



Módulo de comunicación escrita

MARCO DE REFERENCIA
PARA LA EVALUACIÓN, ICfes | 2019



La educación
es de todos

Mineducación

Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

Viceministro de Educación Superior
Luis Fernando Pérez

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
© Icfes, 2019.
Todos los derechos de autor reservados.

Elaborado por:
Santiago Wills
Alfonso Cabanzo Vargas
Manuel Alejandro Amado González
Stephanie Alejandra Puentes
Sergio Daniel Estrada

Edición
Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación
Linda Nathaly Sarmiento Olaya

¿Cómo citar?

Icfes, (2019). *Marco de referencia del módulo de comunicación escrita. Saber Pro y TyT*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.

Directora General
María Figueroa Chanspeyer

Secretaría General
Liliam Amparo Cubillos Vargas

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
Mateo Ramírez Villaneda

Director de Tecnología
Felipe Guzmán Ramírez

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Estadísticas
Jorge Mario Carrasco Ortíz

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0862-6

Bogotá, D. C., enero de 2019

ADVERTENCIA

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.

Tabla de contenido

▶ Introducción	5
1. Antecedentes	6
▶ 1.1 Marco legal	6
1.1.1 Saber TyT	6
1.1.2 Saber Pro	7
▶ 1.2 Alcance de los exámenes de Estado	7
▶ 1.3 Normativa relacionada	8
▶ 1.4 Referentes teóricos de la prueba	9
▶ 1.5 Historia de la prueba	10
2. Diseño de la prueba	17
▶ 2.1 Definición del objeto de evaluación	17
2.2.1 Definición de competencias	18
▶ 2.2 El Diseño Centrado en Evidencias	18
2.2.1 El dominio de la prueba	21
2.2.2 Definición de la comunicación escrita	22
2.2.4 Estructura del objeto de evaluación	28
▶ 2.3 Especificaciones de la prueba	32
▶ 2.4 La rúbrica de evaluación	37
▶ Referencias	39

Lista de tablas

▶ Ilustración 1. <i>Argumento evidencial</i>	19
▶ Tabla 1. <i>Niveles de desempeño de la prueba de 2011</i>	12
▶ Tabla 2. <i>Niveles de desempeño 2011</i>	14
▶ Tabla 3. <i>Matriz de especificaciones</i>	36
▶ Tabla 4. <i>Descripción de Niveles de desempeño</i>	37

Introducción

En este marco de referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) presenta los objetivos de evaluación, estructura y contenido del Módulo de comunicación escrita, que pertenece a los exámenes de Estado para la Evaluación de la Educación Superior, Saber Pro y Saber TyT. El objetivo principal de este documento es responder a las siguientes preguntas: ¿qué competencias se evalúan en el Módulo de comunicación escrita? y ¿cómo se evalúan?

La respuesta a estas preguntas se encuentra distribuida en dos capítulos. El primero de ellos, “Antecedentes”, presenta los antecedentes legales del módulo, de la historia, la normativa asociada a la prueba y de los referentes teóricos que sustentan el diseño de la evaluación. Estas referencias normativas y teóricas definen los objetivos y los alcances de los exámenes de Estado y, en particular, del Módulo de comunicación escrita. En esa medida, definen los objetivos y alcances del módulo y responden por el origen y las condiciones de posibilidad de las competencias evaluadas.

El capítulo “Diseño de la prueba” se ocupa de dar una respuesta directa a las preguntas planteadas. Para llevarlo a cabo, parte con una breve explicación sobre la noción de competencias y comunicación escrita. Continúa con una sucinta indagación sobre el Diseño Centrado en Evidencias (DCE) y sus posibles aplicaciones para la evaluación de textos. A partir de dicha exploración, se delimita la noción de texto, las competencias que se evalúan en el módulo y las evidencias que sostienen dichas competencias. El capítulo finaliza con la estructura, los niveles de desempeño y una serie de conclusiones sobre la relación del módulo con otras pruebas de evaluación de competencias genéricas de los exámenes de Estado.

1.1 Marco legal.

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, en donde se establece que el objeto del Icfes es “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (artículo 12.º). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Ibid., numeral 2).

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado, Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º.

Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con el módulo que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

1.1.1 Saber TyT.

El examen de Saber TyT se basa en la Resolución 455 de 2016, fundamentada en la Ley 1324 de 2009 (artículos 1.º, 7.º y 12.º) y el Decreto 3963 de 2009, modificado por el Decreto 4216 de 2009, en donde señala que:

El ICFES, con fundamento en lo dispuesto en esta y en otras normas que la complementen, dirigirá y coordinará el diseño, la aplicación, la obtención y análisis de los resultados del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, para lo cual podrá apoyarse en las comunidades académicas, profesionales y el sector productivo del orden nacional o internacional.

En dicha resolución se dictan las disposiciones que establecen la Escala de los Resultados del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, y se aprueban módulos

genéricos para las pruebas Saber TyT y el cambio de escala de dichas pruebas. Del mismo modo, en esta resolución se establece el calendario para la aplicación de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, dirigido a la población de técnicos y tecnólogos, las metodologías de cálculo para la obtención de resultados individuales y agregados y la línea de base para la calificación para los exámenes de las pruebas Saber TyT y Saber Pro. De igual manera, se establece la metodología de cálculo para la obtención de resultados individuales y se determina también que “es conveniente tener todas las anteriores decisiones de la Junta Directiva en un único cuerpo normativo, razón por la cual se derogarán la Resoluciones 892 de 2015 y 126 de 2016, compilando todas las normas vigentes en la presente resolución.”

1.1.2 Saber Pro.

La Ley 1324 de 2009 establece el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior (artículo 7.º). También conforma, junto con otros procesos y acciones, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, de manera que es otro de los instrumentos de los que el Gobierno nacional “dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (Decreto 3963, 2009, artículo 1.º). Según lo reglamentado en el anterior decreto, el diseño definitivo de los nuevos exámenes Saber Pro tendrá una vigencia de, por lo menos, doce años (artículo 3.º). Una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo de los exámenes será posible iniciar la generación de resultados comparables.

1.2 Alcance de los exámenes de Estado.

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen. Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior se delimitan de la siguiente manera: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar,

en consulta con los grupos de interés; también hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. Así, a partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

Por otro lado, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de las labores propias del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes se definieron de acuerdo con la política de formación por competencias del MEN, estas evaluaciones se desarrollaron en todas sus etapas (diseño, construcción de instrumentos, validación, calificación) con la participación permanente de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Además, desde 2014 se ha contado con la puesta en funcionamiento de los Comités Técnicos de Área, que son una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para monitorear y hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en los exámenes Saber.

1.3 Normativa relacionada.

El Módulo de comunicación escrita del examen Saber Pro y Saber TÿT se fundamenta en los *Lineamientos curriculares* (1998), los *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (2006), y el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media* (2011) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos documentos, a su vez, están basados en la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001, la Ley 1324 de 2009, entre otras.

El modelo teórico que se presenta a continuación busca fundamentar lo que los *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* caracterizan como una “competencia textual referida a los mecanismos

que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro)". Estos atributos tienen que ver con "el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos" (MEN, 2006). Así mismo, busca dar cuenta de lo que el MEN llama competencias pragmáticas y semánticas del lenguaje. Adicionalmente, la propuesta intenta establecer una relación implícita con el Módulo de lectura crítica del examen Saber Pro y Saber TyT (Icfes, 2018), otra de las competencias genéricas de los exámenes de Estado.

1.4 Referentes teóricos de la prueba.

En lo que respecta al modelo evaluativo de la prueba, se parte de la noción de competencia definida por Vasco (2003) y adoptada por el MEN (2006). El concepto de competencia genérica o competencia clave es empleado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005, 2006 y 2012) y por Rychen y Sagalnik (2003). Para el diseño de la prueba, se utiliza el Diseño Centrado en Evidencias propuesto por Mislevy et al. (2003) y referido al Icfes (2018) para su implementación por el Educational Testing Service (ETS) en 2007.

