions from a critical theory. The results showed significant differences and contradictions related to cognitive, representational codes, interpretive modes and especially a contrasting view of the reading subject.

Keywords – Evaluation, PISA, Paulo Freire, Reading.

INTRODUCCIÓN

Paulo Freire a través de su práctica educativa, que ha sido una recurrente reflexión en torno a su acción pedagógica, un ciclo continuo de praxis educativa, estableció los fundamentos teóricos necesarios de una nueva corriente educativa: la Pedagogía Crítica. Allí fusionó la teología de la liberación, los postulados críticos de la escuela de Frankfurt junto a los impulsos progresistas en educación como parte de un trabajo que surge en el noreste brasileño en medio de la pobreza de los años 80 (KINCHELOE, 2008). De igual manera, planteó

un innovador método para la enseñanza de la lectura y escritura como parte de su trabajo de alfabetización con personas adultas, campesinas y campesinos de los sectores más desfavorecidos no solo de Brasil, sino también de Chile, Guinea-Bisáu y otros puntos geográficos donde la dialéctica entre emancipación y educación estaba cobrando relevancia.

La metodología de Freire es consecuente con su teoría educativa, ya que toda práctica educativa implica un fundamento teórico, la que a su vez involucra una interpretación del hombre y del mundo (FREIRE, 1990). Es así como toda lectura de la palabra siempre será

* Mestre em Formação de Formadores pelo Programa Erasmus Mundus de la Unión Europea na Université de Reims (França) e Universidade do Porto (Portugal) e Professor do Departamento de Ciências Básicas de las Unidades Tecnológicas de Santander en Bucaramanga. (Santander, Colombia).
E-mail: <jremolinac@gmail.com>.

precedida por una lectura del mundo (FREIRE, 1997; FREIRE, 2009). La lectura, para el pedagogo brasileño, circula por una revisión crítica del mundo destinada a su comprensión (FREIRE, 2000); el acto de leer se configura en una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno (FREIRE, 1997).

Existen otras teorías y conceptos relacionados con la lectura. Entre ellos, la competencia lectora propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de su evaluación estandarizada PISA (*Programme for International Student Assessment*). Prueba que intenta evaluar “la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años” (OCDE, 2006, p. 3), en áreas de lectura, matemática y competencias científicas.

El presente trabajo intentará someter a un análisis crítico el enfoque de lectura implementado por PISA. En este sentido la metodología consistirá en comparar dicho enfoque con la teoría sugerida por Paulo Freire; en pocas palabras, se pretende comparar una teoría *emisaria* (PISA) frente a una teoría formal de educación (VAN DER MAREN, 2004).

El artículo está dividido en cinco partes. Se comienza planteando la problemática de la investigación, buscando justificar el estudio mediante el análisis de trabajos indexados en revistas científicas. A continuación se presenta el fundamento teórico: por un lado, los argumentos conceptuales de la lectura crítica de Paulo Freire; y por el otro, las argumentaciones propias de PISA. Luego, el apartado metodológico propio de un estudio especulativo. Finalmente, antes de las conclusiones, el análisis de los resultados.

1 PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La prueba PISA, tal como se definió en la introducción, se propone evaluar las competencias lectora, matemática y científica de estudiantes en edad escolar de 15 años. Es una prueba de lápiz y papel cuyo tiempo de duración es de aproximadamente dos horas. En su interés por verificar el grado de preparación de los estudiantes para enfrentarse a la vida, más allá del aula, PISA los involucra en actividades de interpretación utilizando materiales propios del mundo real, además de presentarles cuestionarios de contexto que proveen información relacionada con el entorno social del estudiante. Muchos autores han utilizado esta información para llevar a cabo diferentes trabajos de investigación. Entre ellos, Ngwudike (2005) quien utilizó estos datos para determinar los factores que inciden en el aprendizaje escolar. En cuanto al rendimiento en la prueba de competencia lectora, Borgonovi et al. (2012) pudieron concluir que la implicación de padres de familia es factor

determinante, más aún si se contemplan políticas estatales que estimulen su compromiso.

PISA (2009) no solo pretendió evaluar la competencia lectora de textos impresos, trató también de establecer cuán proficientes eran los estudiantes reuniendo y procesando información en medios digitales. Los resultados permitieron identificar grandes diferencias en la forma como algunos países son más efectivos que otros al ayudar a sus estudiantes a equiparse adecuadamente para ser parte de la era digital (S.A, 2012). Es así como empieza a observarse la preocupación de estudiar la relación entre lectura de textos impresos y electrónicos, y la incidencia de los computadores y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la habilidad lectora y en el aprendizaje en general. Lee et al. (2012) utilizaron los datos de la prueba PISA 2009 para constatar que si bien puede suponerse una mejora en la habilidad lectora de los estudiantes mediante el uso de las TICs, los resultados evidenciaban un impacto directo y negativo. De este modo, se confirmaba lo dicho por Bielefeldt (2005), cuando utilizó los primeros resultados de PISA 2000, de que el uso de la tecnología por sí misma no está relacionada directamente con el mejoramiento de la lectura y el aprendizaje; este puede ser beneficioso o perjudicial dependiendo de su naturaleza y utilización. Esta situación, tal vez podría haber sido definida por Gumus et al. (2011), quienes analizando los resultados de la prueba lectora de los estudiantes turcos en PISA 2006, concluyeron que mientras el computador es usado con fines recreativos, su incidencia es positiva en los resultados de lectura, caso contrario cuando su propósito es netamente educativo.