La definición de comunicación escrita para la prueba se basa en las recomendaciones de Spark et al. (2014) para ETS. La noción de escritura es tomada de Cassany (1995 y 2000); las aproximaciones del *Framework for Success in Postsecondary Writing* se basan en el Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project (2011) y en *A Framework for Qualifications for the European Higher Education Area, del European Higher Education Area* (2005). Todos estos autores han trabajado con evaluaciones que, al igual que la presente propuesta, están orientadas a la medición de competencias.

Las bases de la estructura de la prueba se centran en el modelo teórico de Kintsch y van Dijk (1978 y 1983) y en la noción de modelo de van Dijk (2007) y en las tesis de Cassany (1995) sobre la escritura. Los aspectos argumentativos se sustentan en

los libros de Cabanzo (2013) y van Emmeren y Grootendorst (1984), cuyos elementos serán explicados con más detalle en el numeral 4.3.2.

Los referentes teóricos se tratan con mayor detalle en el capítulo 2. La noción de competencias se trata en el apartado 2.1.1. El Modelo Centrado en Evidencias se expone brevemente en el apartado 2.1.3. Los referentes que sostienen la definición se describen en el apartado 2.1.4. Las bases teóricas de las afirmaciones, por último, se encuentran en el apartado 2.1.5. Para explicaciones completas de las diferentes teorías utilizadas para la creación de este marco se recomienda revisar las fuentes mencionadas en los pies de página.

1.5 Historia de la prueba.

El Icfes, originalmente denominado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, fue creado en 1968 por solicitud de un grupo de representantes de las universidades que buscaban efectuar un examen que permitiera seleccionar aspirantes de ingreso. Dicho examen evaluaba conocimientos —que bien podían ser declarativos o procedimentales— y aptitudes. Es decir, revisaba si los estudiantes sabían de memoria cierta información y conocían algunos procedimientos para solucionar problemas pertinentes, con miras a iniciar una carrera profesional.

A partir de 1980, tal evaluación se convirtió en un requisito obligatorio para el ingreso a la educación superior y se formalizó su aplicación, monitoreando los resultados de establecimientos de educación media. Entre 1990 y 1998 se realizaron las primeras evaluaciones de educación básica y se inició el desarrollo de las Pruebas Saber. Como parte de este proceso, se introdujo la evaluación por competencias y, en consecuencia, se evaluaron lenguaje, matemáticas y ciencias naturales en 3.º, 5.º y 9.º. Hacia el 2006, aunque se mantuvo un enfoque curricular, se evaluaban competencias en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y actitudes y percepciones ciudadanas.

En 2007 finalizó el proceso de desarrollo de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes), donde se evaluaron competencias específicas de las carreras universitarias. En 2009, el Icfes se convirtió en el Instituto Colombiano para

la Evaluación de la Calidad de la Educación, en virtud de la ley 1324, y se inició el tránsito de los ECAES hacia las pruebas Saber Pro. En 2008 el Icfes contrató una asesoría con el Australian Council for Education Research (Acer), con el fin de revisar el examen aplicado a las carreras universitarias. Se implementó una evaluación, la GSA, compuesta por pruebas creadas para medir competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes universitarios: resolución de problemas, pensamiento crítico, entendimiento interpersonal y comunicación escrita. Para esta última se implementaron los procesos de diseño de las preguntas y codificación de las respuestas.

En el 2011 se aplicó la prueba Saber Pro por primera vez, que evaluó competencias genéricas de lectura crítica, razonamiento cuantitativo, inglés y comunicación escrita. En ese momento se definieron los grupos de referencia, es decir, conjuntos de carreras universitarias afines, y se evaluaron las competencias específicas de cada grupo. Originalmente, tal prueba evaluaba la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado. Se daba un estímulo al evaluado y se le pedía redactar un reporte o un texto argumentativo. Para dicha evaluación se tenían en cuenta los siguientes criterios:

- Pensamiento e ideas (calidad del análisis, respuesta y presentación de la información o de los problemas definidos).
- Lenguaje: estructura y expresión (efectividad de la estructura y organización, claridad en la expresión y uso de las normas del lenguaje).

Es decir, se consideraban la claridad de las ideas, la estructura del texto producido y la presentación formal del escrito. Luego de un proceso técnico de revisión de resultados, se definieron tres niveles de desempeño de acuerdo con la población evaluada:

Tabla 1. Niveles de desempeño de la prueba de 2011

Comprensión y análisis del enunciado		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Comprensión básica o incompleta de aspectos e ideas principales.	Comprensión y análisis efectivos de algunos aspectos e ideas principales.	Comprensión y análisis a nivel crítico y profundo de todos los aspectos e ideas relevantes.

Organización y desarrollo de elementos		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Organización y desarrollo en forma básica o incompleta.	Organización y desarrollo por lo general de manera consistente y coherente.	Organiza, estructura y desarrolla de manera efectiva y coherente.

Uso del lenguaje: vocabulario, normas		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Uso simplista o con calidad desigual: vocabulario limitado y uso inadecuado de normas sintácticas y lingüísticas.	Uso claro y consistente: vocabulario y manejo de normas adecuadas.	Uso preciso y fluido: Empleo apropiado de vocabulario extenso. Uso claro de las normas.

En el caso del reporte, el estímulo consistía en un párrafo con información textual y gráfica relativa a un tema de interés general. Se esperaba que los evaluados analizaran la información presentada y escribieran un informe basado en esta. Para el escrito argumentativo, se daban cuatro comentarios distintos sobre un tema de interés general, para que los estudiantes escribieran un texto, contrastando sus puntos de vista con los comentarios. Hacia el 2011, los gestores de la prueba se apersonaron de los ajustes del instrumento de evaluación, consolidando una estructura que permaneció hasta el 2015. En dicha estructura se evaluaban dos dimensiones: cognitiva e interactiva.

Estas dimensiones abarcaban, por un lado, la habilidad para pensar y escribir de manera clara y efectiva y, por otro, el dominio del lenguaje: la expresión y la estructura del texto dirigido a un lector general. Se buscaba que la respuesta del evaluado dejara clara una intención comunicativa, que se estructuraran las ideas escritas, que hubiese cierto dominio de los recursos lingüísticos, precisión y fluidez del lenguaje y que se lograra una efectividad y adecuación para expresar los planteamientos (Ordóñez, Cuchimaque, Mejía y Rodríguez, 2015).

Luego de diversas aplicaciones, los niveles de desempeño se extendieron a ocho, dando cuenta justamente de diferentes aspectos de la redacción de la población. Sin embargo, estos niveles se han estabilizado en cuatro. El estímulo se redujo con el fin de evitar que la prueba entrara a considerar centralmente aspectos de lectura. El proceso de calificación de los textos se realizó mediante doble codificación: se implementó una rúbrica o rejilla de codificación a partir de la cual dos lectores independientes asignaban códigos dependiendo de si se satisfacían o no los criterios de evaluación. Dicha rejilla era de carácter holista, no analítica, porque se entendió la producción escrita como un todo cuya apreciación no podía abstraer elementos aislados.