Hasta el momento podría afirmarse que el interés de los trabajos investigativos acerca de la prueba PISA, y específicamente sobre la lectura, se han limitado al orden de los factores de incidencia. Sin embargo, también ha existido interés por relacionarla con otras áreas del contexto PISA, analizando su fuerte incidencia sobre las habilidades matemáticas en estudiantes de Brasil, Noruega y Japón (GUZEL et al., 2005). Analizando también, junto al rendimiento en matemáticas y ciencias, su correspondencia con diversos sectores económicos nacionales, entre ellos: investigación y desarrollo, agricultura, industria y servicios industriales (CHEUNG et al., 2008).

Dentro de la literatura científica adquieren significancia diversos cuestionamientos en torno a PISA y su relación con la lectura. Es importante aclarar que PISA no evalúa los logros curriculares estudiantiles, ni saberes escolares (DUNLEAVY, 2011). Este distanciamiento frente a planes de estudio y contenidos escolares es, según Froese-Germain (2011), una de sus más serias limitantes, ya que además de obviar las metas educativas nacionales,

no tiene en cuenta dominios importantes como el arte, las humanidades y las ciencias sociales. Asimismo, PISA aplica sus propios métodos innovadores para evaluar la competencia lectora sin llevar en consideración los disímiles contextos políticos y socioeconómicos (FROESE-GERMAIN, 2011). Es más, el modelo de *sociedad moderna*, acuñado por los conocimientos y habilidades facilitadores de su pertenencia participativa (DUNLEAVY, 2011), entra en conflicto con otras culturas consideradas iletradas o analfabetas. Bortoli et al. (2004) encontraron que estudiantes indígenas de Australia obtuvieron pésimos resultados en la prueba PISA 2000, en comparación con otros estudiantes australianos, destacando que sus estrategias de aprendizaje estaban orientadas hacia un aprendizaje cooperativo menos competitivo que el de sus pares evaluados. Lo que nos lleva a preguntarnos por la teoría de base con la cual PISA construye su instrumento de evaluación lectora. En otras palabras, ¿cuáles son los principios teóricos acerca de la lectura para PISA? Un interrogante vigente ante la ausencia de trabajos empíricos y/o especulativos que hayan intentado delimitar presupuestos teóricos para intentar compararlos con otros, aunque sea como parte de un trabajo meramente descriptivo.

Más allá de que los resultados de la prueba lectora PISA sean estudiados a partir de los factores de incidencia o en torno a la relación con otros dominios académicos y otras valoraciones estadísticas de orden socioeconómico, resulta clave analizar críticamente el fundamento teórico de la prueba lectora PISA, comparándolo con otra visión como la propuesta por Paulo Freire. Este abordaje pretende mostrar elementos de discusión que puedan enriquecer el debate educativo internacional bajo una visión crítica de la práctica educativa, ofreciendo un enfoque innovador frente a la evaluación internacional que día a día condiciona las agendas educativas de los diferentes países (REMOLINA CAVIEDES, 2012). En este sentido se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuál es el fundamento teórico de la competencia lectora según PISA y cuáles sus distanciamientos y tensiones frente a la teoría lectora de Paulo Freire?

2 CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LA LECTURA (FREIRE Y PISA)

La Real Academia Española (2012) define *lectura* como la “acción de leer”. El vocablo *leer* es un verbo transitivo cuyo significado comprende “entender o interpretar un texto de determinado modo” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2012). Si se analiza detenidamente esta definición se podrán retener tres elementos claves para el presente trabajo. Por un lado está la acción expresada por el verbo y ejercida por un sujeto:

entender e interpretar; por otro lado, está identificado el objeto sobre el cual recae la acción: *un texto*; finalmente, se observa una instancia de modo con la cual se ejerce dicha acción: *de determinado modo*.

Teniendo en cuenta la definición que la Real Academia Española establece para la palabra *leer*, se disponen de tres categorías conceptuales. Ellas son: la *operacionalidad cognitiva*, comprendida por las acciones que del verbo *leer* describen los verbos *entender e interpretar*, ya que la acción del verbo *leer* estará asociada al dominio de la cognición; el *código representacional*, identifica el objeto sobre el cual recae la acción cognitiva de *entender e interpretar* a la cual pertenecería el texto; por último, la *modalidad interpretativa*, es la manera como el sujeto *entiende o interpreta* el objeto o *código representacional* sometido al acto de leer.