Tabla 2. Niveles de desempeño 2011

Nivel de desempeño	Características del escrito
8	<p>El texto trasciende el estímulo dado al complejizar los planteamientos de manera efectiva en lo que respecta al pensamiento y a los recursos lingüísticos. Además, incluye el problema planteado en una perspectiva más amplia e intertextual —en un diálogo de ideas y posiciones— que elabora y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la contundencia del planteamiento.</p>
7	<p>En el texto se evidencia una planeación en la escritura en dos aspectos fundamentales: 1) el autor prevé el alcance de su planteamiento y la forma lógica de exponerlo, de expresar sus ideas de manera efectiva, y para ello utiliza diversos recursos textuales; 2) el autor adecúa su discurso a un público determinado, considera los conocimientos previos de su lector para seleccionar el lenguaje y los conceptos incluidos en el planteamiento.</p>
6	<p>En el texto se detecta la posición de quien escribe, se expresan con claridad las ideas y hay un uso correcto de las expresiones que permiten conectarlas; la conexión precisa entre las ideas mediante un uso adecuado de distintas estrategias le da al texto coherencia. Lo anterior permite que el escrito sea fluido.</p>

Continúa en la siguiente página

Nivel de desempeño	Características del escrito
5	<p>El texto encadena o relaciona efectivamente las ideas, lo cual le da continuidad al escrito: hay progresión temática, esto es, incorpora información nueva que vincula con la anterior; por ejemplo, entre otras maneras de interrelacionar contenidos, parte de temas generales para desglosarlos en temas específicos. El texto se desarrolla en un mismo eje temático, de este modo, el texto alcanza unidad. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores de ortografía y puntuación.</p>
4	<p>En el texto se encuentra una idea central y posee una estructura básica. En otras palabras, al tratar el tema es posible identificar una introducción, un desarrollo y una conclusión. Sin embargo, el texto no incluye toda la información necesaria (progresión temática), su organización no es completamente efectiva, o rompe la unidad al incluir temas que no se relacionan con el significado central que se desarrolla. Se aprecia un uso aceptable del lenguaje (se usan las reglas gramaticales más importantes).</p>
3	<p>En el escrito se aprecia el esbozo de una intención comunicativa, es decir, quien escribe busca una reacción específica en el lector. Hay problemas de manejo del lenguaje, pero estos no impiden la comprensión de los enunciados.</p>
2	<p>En el escrito se aprecian ideas, pero estas pueden ser incoherentes, o presentarse desarticuladamente. No hay desarrollo organizado del tema, o el escrito puede ser innecesariamente largo o repetitivo.</p>

Continúa en la siguiente página

Nivel de desempeño	Características del escrito
1	En el escrito se aborda la tarea propuesta, pero con problemas en el manejo de la convención (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis).

En ese momento se introdujeron nociones como la de las propiedades textuales (coherencia y cohesión), y se tuvieron en cuenta elementos de la retórica clásica originada en los trabajos de Aristóteles. Se usó un árbol de decisión, y no una matriz analítica, con el fin de verificar el cumplimiento de los criterios; una vez aplicado el árbol, se ubicaba el texto en uno de los niveles.

En el 2016 se ajustaron todas las especificaciones de prueba al Diseño Centrado en Evidencias (en adelante, DCE). Esto obligó a analizar el marco y las especificaciones construidas desde el 2011; en consecuencia, se revisaron los niveles de desempeño. Estadísticamente, llamó la atención el hecho de que, de los ocho niveles existentes, la población se ubicaba básicamente en cuatro. Hacia octubre de ese año se revisó el marco teórico y, en noviembre, el árbol de decisión de ocho nodos se transformó en un diagrama de flujo de 18 nodos, pensado en fijar rigurosamente los criterios para la codificación. Luego de una revisión, se redujeron de nuevo los niveles de desempeño a cuatro. A partir de estos ajustes se inició el proceso de adecuación de las especificaciones y redacción del marco de referencia.

En junio de 2017 se produjo un documento maestro, que no estaba definido oficialmente en los procesos, y que funcionó como guía de codificación y marco teórico de la prueba. En dicho documento se aclaran los conceptos teóricos utilizados como criterio de evaluación. A mediados de 2017 se efectuó un comité técnico con expertos de diferentes regiones del país, representantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Universidad Central, Universidad Autónoma de Occidente y Pontificia Universidad Javeriana, para revisar la propuesta de diseño. Se fijaron las competencias, afirmaciones y evidencias y se consolidó el proceso de DCE. Dado que muchos de los documentos manejados en esta parte de la implementación son confidenciales, se decidió reunir la documentación pertinente y publicarla en el presente marco de referencia.

Diseño de la prueba

A finales de los noventa, el Icfes abandonó la evaluación de conocimientos meramente declarativos en favor de un modelo de diseño de exámenes basado en la evaluación de diferentes tipos de competencias (Icfes, 2013b)¹. El propósito del diseño de la prueba, por tanto, es delimitar aquellas competencias relacionadas con la comunicación escrita, para así responder a las preguntas propuestas en la introducción de este marco: ¿qué competencias se evalúan en el Módulo de comunicación escrita? y ¿cómo se evalúan?

2.1 Definición del objeto de evaluación.

Para los propósitos de este marco, la comunicación escrita se entiende como el conjunto de habilidades o conocimientos de uso del lenguaje en un medio escrito que permiten desarrollar, argumentar y transmitir ideas con claridad y coherencia en diferentes contextos y para diferentes tipos de audiencias.

En la educación básica y media, los estándares, los lineamientos y las orientaciones pedagógicas enfatizan en el desarrollo del pensamiento crítico. De manera similar, la educación superior, tanto de técnicos profesionales, tecnólogos como profesionales universitarios, enfatiza en el desarrollo del pensamiento crítico como competencia transversal a la profesión. Teniendo en cuenta esto, las competencias que se evalúan en el presente módulo son el uso del lenguaje, el desarrollo y expresión de las ideas en un medio escrito, el conocimiento de situaciones retóricas y la argumentación escrita. Cabe aclarar que a cada una de estas competencias corresponde una afirmación y una serie de evidencias, que se explican en detalle más adelante. La anterior definición y sus competencias asociadas no son arbitrarias. Para llegar a ellas, se partió de una serie de constricciones conceptuales y de bases teóricas que se detallan a continuación.

¹ Para una información detallada de las razones y motivaciones que llevaron a este cambio, ver ICFES 2013a & ICFES 2013b.

2.1.1 Definición de competencias.

Las preguntas que guían este documento son ¿qué competencias se evalúan en el Módulo de comunicación escrita? y ¿cómo se evalúan? En ese sentido, un primer elemento conceptual que se debe definir es el de competencias². En el presente marco, y en relación con Vasco (2003), las *competencias* se entienden de acuerdo con el MEN (2006) como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 49).

Esta definición de competencia incluye habilidades, conocimientos y destrezas físicas **específicas**; esto es, competencias que se manifiestan en actividades o tareas concretas como las que se pueden realizar en enfermería, alfarería o danzas y que se circunscriben a un dominio o campo de conocimientos especializado. La definición de competencia también incluye un conjunto de competencias **genéricas o claves**, las cuales tienen una gran importancia tanto a nivel individual como social: “Las competencias claves no están determinadas por decisiones arbitrarias acerca de cuáles características personales y habilidades cognitivas son deseables, sino por una cuidadosa consideración acerca de cuáles son las condiciones psicosociales para tener una vida exitosa y una sociedad que funcione correctamente” (OECD, 2005, p. 6). De acuerdo con Rychen y Sagalnik (2003), son competencias cuyos beneficios “se traducen en una participación exitosa en el mercado laboral, en procesos políticos, y en contextos sociales; en relaciones interpersonales armónicas y una satisfacción general con la vida propia” (p. 5). En otras palabras, son condiciones necesarias para una sociedad democrática cohesionada y sana.