2.1 La lectura en Paulo Freire

Antes de intentar plantear una definición relacionada con el proceso lector, Freire fue enfático en dejar claro lo que consideraba como una definición subdesarrollada e incompleta del acto de leer. Para él, la lectura no se alinderaba a la decodificación pura de la palabra o del lenguaje escrito (FREIRE, 1989). Este tipo de lectura superficial también se dedica a la decodificación de fotos y diseños (FREIRE, 1978). Según el autor, el acto de leer implica tres elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o *código representacional*, estos son: percepción crítica, interpretación y reescritura (FREIRE, 1989). La percepción, más allá de entenderse como una «sensación interior que resulta de una impresión material» sobre los sentidos (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2012), debe estar acompañada de una actitud crítica, ya que la lectura deja de ser una comprensión mágica de la palabra que esconde, en lugar de develar la realidad (FREIRE, 1989). La percepción crítica como funcionalidad cognitiva debe armonizar con un modo interpretativo; el acto de leer está determinado no sólo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también persigue asociar la experiencia escolar con la cotidianidad (FREIRE, 1989) mediante la comprensión crítica del contexto social de la realidad (FREIRE, 1997; FREIRE, 2009; FREIRE, 2000; FREIRE, 1978).

En otras palabras, Freire (1989) sintetiza la lectura dentro de una unidad denominada *palabramundo*, es decir, una relación entre lenguaje y realidad concebida a través del respeto por la unidad dialéctica entre teoría y práctica (FREIRE, 1990; FREIRE, 1981). Otra relación importante a tener en cuenta en el marco del estudio planteado, ya que la lectura del mundo (FREIRE, 2000; FREIRE, 1989; FREIRE, 2001) aparece como elemento inseparable y preponderante, puesto que precede a la

lectura de la palabra (FREIRE, 1997; FREIRE, 2009). Dos lecturas que no solo se yuxtaponen (FREIRE, 1989), sino que también se descubren dialécticamente solidarias (FREIRE, 1997; FREIRE, 2009), y que como acto de estudio plantean una actitud frente al mundo evitando agotarse en la relación entre lector y texto (FREIRE, 1981). Si bien los objetos o *códigos representacionales* del acto de leer han sido identificados por Freire, entre ellos: el mundo, la palabra, la realidad y el texto; el sujeto o lector es concomitante e igualmente definido, convirtiéndose también en categoría de estudio, en adelante denominada *sujeto lector*.

Antes de considerar al *sujeto lector* es necesario analizar algunas reflexiones sobre el texto. Si entendemos que la *alfabetización* es un acto de conocimiento y creación, tal como lo concibe Freire (1989), más allá del solo ejercicio de enseñar a leer y escribir, este acto cultural debe involucrar textos que expresen la interacción dinámica entre pensamiento, lenguaje y realidad (FREIRE, 1990). El desarrollo de estos textos, dentro del proceso de alfabetización según Freire, debe considerar contenido, forma, usos potenciales y cierto grado de complejidad. Es decir, los textos de lectura superarían la escisión planteada entre la mirada ingenua de las palabras mágicas y la realidad (FREIRE, 1989). Esta visión inocente le imprime cierto misticismo a la enseñanza de la lectura, ya que muchos tienden a establecerla como factor de consideración dentro de las exigencias propias del mercado laboral, pero el hecho de enseñar a leer y escribir no soluciona el problema del empleo (FREIRE, 1990), relación importante a ser planteada durante el desarrollo de este trabajo. Resumiendo, los textos dentro del proceso de enseñanza lectora, como acto cultural de conocimiento, deben estar asociados a la realidad del educando, respetando la triada pensamiento, lenguaje y realidad.

Una lectura profunda, comprometida en mostrar la relación entre texto y contexto social (FREIRE, 1978), exige una actitud rebelde del *sujeto lector* frente al texto (FREIRE, 1985). Esto solo se consigue si se considera la concomitancia entre *código representacional* y realidad, es decir, tan solo si el texto está relacionado con el contexto social del lector; quien estaría actuando como sujeto del proceso lector (FREIRE, 1978), siendo coproductor de la inteligencia del texto (FREIRE, 1997) en la medida en que su lectura del mundo está siendo respetada (FREIRE, 1997; FREIRE, 2009). Son descriptores importantes por cuanto dibujan el perfil ontológico del *sujeto lector* y demarcan su rol protagónico.

Retomando el discurso inicial de los tres elementos constitutivos del acto de leer en Freire (1989), la *interpretación* cumple una función clave. Acción del verbo transitivo *interpretar* que explica o declara el

sentido de algo, principalmente el de un texto, según la Real Academia Española (2012), igualmente hace relación con “representar una obra teatral, cinematográfica, etc.”, “ejecutar una pieza musical mediante canto o instrumentos” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2012). Es decir, la *interpretación* puede ser entendida como una acción dicotómica que por un lado denota significancia o sentido, mientras por el otro alude una acción netamente ejecutoria. Podría pensarse que enlaza la *operacionalidad cognitiva* con otra *operacionalidad* de tipo *ejecutoria* de la cual hace parte la reescritura, estableciéndose una nueva categoría de investigación que para efectos del presente trabajo, se denominará *operacionalidad ejecutoria*.