2.2 El Diseño Centrado en Evidencias (DCE).

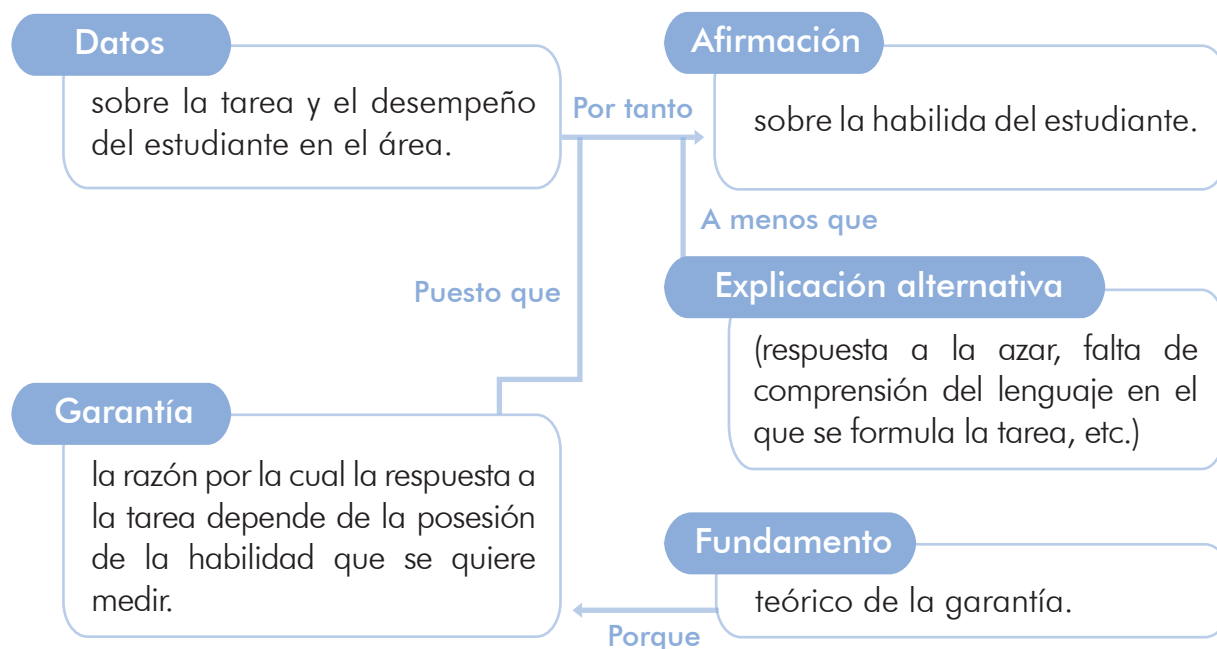
Desde 2009, el Icfes utiliza el DCE para construir las especificaciones de las pruebas. Este diseño brinda un andamiaje para identificar, desarrollar y poner en práctica teorías y modelos de aprendizaje y cognición en el diseño y desarrollo de evaluaciones. La

2 Para un panorama de las diferentes definiciones y sentidos del concepto más allá de este marco, ver Mulder et al. (2006).

evaluación permite construir un argumento para sustentar enunciados sobre lo que los examinados saben y pueden hacer, tomando como evidencia los resultados de la evaluación.

El DCE permite realizar afirmaciones válidas sobre las competencias de los estudiantes evaluados por medio de un determinado armazón conceptual (Mislevy y Riconscente, 2005) (Icfes, 2018). Este armazón consiste en una estructura jerárquica compuesta por afirmaciones, evidencias y tareas. Las afirmaciones son enunciados sobre las competencias que pueden describir si un estudiante resuelve correctamente un determinado conjunto de tareas del módulo. Las evidencias son enunciados que describen las habilidades específicas que debe tener un estudiante para resolver uno de esos conjuntos de tareas –en esa medida, son condiciones suficientes para elaborar afirmaciones sobre un estudiante. Las tareas, por último, son enunciados que especifican las condiciones de construcción de preguntas del módulo³.

Ilustración 1. *Argumento evidencial*



³ Para una explicación completa sobre el origen y la construcción conceptual del DCE, ver Mislevy et al. (2003) y Mislevy y Riconscente (2005).

Para implementar el modelo, primero se fija un dominio de la prueba, identificando los conocimientos, habilidades y otras destrezas (CHD) que se miden en un estudiante; luego se determina la perspectiva psicológica que se asume para la evaluación y se define el propósito de la prueba. Las afirmaciones se corresponden con aquello que se puede decir acerca de los CHD de los evaluados. Es importante recalcar que debe ser posible recoger evidencia sobre los CHD del evaluado a partir de sus respuestas en la prueba.

Las *evidencias* expresan los aspectos relevantes de una conducta o producto observable que justifican la afirmación sobre los CHD que tiene el evaluado, y que se explicitan en el dominio de la prueba. Para definir las evidencias es fundamental delimitar aquello que debe mostrar un evaluado al responder la prueba, es decir, aquello que permita inferir las afirmaciones sobre sus habilidades. Debe tenerse en cuenta qué se observa de los evaluados, cómo se da razón de lo que se pretende ver, qué restricciones reales deben considerarse, qué tan cercano puede estar el contexto real de observación de la situación de observación ideal, las características de un resultado final observable *correcto* y sus diferencias con uno *incorrecto*, y cuáles de estas diferencias son observables directamente.

Las tareas son las acciones concretas que deben realizar los evaluados en una situación con el fin recoger las evidencias necesarias. Estas tareas requieren una descripción clara de los CHD que miden; la especificación del tipo de estímulo usado para que el evaluado muestre estos CHD, y la descripción de lo que se le pedirá efectuar al evaluado. Es importante determinar qué tareas deben diseñarse para recoger evidencia suficiente. De acuerdo con diversos autores, el número se fija en siete tareas por afirmación, como mínimo. El número máximo está limitado por el tiempo que un evaluado tarda en efectuar cada una de las tareas.

De ese modo, si un estudiante resuelve correctamente un determinado conjunto de tareas, se tiene evidencia de una serie de CHD específicos que, a su vez, permiten efectuar afirmaciones relacionadas con las competencias del módulo. En otras palabras, las respuestas a las preguntas de un módulo construido a partir de este esquema conceptual permiten realizar afirmaciones sobre las competencias de los estudiantes con base en evidencia empírica, representada en este caso por el desempeño de los estudiantes en el módulo. Esta estructura garantiza una evaluación válida de competencias específicas o genéricas (Icfes, 2013a). El próximo paso, por tanto, es la definición de la comunicación escrita.

2.2.1 El dominio de la prueba.

¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y destrezas que debe exhibir un estudiante que sea competente para comunicarse por escrito? Responder a esta pregunta requiere definir qué es la comunicación escrita. Para ello, debe dejarse en claro las características de esta definición que, además, tiene varias restricciones. Por un lado, se debe definir la comunicación escrita de tal manera que pueda considerársela una *competencia genérica*. En otras palabras, la definición debe dar cuenta del por qué la comunicación escrita es una condición necesaria para tener una vida satisfactoria en el entorno actual. Del mismo modo, debe poder evidenciar que pertenece a todos los ámbitos sociales y culturales y que participa genuinamente en los procesos y deberes de una sociedad democrática. Por otro lado, y dados los propósitos de este marco, la definición debe presuponer la posibilidad de delimitar una serie de competencias evaluables; de otro modo, carecería de sentido diseñar un módulo para evaluar la comunicación escrita.

Aunque *a priori* puede no ser evidente, los anteriores requisitos presentan dificultades para llegar a una definición satisfactoria. Por ejemplo, se puede optar por la siguiente: conjunto de habilidades y conocimientos para transmitir ideas por medio de narraciones, descripciones y explicaciones. Una definición de esta clase responde a una parte de lo que entendemos por comunicación escrita. Adicionalmente, delimita una serie de competencias susceptibles de ser evaluadas (la transmisión de ideas a través de narraciones, descripciones y explicaciones). Sin embargo, no quedaría del todo claro por qué la comunicación escrita, entendida de esa manera, es una competencia genérica. Es decir ¿por qué la escritura de narrativas sería una condición necesaria para desempeñarse laboral y personalmente? Sería, más bien, una competencia específica ideal para escritores, periodistas y similares.

De igual manera, puede tomarse la siguiente definición: habilidad para transmitir de manera efectiva diferentes clases de mensajes a diversos tipos de audiencias a través de un medio escrito (Markle et al., 2013). Esta definición parece capturar aquello que intuitivamente entendemos como comunicación escrita y pareciera satisfacer el segundo requisito. No obstante, es demasiado ambigua para los propósitos del módulo. Es decir, en sus mejores días, la escritura o los medios escritos permiten protestar, defender una opinión, participar del debate público, explorar el pensamiento, planear, persuadir, interactuar, crear, exponer, informar, alertar, conmovir, cambiar al

otro o así mismo, etc. Esta definición admite todo lo anterior. El problema radica en que, dados los requerimientos del modelo evaluativo de los exámenes de Estado, no es posible diseñar un módulo capaz de evaluar todas las posibles competencias y contextos relacionados con la comunicación escrita entendida de esa manera. En otras palabras, teniendo en cuenta el DCE, no es posible crear un módulo que evalúe una habilidad transversal a cualquier tipo de escritura para cualquier contexto.

2.2.2 Definición de la comunicación escrita.

Para una definición de la competencia que cumpla con las condiciones de posibilidad mencionadas arriba, conviene revisar algunos referentes establecidos sobre el tema. En primer lugar, según el MEN (2006)⁴, la comunicación escrita pertenece al conjunto de competencias que se quieren evaluar. Por otro lado, existen tres propuestas representativas sobre lo que debe evaluar un módulo de comunicación escrita: la del European Higher Education Area, el Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project y la de Sparks et al. (2014) para ETS⁵.

Según la European Higher Education Area los estudiantes que se gradúan de un primer ciclo universitario deben tener “la habilidad de comunicarse por medio de la palabra escrita en su idioma materno” y poder “comunicar información, ideas, problemas y soluciones a audiencias de especialistas y no-especialistas” (2005, pág. 195). El documento del Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project, por su parte, habla de cinco diferentes habilidades y conocimientos relacionados con la escritura (2011, pág. 1):

- a. Conocimiento retórico: “la habilidad de analizar y actuar a partir de la comprensión de audiencias, propósitos y contextos para crear y comprender textos”.

4 Para una argumentación minuciosa sobre las razones para incluir la comunicación escrita entre las competencias genéricas o claves, ver Rychen y Sagalnik (2003).

5 Para una revisión a fondo de éstas y otras siete propuestas, ver Sparks et al. (2014).

- b. Pensamiento crítico: “la habilidad de analizar una situación o texto para tomar decisiones juiciosas con base en análisis por medio de la escritura, la lectura y la investigación”.
- c. Procesos de escritura: “múltiples estrategias para aproximarse y llevar a cabo la escritura y la investigación”.
- d. Conocimiento de las convenciones: “las guías formales e informales que definen aquello que se considera como correcto y apropiado, o como incorrecto e inapropiado, en un escrito”.
- e. Habilidad para componer en múltiples medios: “desde el tradicional lápiz y papel hasta las tecnologías electrónicas”.

Por último, luego de revisar nueve módulos, entre los que se incluyen los dos mencionados más arriba, el marco propuesto por Sparks et al. (2014) plantea las siguientes cuatro dimensiones como las bases de un marco evaluativo de un módulo de comunicación escrita:

1. **“Conocimiento de situaciones sociales y retóricas**, tiene que ver con la naturaleza social y orientada a un objetivo de toda comunicación escrita; incluye la habilidad de adaptar la escritura a las demandas de un contexto específico, de una audiencia, y de un propósito para escribir; el seguimiento de las convenciones de los géneros, tales como aquellas para escribir argumentos o explicaciones; y la habilidad para crear productos multimedia o multimodales usando métodos de producción tradicionales y digitales”.
2. **“Conocimiento de dominio y estrategias conceptuales**, tiene que ver con el uso relevante de conocimiento de contenido y estrategias de desarrollo; incluye la habilidad para desarrollar ideas usando ejemplos, evidencias y razones suficientes y efectivas; la presentación de esas ideas en secuencias organizadas, lógicas y coherentes; el uso de información obtenido de fuentes para apoyar las ideas sin distorsionar el sentido original del autor; y el seguimiento de convenciones disciplinarias, tales como los estándares de evidencia y de organizaciones”.
3. **“Conocimiento del uso del lenguaje y las convenciones**, tiene que ver con los elementos lingüísticos de la escritura; incluye la habilidad de transmitir significados claramente usando palabras, tonos y un estilo apropiado, dado el propósito del escrito; y la habilidad de producir texto relativamente libre de errores sin fallas considerables en el uso, la sintaxis y la mecánica”.

-
4. “*Conocimiento del proceso de escritura*, atraviesa las dimensiones sociales, conceptuales y lingüísticas mencionadas, y tiene que ver con las diferentes estrategias para apoyar la preescritura o planeación, la elaboración de borradores, revisión del texto y la lectura y respuesta apropiada a la retroalimentación de los demás” (Ibid. pág. 36).

Vale la pena resaltar varios puntos sobre las propuestas anteriores. Por un lado, las diferencias tanto en las clases de habilidades y conocimientos que resaltan cada una como la longitud y el detalle con que abordan las dimensiones para evaluar. No obstante, existen puntos en común que merecen atención. Todas las propuestas, por ejemplo, señalan la importancia de evaluar el desarrollo de ideas y la adecuación de la escritura a distintas audiencias. Una definición para el marco debería tener en cuenta estas características compartidas.

Por otro lado, todas las propuestas postulan habilidades o conocimientos que podrían construirse como competencias genéricas. Estas habilidades o conocimientos pueden evaluarse mediante una prueba construida con el DCE (esto no es una sorpresa: las propuestas recogidas arriba se trazaron pensando en exámenes de Estado con estructuras similares a la de los exámenes Saber). En otras palabras, las propuestas cumplen con las condiciones de posibilidad explicitadas para la construcción de una definición del módulo. En ese sentido, una adaptación de las dimensiones mencionadas al contexto de las pruebas Saber permite llegar a una definición del objeto evaluativo del módulo:

El ICFES, con fundamento en lo dispuesto en esta y en otras normas que la complementen, dirigirá y coordinará el diseño, la aplicación, la obtención y análisis de los resultados del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, para lo cual podrá apoyarse en las comunidades académicas, profesionales y el sector productivo del orden nacional o internacional.

Los CHD que se evalúan son, por ende, los siguientes: el uso del lenguaje, la habilidad para desarrollar y expresar las ideas en un medio escrito, el manejo de situaciones retóricas y de la argumentación escrita. La competencia en comunicación escrita, con sus respectivas afirmaciones y evidencias, se explican en el apartado 2.4. Por ahora, basta con enunciarlas para destacar su relación con la definición de comunicación escrita que se maneja en el módulo.

2.2.3 Elementos de evaluación de la comunicación escrita.

La siguiente cuestión por tratar es cómo evaluar esos CHD. A grandes rasgos, se suelen utilizar tres modelos para evaluar la competencia en comunicación escrita (Sparks et al., 2014): los exámenes de selección de respuestas, los exámenes de respuestas construidas y los portafolios de escritura. El primer modelo evalúa a los estudiantes por medio de ítems en los que se presenta un contexto sobre el cual se debe elegir una única respuesta correcta entre dos o más opciones. Las preguntas oscilan entre la mejor continuación para el texto, el reemplazo adecuado para una oración subrayada que contiene errores gramaticales o de uso, la oración que mejor describe el tono o el estilo del contexto, etc. El segundo modelo evalúa a los estudiantes que escriben un texto a partir de un estímulo en un medio controlado. El tercer modelo analiza una serie de producciones textuales de un estudiante para tener una visión de conjunto de sus capacidades y conocimientos.

Por razones logísticas, el tercer modelo no es aplicable en un examen de la escala de Saber Pro o Saber TyT, así que se descarta su implementación, a pesar de las bondades que pueda conllevar. El primer modelo también se descarta por dos razones: primero, incrementaría el número de ítems que debe responder un estudiante, aumentando el tiempo de respuesta de todo el examen. Segundo, gran parte de las tareas cognitivas que se evalúan por medio de los ítems ya se llevan a cabo en el Módulo de lectura crítica del examen. Este modelo, además, falla a la hora de dar cuenta de tareas y procesos cognitivos propios del desarrollo de ideas en un medio escrito (Sparks et al., 2014), que es precisamente lo que se quiere evaluar.