Enseñar a leer exige vincular directamente al hombre con su realidad (FREIRE, 1990), lo que a su vez implica poner en relación el hecho de pronunciar, de decir las palabras, con el acto de transformar la realidad (FREIRE, 1989). Usando otras palabras, enseñar a leer exige relacionar al hombre con la transformación de su propia realidad (*operacionalidad ejecutoria*), proponiéndose como un acto creativo que hace de la lectura un acto capaz de reescribir el texto (FREIRE, 1997). Por tanto, leer y escribir es considerado como un aprendizaje de denominación de la realidad (FREIRE, 1990), son parte de un mismo proceso (FREIRE, 1989), separarlos tipificaría un error considerable (FREIRE, 2000; FREIRE, 1997). Si leer debe estar vinculado directamente con la transformación de la realidad a través de la reescritura como acciones de un mismo proceso, entonces, la búsqueda de significaciones demandará a su vez la ejecución de acciones relacionadas con la realidad y su transformación. Puede concluirse diciendo que toda *operacionalidad cognitiva* del proceso lector, demanda una *operacionalidad ejecutoria* de transformación.

Finalmente, con relación a la teoría de Freire se plantean dos nuevas categorías conceptuales además de las tres arriba citadas (*operacionalidad cognitiva*, *código representacional*, *modalidad interpretativa*). Ellas son: *sujeto lector* y *operacionalidad ejecutoria*, con la posibilidad de incluir esta última como subcategoría de la *modalidad interpretativa*, ya que ambas hacen referencia a la ejecución de acciones que pueden ser agrupadas en virtud de su naturaleza de orden general.

2.2 La lectura en PISA

En el año 2000 la prueba PISA fue aplicada por primera vez. A pesar de evaluar habilidades relacionadas con matemáticas, ciencias naturales y lectura, su enfoque principal consistió en valorar el grado de *alfabetización lectora*. En el año 2009, PISA renueva su marco de lectura con el fin de enfocarse nuevamente en la valoración de esta competencia (SAULÉS ESTRADA, 2012), conservando elementos sustanciales del marco anterior

(PISA 2000), PISA 2009 hace dos modificaciones significativas: incorpora la lectura de *textos electrónicos* y elabora el marco conceptual del *compromiso* y la *metacognición* lectora (OECD, 2009). El presente estudio no tiene en cuenta la primera modificación por su carácter instrumental. Con ello, inicialmente se aborda el tema de la importancia de la competencia lectora, con miras a aportar componentes sustanciales de discusión dentro de alguna categoría de estudio. A partir de su definición principal se desarrollan los diferentes constructos teóricos necesarios para desarrollar un análisis crítico.

La importancia de la comprensión lectora radica en el hecho de ser considerada factor determinante dentro del concepto de capital humano (OECD, 2002), el cual está directamente vinculado tanto al destino social como económico de los individuos y las naciones (OECD, 2001). De igual manera, conserva una estrecha relación con las posibilidades de aprender y adquirir conocimiento que son las que determinan la prosperidad de los pueblos (OECD, 2002). Sin importar las aspiraciones académicas o laborales, la competencia lectora seguirá teniendo gran significancia, ya que, permite la participación social activa y el desarrollo personal como económico (OECD, 2009). Para PISA, además de estos aspectos claves también se consideran como justificantes el aumento de los niveles de formación de los actuales ciudadanos y la fuerte relación entre economía y conocimiento. Esto último caracterizado por el espectro de nuevas competencias exigidas dentro del mercado laboral, que demanda trabajadores altamente calificados, lo cual afecta positivamente las nuevas tasas de empleo. PISA considera la competencia lectora como el mejor predictor del crecimiento económico muy por encima del logro educativo (OECD, 2009). En otras palabras, existe un claro justificante socioeconómico vinculado a la competencia lectora. La siguiente es la definición de la OECD (2009) para la competencia lectora:

La competencia lectora consiste en la comprensión, el empleo, la reflexión y el compromiso personal sobre textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y en consecuencia participar en la sociedad.¹ (p. 23)

La expresión *reading literacy*, ha sido traducida de dos maneras por la OCDE. En sus primeras versiones españolas la OCDE (2000) acoge la expresión *capacidad lectora*; a partir del año 2001 es remplazado por *competencia lectora* (OCDE, 2001), término que sigue utilizándose en adelante (OCDE, 2006; OCDE, 2006). Para PISA el uso de la expresión *competencia lectora* es más significativo que el término *lectura*, ya que este último a menudo es entendido como una simple decodificación. Esta dupla permite sobrepasar el carácter funcional de

la lectura, logrando mayor amplitud y profundidad conceptual (OCDE, 2000; OECD, 2009), una expresión entendida como la aplicación activa, útil y funcional de la lectura dentro de un rango de situaciones con múltiples propósitos (OECD, 2009).

Los vocablos *comprensión*, *empleo* y *reflexión* tienen una significancia a ser considerada. El primero se refiere a la capacidad de comprender lo leído (del Estudio sobre la Lectura de la IEA); el segundo, a nociones de aplicación y función (del estudio de la IEA y la Encuesta sobre Alfabetización de Adultos de la OCDE), es decir, según PISA a lo que hacemos con lo que leemos, mientras que el término *reflexión* enfatiza la idea de interactividad en la lectura (OCDE, 2000; OECD, 2009). Esta idea tiene que ver con la forma como “los lectores producen su propio razonamiento y relacionan sus experiencias cuando se relacionan con un texto” (OCDE, 2000), *reflexionando* acerca de su contenido y/o estructura. En concreto, para PISA la lectura implica un entendimiento con base no solo en la simple decodificación del texto, sino también en su estructura y en las experiencias del lector, lo que tiene aplicabilidad sobre diversos propósitos y situaciones.