Para el presente módulo se adopta, por tanto, el modelo de evaluación por medio de respuestas construidas. Esto implica que las evidencias para sustentar las afirmaciones sobre las competencias procederán de un texto escrito por los estudiantes a partir de un estímulo dado. Así, es importante revisar qué se entiende por un texto y cuáles son sus características para los propósitos de este marco.

En este módulo, un *texto* se define como un conjunto de proposiciones que se

relacionan entre sí por medio de conexiones explícitas que ayudan a determinar su significado (Martínez, 2004). Esta noción de texto se deriva del trabajo sobre análisis del discurso de van Dijk (1980a y 1980b), en parte basado en la teoría de actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), y en la teoría del procesamiento estratégico de texto de Kintsch y van Dijk (1983). De acuerdo con la teoría desarrollada por van Dijk (1980b), el significado de un texto no se desprende de un análisis sintáctico u oracional que asume una independencia entre los significados de cada palabra u oración. Más bien, la textualidad depende de la coherencia semántica, de aquello que mantiene unidas las oraciones que componen el texto (van Dijk, 2007). En ese sentido, los conectores y otros mecanismos sintácticos contribuyen a dar cohesión a las oraciones para así dar forma a esa coherencia, sin la cual un texto no sería más que un conjunto arbitrario de oraciones organizadas de modo lineal.

Por lo anterior, un análisis de un texto incluiría tres tipos de estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La primera se refiere al nivel local del texto, por ejemplo, las proposiciones⁶ o significados expresados por las oraciones del texto. La segunda se refiere al nivel global del texto, por ejemplo, a la serie de proposiciones que se infieren a partir de la microestructura para dar cuenta de nociones como el tema o resumen de un texto⁷. La tercera, por último, se refiere al conjunto de proposiciones globales que dan una estructura categorial al texto, que lo tipifican dentro de un determinado esquema o género.

Estos tres tipos de estructuras semánticas son claves en la psicología del procesamiento textual. De hecho, juegan un papel importante a la hora de recordar y comprender la lectura de textos (Kintsch y van Dijk, 1978). Según este modelo de análisis del discurso, un lector utiliza las tres estructuras semánticas para construir una idea y, en últimas, comprender la naturaleza, estructura y mensaje de aquello que se lee. De ese modo, se establece una interrelación inquebrantable entre semántica y pragmática⁸.

6 Las proposiciones son oraciones que pueden ser evaluadas como verdaderas o falsas.

7 Estas macroproposiciones surgen de un procesamiento estratégico, “un modo de entender en línea, dependiente del contexto, orientado a una meta, multinivel, hipotético, paralelo y, por tanto, veloz y efectivo” (van Dijk, 2014, p. 392).

8 La propuesta de van Dijk, en este sentido, impulsó una suerte de revolución en el análisis y estudio del discurso. Para un resumen de estos cambios, ver van Dijk (2014).

Sin embargo, este modelo no aclara la producción textual. Se pueden encontrar varias razones para esto. Una de las principales tiene que ver con la naturaleza de la escritura. La comunicación escrita implica la planeación y ejecución de una acción con propósitos y resultados (Kintsch y van Dijk, 1983), y esas dimensiones, en principio, no se encuentran plasmadas en el paradigma del procesamiento textual descrito arriba.

Se requiere, por ende, de una teoría de la acción que complemente el modelo del análisis del discurso. La teoría del procesamiento estratégico de texto de Kintsch y van Dijk (1983) ofrece esto. Bajo este modelo, la producción de textos se entiende como una planeación discursiva de un acto de *habla global* o “macro acto”, formada a partir de actos de habla de nivel local. En tanto acto de habla, los textos se enmarcan en un contexto social y se componen de sub-actos diferenciables teóricamente.

El primero de estos es el acto *locutivo*, que consiste en la acción de escribir el mensaje. El segundo acto es el proposicional, que consiste en la emisión de una sentencia con una referencia de los signos usados y un predicado o acción realizada o adjudicada a la referencia. El tercero es el acto *ilocucionario*, que consiste en el intento por parte de quien escribe de lograr la comprensión del destinatario y de la fuerza comunicativa otorgada al contenido proposicional. Es decir, el acto *ilocucionario* intenta que el receptor reconozca la proposición expresada como una afirmación, una promesa, una petición, etc., en virtud de las convenciones que rigen el uso de los dispositivos lingüísticos pertinentes.

Estas convenciones establecen un vínculo lógico entre la emisión de una oración, la intención de esa emisión y su significado. Finalmente, el cuarto acto de habla puede incluir el acto *perlocucionario*, que consiste en el efecto causado en un lector, como el aburrimiento, la sorpresa, el interés, la persuasión, etc. Dicha *perlocución*, a diferencia de la *ilocución*, no obedece a un vínculo convencional o lógico entre la intención y el efecto logrado. Por el contrario, mientras una convención permite al receptor reconocer el significado de una emisión (por ejemplo, reconocer que se le da una orden), no existe convención alguna que permita lograr otro efecto más allá de la comprensión; no hay una regla lógica que permita convencer, persuadir, aburrir u obligar a alguien a obedecer una orden⁹.

⁹ Para una explicación completa de la teoría de actos de habla, ver Austin (1962), Searle (1969) y van Eemeren y Grootendorst (1984).

La planeación y consecución de ese acto de habla global se daría a partir de un *modelo mental* de quien lo efectúa. Ese modelo se define como “un constructo en la memoria episódica que representa el evento o la situación *acerca de la cual* trata un texto”. En ese sentido, “el modelo de un texto sería personal, *ad hoc* y único, y determinaría una interpretación específica de un texto específico en un momento específico” (van Dijk, 2014, pág. 394). Esa interpretación, a su vez, se construiría a partir de conocimientos —quien escribe el texto hace parte de un entorno social donde ha adquirido esos conocimientos— y de las interpretaciones personales, únicas y semánticamente particulares (aberrantes¹⁰, en ciertos casos) de cada persona que lee o escribe un texto. La prueba de comunicación escrita se evalúa, en consecuencia, por medio de un texto. Ese texto se entiende como un acto de habla global y el reflejo de un modelo mental específico con tres estructuras semánticas que pueden ser evaluadas válidamente.

2.2.4 Estructura del objeto de evaluación.

La siguiente cuestión que se debe analizar es qué tipo de texto deben construir los estudiantes para poder evaluar la comunicación escrita, tal como se definió en el apartado anterior. En otras palabras, ¿qué tipo de tarea debe incluir el estímulo para poder evaluar el uso del lenguaje, el desarrollo y expresión de las ideas, el conocimiento de situaciones retóricas y la argumentación en un medio escrito?

La opción más completa para poder evaluar las competencias de la comunicación escrita es un texto argumentativo sobre un tema de dominio público, que no requiera de conocimientos especializados. En este marco, por *texto argumentativo* se entiende un escrito y “acto de habla conformado por una constelación de enunciados diseñada para justificar o refutar una opinión y calculada en una discusión organizada para convencer a un juez racional de un punto de vista particular con respecto a la aceptabilidad o falta de aceptabilidad de esa opinión” (van Eemeren, y Grootendorst, 1984, pág. 18). Se considera que este enfoque incluye diferentes perspectivas sobre la argumentación, desde la formal hasta la retórica, pasando por la pragmática.

¹⁰ Sobre el concepto de interpretación aberrante véase Eco (1992).

Tradicionalmente se han definido dos tipos básicos de argumentos, que esperan encontrarse en los textos evaluados: los deductivos y los inductivos. Los *deductivos* pretenden que la verdad de sus premisas garantice la verdad de su conclusión, sin excepciones. En este caso, cuando la verdad de las premisas conduce necesariamente a la verdad de la conclusión, se dice que el argumento es válido. En caso contrario, esto es, cuando existe al menos un caso en que las premisas sean verdaderas pero su conclusión falsa, se dice que el argumento es inválido. Este tipo de argumentos aparecen en contextos como la matemática y el derecho (Alexy, 1989). Por su parte, los *inductivos* son aquellos en los que las premisas no permiten llegar a conclusiones necesariamente verdaderas, y se dice que las premisas otorgan un grado de probabilidad a la conclusión. Estos se califican como fuertes o débiles. Las ciencias naturales y humanas se valen mucho de este tipo de argumentos.