Uno de los cambios más significativos en PISA 2009, fue la inclusión de dos conceptos: *compromiso* y *metacognición*. El *compromiso* (*engagement*) hace referencia al valor y uso de la lectura (OECD, 2009). Esto implica una carga motivacional mediante características comportamentales y afectivas que, según PISA, incluyen interés a través de un disfrute y un sentido de control, elemento que es valorado mediante “tres factores: tiempo dedicado a la lectura; intereses y actitudes; diversidad y contenido del material que se lee” (SAULÉS ESTRADA, 2012).

En cuanto a los *textos escritos*, se pretende incluir aquellos textos coherentes en los cuales el lenguaje es utilizado en su forma gráfica (OCDE, 2000; OECD, 2009), haciendo salvedad sobre aquellos artefactos de lenguaje espectral, tales como registros de voz, films, TV o gráficos sin palabras. Dada la importancia personal, social y ciudadana de la tecnología computacional, la lectura de textos electrónicos es uno de los grandes cambios en PISA 2009. Este tipo de textos, debido a su gran profusión, exigen del lector la necesidad de construir su propio derrotero de lectura (OECD, 2009). Igualmente, obliga alteraciones en la clasificación de los textos en cuatro grandes categorías: medio (impresos, electrónicos), ambiente (de autor, basado en mensajes), formato (continuo, no continuo, mixto y múltiple) y tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción).

Para PISA, el propósito de la lectura pone foco en la *consecución de metas propias*, el *desarrollo del conocimiento* y el *potencial personal*, permitiendo la

participación en sociedad y proporcionando amplitud del espectro de situaciones en las cuales la competencia lectora interviene (OCDE, 2000; OECD, 2009). Para la OCDE, la *consecución de metas propias y el desarrollo del conocimiento y el potencial personal* tienen que ver con aquellas metas claramente definidas como la conclusión de una carrera o la obtención de un empleo, y con aquellas poco definidas y menos inmediatas que enriquecen y amplían el horizonte personal y la educación permanente. Asimismo, sugiere que no es necesario un mismo nivel de formación lectora para el funcionamiento adecuado en todos los países. En cuanto a la *participación en sociedad*, la OCDE justifica el término *participar*, ya que contempla un compromiso de tipo cultural, social y político. Además, “permite incluir un matiz crítico, una dirección hacia la libertad personal, emancipación y actuación por derecho” (OCDE, 2000, p. 38). Por su parte, el término *sociedad* incluye aspectos económicos y políticos de la vida, lo social y cultural. Factores de interés que serán retenidos, ya que, si bien se incluye un elemento *crítico*, este viene acompañado de atenuantes por analizar.

3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

La segunda etapa del análisis crítico propuesta por Van der Maren (2004) consiste en localizar debilidades conceptuales mediante ciertos criterios de encadenamiento lógico y argumentativo, exigencias comparativas, presupuestos implícitos, inconsistencias internas y externas respecto a la teoría de referencia. Se aplica este análisis a cada una de las categorías conceptuales derivadas del marco teórico, comenzando por *Operacionalidad Cognitiva*, siguiendo con *Código Representacional*, *Modalidad Interpretativa* que contiene la sub-categoría *Operacionalidad Ejecutoria*, para finalizar con la categoría *Sujeto Lector*.

3.1 Operacionalidad cognitiva

Dentro de esta categoría se localizan dos acciones que para PISA son claves en el proceso lector: *comprender* y *reflexionar*. La primera es descrita como la capacidad de comprender lo leído; la segunda enfatiza la idea de interactividad en la lectura, es decir, el razonamiento del lector frente al texto a partir de las propias experiencias tomando en cuenta contenido y estructura. Si bien se corresponden con las exigencias esenciales de una acción cognitiva frente a un texto, sus implicaciones podrían introducir contradicciones y rupturas respecto a la teoría de referencia. Para Freire leer no solo consiste en comprender lo leído, también pretende asociar la experiencia escolar con la cotidianidad mediante una percepción crítica del contexto que junto a la interpretación

y la reescritura se establecen en elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la lectura. La percepción, acompañada de una actitud crítica, establece un presupuesto cognitivo al cual el acto de *comprender* y *reflexionar* propuesto por PISA pareciera rehuir, toda vez que los razonamientos del lector abrevados en su experiencia y centrados en el contenido y estructura del texto, persiguen una comprensión textual sin parecer preocuparle la comprensión crítica del contexto social. Mientras que PISA pretende armonizar la *comprensión* con la idea de interactividad en la lectura basándose en *reflexiones* acerca de experiencias, forma y contenido textual, Freire armoniza la percepción crítica con un modo interpretativo que no solo pretende comprender lo leído, sino también desarrollar la unidad dialéctica entre teoría y práctica al relacionar lenguaje y realidad. En otras palabras, Freire profundiza la relación texto y contexto de lectura, circunscribiéndola a una dimensión histórica. Historicidad que en PISA podría restringirse a límites de experiencias personales sin la amplitud sociocultural freireana.

3.2 Código representacional

PISA hace referencia a los textos escritos como representación gráfica del lenguaje. Hace excepciones frente a aquellos artefactos del lenguaje espectral, tales como registros de voz, TV, filmes o gráficos sin texto. Estas salvedades, dentro de lo que se ha llamado código representacional, podrían crear grandes contradicciones y rupturas frente al postulado teórico de Freire, recordando que uno de sus presupuestos teóricos lo constituye la lectura del mundo, que es anterior e inseparable a la lectura de la palabra. El lenguaje espectral al hacer parte del mundo podría constituirse en objeto sobre el que también recae el acto lector, estableciéndose una aparente contradicción dentro del planteamiento teórico de PISA, ya que, como argumenta Freire, la lectura del mundo y de la palabra no solo se yuxtaponen sino también son dialécticamente solidarias.

Dentro del *código representacional* PISA clasifica los textos en cuatro grandes categorías, de acuerdo al medio de difusión (impresos, electrónicos), al ambiente (de autor, basado en mensajes), al formato (continuo, no continuo, mixto y múltiple) y al tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción). Por su parte, Freire, además del texto, establece otros objetos representacionales, a saber: el mundo, la palabra y la realidad. Es decir, el planteamiento de PISA estaría contenido en la teoría freireana, ganando en especificidad pero tal vez perdiendo en generalidades, rompiéndose la dinámica entre pensamiento, lenguaje y realidad, tan esencial para la lectura desde la óptica de Freire.

3.3 Modalidad interpretativa

Condicionada por la acción del verbo *interpretar* que denota una vertiente cognitiva y otra ejecutoria, podría decirse que dentro de esta primera escisión, PISA enfoca la lectura al desarrollo del conocimiento sin establecer mayores especificaciones. Lo que tal vez represente cierto distanciamiento frente al postulado freireano, pues, al reconocer el acto lector como un acto cultural de conocimiento y creación, Freire plantea además una actitud frente al mundo a través de la solidaridad dialéctica entre lectura del mundo y la palabra; evitando agotarse en la relación entre lector y texto, que al parecer impera en los planteamientos de PISA.

3.3.1 Operacionalidad ejecutoria

Determinada como una categoría ejecutoria que se establece en relación a la acción del verbo *interpretar*, PISA propone dentro del concepto de lectura una variante funcional. Además de considerar la competencia lectora como un acto de *comprensión* y *reflexión*, también lo identifica como una acción de *empleabilidad* o *uso*. Conciernen a nociones de aplicación, es decir, de lo que se hace con lo que se lee, permitiendo así participar en sociedad mediante un compromiso cultural, social y político que, a su vez, implica un matiz crítico hacia la libertad personal, la emancipación y la actuación por derecho, además de agregar un justificativo socioeconómico vinculado con la empleabilidad laboral. Tal vez pudiese considerarse como una acción de *reescritura* desde el enfoque freireano, pues ésta es entendida como una acción interpretativa que enlaza una operacionalidad cognitiva con una operacionalidad ejecutoria. Faltaría establecer que la libertad personal, la emancipación, la actuación en derecho y la empleabilidad laboral sean acciones propias de una transformación social para considerar un encadenamiento lógico y argumentativo entre ambos presupuestos teóricos. Pero tal vez la aplicación activa de la lectura para PISA, su utilidad y funcionalidad relacionada con múltiples tareas o propósitos, no permitan que desde el punto de vista freireano, enseñar a leer exija relacionar al hombre con la transformación de su propia realidad, proponiéndose como un acto creativo que haga de la lectura un acto capaz de reescribir la realidad (el texto). Esto tal vez pueda ser reflejado en la descontextualización de PISA 2009 frente a la recesión y a la profunda crisis financiera de la época (FROESE-GERMAIN, 2011). Elemento ajeno al presente marco teórico que intenta explicar una posible contradicción argumentativa.

Si bien, Saulés Estrada (2012) pudo encontrar que la expresión *participación activa* en el marco teórico de PISA

2009 eliminó el concepto de *participación crítica*; allí mismo se encontró que la lectura de textos electrónicos, además de ser una de las principales novedades, es considerada una actividad que exige el desarrollo del *pensamiento crítico*, habilidad ampliamente resaltada. Asimismo, se destaca la *participación social* como factor incluyente de una instancia *crítica* relacionada con liberación, emancipación y empoderamiento. Es decir, no podría afirmarse que la instancia y el pensamiento *crítico* de PISA tengan la misma carga epistemológica de Freire, ya que, la instancia crítica de participación social entra en contradicción con la aplicación de la prueba PISA 2009, cuando ésta desconoce la actual crisis económica de los países miembros de la OCDE; y el *pensamiento crítico* estaría más enfatizado a una única relación entre lector y texto.