Además de estos tipos de argumentos, también hay formas de presentarlos y analizarlos: una formal y otra informal. La primera se usa en los argumentos deductivos, y se vale de esquemas cuya forma garantiza su validez. En general, las demostraciones matemáticas se valen de esquemas formales. El silogismo, tema presentado en casi cualquier texto escolar, es otra forma de presentar formalmente argumentos deductivos, pero no la única. La segunda, las presentaciones informales, proponen otras maneras de analizar los argumentos, como el modelo de Toulmin o la pragmatialéctica. En estos, un argumento se presenta como la inferencia de una afirmación a partir de datos, a través de una garantía (Toulmin, 2007), o como un intento de dirimir una diferencia de opinión (van Eemeren & Grootendorst, 1983). Aunque la estructura formal de un argumento sea siempre la de premisa/conclusión, estas maneras de presentación son más familiares al ejercicio cotidiano, no especializado.

La prueba de comunicación escrita no evaluará la validez o la fuerza de los argumentos. Se centrará en la pertinencia de estos para justificar el punto central defendido en el escrito. Tampoco evaluará la corrección de su presentación formal o informal, más allá de la claridad de su expresión: deben identificarse en el texto a través de un argumento en el que se distingan premisas y una conclusión, o los datos y garantías para inferir la tesis.

Un texto de este tipo, para ser efectivo, requiere de un uso adecuado del lenguaje, desarrollo y exposición clara de ideas, conocimientos de situaciones retóricas y habilidades argumentativas. El uso adecuado del lenguaje permite a un “juez racional” —los lectores

del texto en este caso— comprender el nivel local y global del texto (la microestructura y la macroestructura). Lo mismo aplica para el desarrollo y la exposición clara de las ideas. Un texto que carezca de cohesión, o de conexiones semánticas entre las oraciones, sería ininteligible para cualquier “juez racional”. Por otra parte, el conocimiento de las situaciones retóricas es aquello que posibilita convencer o persuadir a ese o cualquier otro juez acerca de un punto de vista particular. El caso es el mismo para las habilidades argumentativas; sin estas, no habría justificación, refutación o, mucho menos, convencimiento o persuasión de un juez.

La teoría de la argumentación recibe aportes de múltiples disciplinas: la lógica, la matemática, la retórica, la lingüística, la filosofía, entre otras. No solamente el ejercicio argumentativo se efectúa al interior de todas estas áreas, así como en la vida cotidiana, sino que un argumento, en cuanto *dispositivo lingüístico*, tiene una estructura formal que es objetivamente analizable desde estas perspectivas. De manera formal, un argumento es un conjunto de proposiciones que se dividen en premisas y conclusión. Las premisas buscan probar, justificar o dar razón de la conclusión (Cabanzo, 2013). La argumentación es, en cambio, el ejercicio pragmático de intercambiar argumentos para dirimir una diferencia de opinión (van Eemeren & Grootendorst, 1984).

La técnica requerida para argumentar correctamente involucra al menos dos consideraciones. La primera de ellas es la determinación formal de si las premisas implican lógicamente la conclusión. En este sentido, un argumento se considera válido cuando se da el siguiente caso: siempre que las premisas sean verdaderas, la conclusión será necesariamente verdadera. En este sentido, será inválido cuando exista un contra ejemplo: un caso en el cual las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa. Considérese el siguiente caso:

Los colombianos son andinos y los bogotanos son andinos, por tanto, los bogotanos son colombianos.

Este argumento es *inválido* porque las premisas no implican lógicamente la conclusión, aunque sean ciertas. En efecto, aunque tanto colombianos como bogotanos sean andinos, existe la posibilidad de que los bogotanos no sean colombianos, *dadas esas premisas*. Esto se hace más claro cuando vemos un argumento con la misma *forma*, pero evidentemente inválido:

Los colombianos son andinos y los ecuatorianos son andinos, por tanto, los colombianos son ecuatorianos.

En este caso, las premisas son verdaderas, pero la conclusión es falsa. Así, la validez de un argumento depende de la *relación entre las premisas y la conclusión*, no solo de la verdad de la conclusión. En este sentido, su validez depende de la macroestructura del argumento y no de elementos aislados.

La segunda consideración que debe tenerse en cuenta para argumentar correctamente es la determinación de si la exposición de los datos y garantías que dan cuenta del paso de las premisas a la conclusión son suficientes (Toulmin, 1958). Por ejemplo, considérese el siguiente argumento:

Uma es ciudadana india. Ello, porque la Constitución india establece que todo nacido en el territorio indio tiene dicha nacionalidad.

En este caso, un dato que justifica la conclusión es que Uma nació en La India. La garantía es la ley citada de la Constitución de ese país. Ante un argumento tal, podría afirmarse que los datos suministrados para llegar a la conclusión son insuficientes, pues Uma podría ser hija de diplomáticos de otra nación, en cuyo caso no recibiría la nacionalidad. Ante esta situación, pueden usarse expresiones como “probablemente”, que en este contexto restan fuerza a la conclusión y dejan abierta la posibilidad de incluir reparos:

*Uma nació en territorio indio. En consecuencia, posiblemente es ciudadana india, a **menos** que sea hija de diplomáticos.*

En este caso, aunque se requiere cierto manejo de conectores como “a menos que”, las consideraciones apuntan a la información suministrada, que puede disminuir el grado de fuerza de la conclusión y aumentar la aceptación, por parte del público o auditorio, de la tesis defendida.

En síntesis, la argumentación es una de las actividades más complejas que puede llevar a cabo quien escribe un texto; sin embargo, a diferencia de la escritura literaria, por ejemplo, tiene unos criterios de estimación objetivos más delineados. Cabe indicar que en una prueba de comunicación escrita, donde se evalúa la capacidad de transmitir ideas, no pueden revisarse todos estos criterios. A su vez, estas reflexiones sobre las propiedades textuales y la forma de los textos argumentativos pertenecen a las consideraciones de análisis del dominio, puesto que fijan el objeto de evaluación. Por su parte, los elementos específicos que serán evaluados se aprecian más mediante una exposición detallada de las afirmaciones y evidencias diseñadas para este módulo.

2.3 Especificaciones de la prueba.

La Prueba de comunicación escrita del examen Saber Pro y Saber TyT evalúa cuatro habilidades asociadas a la competencia en comunicación escrita: el uso de la lengua, el desarrollo y exposición de las ideas en un medio escrito, el conocimiento retórico y la argumentación escrita. A cada competencia corresponde una afirmación, y a cada afirmación, una serie de evidencias que la sustentan. A continuación, se describen en detalle cada una de las competencias, afirmaciones y evidencias.

■ Uso de la lengua.

- **Afirmación:**

1. Construye un texto legible a partir del uso adecuado de la lengua.

- **Evidencias:**

- 1.1. Usa apropiadamente las reglas de escritura.

- 1.2. Usa apropiadamente la acentuación.

Esta afirmación involucra el conocimiento y la destreza en el uso de convenciones. Con ello se busca evitar ambigüedades, construir oraciones con sentido, transmitir significados, diferenciar palabras homófonas y categorías gramaticales y, en general, construir un texto libre de aquellos errores que impiden su legibilidad. Hace parte del nivel local o la microestructura del texto.

Un estudiante que cuenta con estas habilidades y destrezas es capaz de escribir oraciones completas con un sentido claro, que un lector juicioso puede comprender sin dificultades. Nótese que no se está evaluando si conoce las categorías léxicas y gramaticales, las reglas ortográficas y demás: a partir de su correcta escritura, se infiere que el evaluado tiene dicho conocimiento, aunque no lo verbalice diciendo “esta es una palabra esdrújula y, por tanto, siempre lleva tilde en la penúltima sílaba”.

Desarrollo y exposición de las ideas en un medio escrito.