3.4 Sujeto lector

El *compromiso* fue uno de los dos cambios más significativos implementados por PISA 2009. Se intenta valorar un sujeto comprometido con la lectura, a través de una carga motivacional demostrable que involucra características comportamentales y afectivas, entre ellas un sentido del control y del disfrute. Para su valoración, se tienen en cuenta tres factores: el tiempo dedicado a la lectura; intereses y actitudes; y la diversidad y contenido del material de lectura. Este sujeto comprometido con la lectura difiere del sujeto lector de Freire, en la medida que una lectura profunda, que muestra relación entre texto y contexto social, exige una actitud rebelde del sujeto frente al texto. Más que un sujeto comprometido con la lectura, Freire aboga por un sujeto coproductor de la inteligencia del texto, siendo sujeto del proceso lector en tanto sus textos de lectura estén relacionados con su propia realidad social y su lectura del mundo sea respetada. En pocas palabras, existe una gran diferencia entre un sujeto comprometido con la lectura y un sujeto lector, coproductor de textos relacionados con su entorno social, como propone Freire.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo pretendió someter a análisis el enfoque de lectura promovido por la OCDE a través de su instrumento de evaluación PISA. Es así como se utilizó la concepción teórica propuesta por Freire para efectos de comparación. Dentro del marco teórico analizado se localizaron algunas categorías conceptuales sobre las cuales se efectuó el trabajo analítico, entre ellas: *Operacionalidad Cognitiva*, *Código Representacional*, *Modalidad Interpretativa* y *Sujeto Lector*. Sin embargo, antes de resaltar las principales diferencias entre ambas fuentes teóricas, se estableció un marco conceptual para cada una.

La lectura para PISA tiene un justificante socio-económico relacionado con el mercado laboral, sus altas exigencias y la inclusión de una mano de obra calificada. La lectura implica un entendimiento basado no solo en la simple decodificación, sino también en la estructura del texto y las experiencias del lector, que tienen aplicabilidad sobre una amplia gama de propósitos y situaciones. El sujeto lector es valorado por su compromiso lector a través de características comportamentales y afectivas que se evalúan mediante el tiempo dedicado a la lectura, intereses y actitudes, así como la diversidad y el contenido del material de lectura. Los textos escritos son aquellos textos coherentes en los cuales el lenguaje es utilizado en su dimensión gráfica; clasificados así en cuatro grandes categorías: medio, ambiente, formato y tipo. Para PISA, el propósito de la lectura tiene que ver con la consecución de metas propias, el desarrollo del conocimiento y el potencial personal, lo que permite la participación activa en sociedad. Es decir, la lectura brinda la posibilidad de alcanzar metas personales como la conclusión de una carrera, la obtención de un empleo, la educación permanente y la ampliación del horizonte profesional, académico y laboral.

En cuanto a distanciamientos y tensiones entre PISA y Freire, es importante señalar algunas rupturas y contradicciones. Mientras el primero alude a una capacidad comprensiva enfatizando la idea de interactividad lectora propia de las reflexiones acerca de la estructura y el contenido textual, sustentadas en la experiencia personal del lector; el pedagogo brasileño inicialmente profundiza la relación entre el texto y el contexto de lectura, al imprimirle una dimensión histórica al acto lector. Es decir, para Freire no solamente se trata de un proceso de comprensión, sino de un acto de conocimiento que pretende asociar la experiencia escolar con la realidad mediante una percepción crítica del contexto. Al parecer la prueba PISA intenta desarrollarse sobre presupuestos teóricos que desconocen el momento histórico sobre el que se desarrolla, lo cual contradice ampliamente el postulado freireano de respetar la unidad dialéctica entre teoría y práctica al relacionar lenguaje y realidad.

Dentro de la clasificación de los textos planteada por PISA (medio, ambiente, formato y tipo) que excluyen lenguaje espectral, TV, filmes o gráficos sin texto, surge otro posible distanciamiento respecto a la teoría freireana. Cuando Paulo Freire afirma que la comprensión crítica del acto de leer no se agota en la decodificación de la palabra escrita sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo, incluye en esta última el lenguaje espectral y los demás recursos excluidos por PISA; pues la TV, los filmes y demás, son parte innegable de la inteligencia del mundo. Como se afirmó anteriormente, el planteamiento de PISA estaría contenido en la teoría

freireana, ganando en especificidad pero perdiendo en generalidad al restringirse a una prueba de lápiz y papel de aproximadamente dos horas.

Al vincular PISA la lectura al desarrollo del conocimiento sin mayor especificación, plantea otra posible distancia conceptual, más aún, cuando Freire reconoce en la enseñanza de la lectura un acto cultural de conocimiento y creación, extensivo al propio acto lector. Freire sugiere una actitud frente al mundo, cuya solidaridad dialéctica con la lectura del mundo y la palabra, evite que se agote la relación entre lector y texto, relación suficientemente valorada por PISA que en algunos momentos esquiva la percepción crítica de la concomitancia entre texto y contexto.

PISA propone una variante funcional de uso relacionada con la participación social a través de significancias críticas. Alrededor de estas es posible construir un camino hacia la libertad, la emancipación personal y la actuación en derecho. Desde el enfoque freireano esto podría considerarse como una acción de *reescritura*, pues enlaza una operacionalidad cognitiva con otra ejecutoria. Sin embargo, la aplicación activa de la lectura para PISA, lejos de ser un acto que a través de su enseñanza exija relacionar al hombre con la transformación de su propia realidad, se muestra como una actividad descontextualizada de su momento histórico. Es así como la instancia *crítica* de PISA, vinculada a la liberación, emancipación y empoderamiento, difiere epistemológicamente de los postulados freireanos, pues su énfasis se limita a la exclusiva relación entre lector y texto.

Otra de las grandes diferencias está dada por la ontología del lector. PISA valora el *compromiso* del lector a través de una carga motivacional demostrable sobre rasgos comportamentales y afectivos. El lector funge como sujeto comprometido en función del tiempo dedicado a la lectura, sus intereses, actitudes, y de la diversidad y contenido del material de su lectura. Mientras PISA aboga por un sujeto *comprometido* con la lectura, Freire valora un sujeto rebelde frente al texto. Su génesis está determinada en la lectura profunda y crítica que evidencia la relación entre texto y realidad. Un lector verdaderamente sujeto del proceso lector, coproductor de la inteligencia del texto, más allá de ser sujeto comprometido con la lectura.

Finalmente, podría afirmarse que existen importantes diferencias y contradicciones entre los postulados que sustentan la prueba internacional PISA y Paulo Freire frente a la definición de lectura. Los resultados plantearon distanciamientos frente a categorías conceptuales relacionadas con capacidades cognitivas, códigos representacionales y modos interpretativos. Igualmente, se pudo evidenciar una visión contrastada del sujeto

lector, lo cual supone la necesidad de profundizar con mayor detenimiento la visión de hombre que veladamente sugieren las diferentes pruebas internacionales.

REFERENCIAS

- BIELEFELDT, Talbot. Computers and Student Learning: Interpreting the Multivariate Analysis of PISA 2000. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 37, n. 4, p. 339-347, 2005.
- BORGONOV, Francesca; MONTT, Guillermo. **Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies**. OECD Education Working Papers, No. 73. OECD Publishing, 2012.
- BORTOLI, L. D.; CRESSWELL, J. **Australia's Indigenous Students in PISA 2000: Results from an International Study**. ACER Research Monograph No. 59. Australian Council for Educational Research, 2004.
- CHEUNG, H. Y.; CHAN, A. W. H. Understanding the Relationships among PISA Scores, Economic Growth and Employment in Different Sectors: A Cross-Country Study. **Research in Education**, v. 80, n. 1, p. 93-106, 2008.
- DUNLEAVY, Jodene. Ranking Our Responses to PISA 2009. **Education Canada**, v. 51, n. 3, 2011.
- FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación**. Barcelona: Paidós, 1990.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- _____. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FROESE-GERMAIN, Bernie. **Commentary on the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 Study**. Canadian Teachers' Federation, 2011.
- GUMUS, Sedat; ATALMIS, Erkan Hasan. Exploring the Relationship between Purpose of Computer Usage and Reading Skills of Turkish Students: Evidence from PISA 2006. **Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, v. 10, n. 3, p. 129-140, 2011.
- GUZEL, C. I.; BERBEROGLU, G. An Analysis of the Programme for International Student Assessment 2000 (PISA 2000) Mathematical Literacy Data for Brazilian, Japanese and Norwegian Students. **Studies in Educational Evaluation**, v. 31, n. 4, p. 283-314, 2005.
- KINCHELOE, Joe L. La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. In: Gráo (Org.). **Pedagogía Crítica**. De qué hablamos, dónde estamos. Peter McLaren and J.L. Kincheloe, 2008.
- LEE, Y.-H.; WU, J.-Y. The Effect of Individual Differences in the Inner and Outer States of ICT on Engagement in Online Reading Activities and PISA 2009 Reading Literacy: Exploring the Relationship between the Old and New Reading Literacy. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 3, p. 336-342, 2012.
- NGWUDIKE, Benjamin C. **Program for International Student Assessment (PISA) 2000: Analysis of Questionnaire Data from United States Students**. 2005.
- OCDE. **El programa PISA de la OCDE**. Qué es y para qué sirve. Paris: Santillana, 2006.
- OCDE. **La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos**. Un nuevo marco para la evaluación. Madrid: INCE, 2000.
- OCDE. **La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000**. Madrid: INCE, 2001.
- OCDE. **PISA 2006**. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Paris: OECD Publishing, 2006.
- OECD. **Assessment Framework**. Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD Publishing, 2009.
- OECD. **Reading for chance**. Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000. Paris: OECD Publishing, 2002.
- OECD. **The Well Being of Nations**. Paris: OECD Publishing, 2001.
- OECD. **Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy**. A Framework for PISA 2006. Paris: OECD Publishing, 2009.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponible em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acceso em: Diciembre 6 de 2012.
- REMOLINA CAVIEDES, Juan. F. La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, D.F., v. XLII, n. 2, p. 95-117, 2012.
- S.A. **Are Boys and Girls Ready for the Digital Age?** PISA in Focus. No. 12. OECD Publishing, 2012.
- SAULÉS ESTRADA, S. **La competencia lectora en PISA**. Influencias, innovaciones y desarrollo. México, D.F.: INEE, 2012.
- VAN DER MAREN, J.-M. **Méthodes de recherche por l'éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2004.

NOTA

¹ Traducción del original en inglés: Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potencial, and to participate in society.