- **Afirmación:**

2. Escribe un texto con cohesión.

- **Evidencias:**

- 2.1. Utiliza operadores oracionales para establecer relaciones semánticas adecuadas en un párrafo.

- 2.2. Usa apropiadamente la gramática.

Esta afirmación involucra los conocimientos y habilidades para escribir y presentar con claridad las ideas en un escrito. Como tal, incluye la capacidad para establecer relaciones semánticas entre diferentes oraciones por medio de pronombres, conjunciones, adverbios, cuantificadores, marcas temporales, operadores oracionales, sustituciones léxicas, pronominalizaciones, elisiones, anáforas, catáforas y todos los demás recursos e indicadores semánticos que dan cohesión al texto. Comprende, así mismo, el uso de las convenciones gramaticales para evitar ambigüedades y dar sentido a las series de oraciones que conforman el escrito. Esta competencia alude, por ende, a la macroestructura del texto.

Un estudiante que cuenta con estos conocimientos, habilidades y destrezas es capaz de escribir y conectar oraciones completas que expresan ideas claras para dar un sentido global al texto. Nótese, de nuevo, que no se está preguntando qué es una pronominalización, una sustitución léxica o una anáfora. Por el contrario, se espera que en texto exhiba el uso de estas estrategias para lograr un texto cohesionado. Por ejemplo, se espera que una oración no sea del tipo:

María escribe muy bien. María prefiere escribir textos de ficción.

En este caso, se aprecia una repetición innecesaria de términos: el nombre propio “María” y el verbo “escribir”. Un evaluado que es competente para escribir podrá sustituir el nombre por un pronombre y el verbo por un sinónimo:

María redacta muy bien. Ella prefiere escribir textos de ficción.

Incluso el evaluado puede hacer una elisión:

María redacta muy bien; prefiere escribir textos de ficción.

Como se ha dicho, lo que busca la Prueba de comunicación escrita es que, al escribir, los estudiantes realicen la tarea esperada: que cambien términos con el fin de redactar un texto cohesionado. El objetivo no es medir conocimiento declarativo; esto es, no se espera que los estudiantes, en el texto que se les pide escribir, definan qué es la sustitución léxica: se espera que cambien un término por otro para cohesionar sus escritos.

Conocimiento teórico.

- **Afirmación:**

3. Compone un texto argumentativo con coherencia local y global.

- **Evidencias:**

3.1. Redacta un texto pertinente.

3.2. Redacta un texto con la estructura básica de un texto argumetativo.

3.3. El texto tiene consistencia global.

3.4. El texto es claro globalmente.

3.5. El texto es conciso.

Esta afirmación engloba las habilidades y conocimientos necesarios para adaptar la escritura a una audiencia y a un propósito específicos. En otras palabras, tiene que ver con escribir un texto conciso y claro que responda adecuadamente a un estímulo y a un determinado auditorio universal abstracto. En esa medida, esta competencia se refiere a la macroestructura y superestructura del texto.

Un estudiante que cuenta con estas destrezas es capaz de escribir un texto argumentativo, cuyo propósito es persuadir o convencer al lector de una posición particular. Un texto así incluye una tesis y una serie de argumentos que la apoyan lógicamente o pragmáticamente.

Además, tiene una estructura básica donde contextualiza o introduce el problema o la tesis, un desarrollo de argumentos e ideas y un cierre o conclusión. Por último, cuenta con párrafos que se articulan entre sí para dar un sentido global al texto y coherencia semántica local y global.

■ **Argumentación escrita.**

- **Afirmación:**

4. Defiende de manera pausable una postura.

- **Evidencias:**

- 4.1. Emplea una estrategia argumentativa transversal para defender una tesis.

- 4.2. Emplea estrategias retóricas transversales para apoyar una posición.

Esta afirmación involucra los conocimientos y habilidades para defender una posición por medio de la escritura. Incluye la capacidad de construir argumentos, desarrollar esquemas argumentativos transversales para apoyar o refutar una posición, explorar diferentes perspectivas, evaluar críticamente ideas y posiciones y servirse de recursos retóricos para convencer o persuadir a un juez de una posición personal. Esta afirmación, por tanto, se refiere a la microestructura y macroestructura del texto. También está relacionada con las habilidades críticas del evaluado. Teniendo en cuenta que se argumenta para apoyar o refutar una tesis, se requiera cierta capacidad crítica, más allá de la mera habilidad de exponer una idea.

Un estudiante que cuenta con esta habilidad es capaz de argumentar persuasivamente a favor o en contra de una postura en un texto, ofreciendo argumentos de diverso tipo: deductivos —donde se pretende que la conclusión sea consecuencia lógica de las premisas— o inductivos —donde la conclusión se sigue solo con cierto grado de fuerza, dependiendo de los datos suministrados en las premisas—. En este caso no se evalúa que los estudiantes conozcan todas las reglas objetivas para construir argumentos válidos o fuertes, sino la intención comunicativa de formular tales argumentos.

Hay dos razones técnicas de peso para ello: en primer lugar, el tiempo del cual se dispone. Así, los cuarenta minutos con los que cuenta el evaluado no permiten elaborar las cadenas de argumentos necesarias para justificar una postura con rigurosidad:

desarrollar y revisar formalmente dos o tres argumentos requieren de cierto tiempo; por otro lado, el proceso de revisión del texto precisa de un tiempo prudente de análisis. Para la evaluación de la competencia en comunicación escrita se pide una forma mínima aceptable de presentación de los argumentos, que distinga las premisas de la conclusión, y maneje una relación coherente entre estas. En segundo lugar, la Prueba de lectura crítica ya evalúa el *reconocimiento* de las virtudes y errores de los argumentos presentados en un texto. En la tabla 3 se resumen estas especificaciones.

Tabla 3. *Matriz de especificaciones*

Competencia en comunicación escrita	
Afirmación	Evidencia
1. Construye un texto legible a partir del uso adecuado de la lengua.	1.1 Usa apropiadamente las reglas de escritura. 1.2 Usa apropiadamente la acentuación.
2. Escribe un texto con cohesión.	2.1 Utiliza operadores oracionales para establecer relaciones semánticas adecuadas en un párrafo. 2.2 Usa apropiadamente la gramática.
3. Compone un texto argumentativo con coherencia local y global.	3.1 Redacta un texto pertinente. 3.2 Redacta un texto con la estructura básica de un texto argumentativo. 3.3 El texto tiene consistencia global. 3.4 El texto es claro globalmente. 3.5 El texto es conciso.
4. Defiende de manera plausible una postura.	4.1 Emplea una estrategia argumentativa transversal para defender una tesis. 4.2 Emplea estrategias retóricas transversales para apoyar una posición.

2.4 La rúbrica de evaluación.

De acuerdo con Mislevy (2017), las rúbricas describen el proceso mediante el cual deben interpretarse y evaluarse las propiedades del producto del texto producido por un evaluado. Cada una de estas propiedades se asume como una variable observable, mediante la cual las características de los productos de trabajo son entendidas y evaluadas como variables observables. Estas, a su vez, brindan información sobre algunos aspectos del proceso o del producto según el perfil del estudiante (Mislevy, 2017, pág, 45). Como se mencionó en el numeral 3.5, existen dos tipos de rúbricas: analíticas y holísticas. En la presente prueba se ha usado una holística, la cual se presenta a continuación:

Tabla 4. Descripción de Niveles de desempeño

Nivel 1
Descripción
Se deben clasificar en este nivel los textos que: <ul style="list-style-type: none">• Responden a la pregunta planteada en la tarea. (Si este aspecto no se cumple, los textos deben ser clasificados como impertinentes).• Presenten dificultades en el manejo de la convención (sintaxis, escritura de las palabras, segmentación, omisión de letras, etc.) que no permiten la comprensión de sus ideas.• Expresen ideas desarticuladas entre sí, que no den cuenta de un planteamiento.
Nivel 2
Descripción
Se deben clasificar en este nivel los textos que: <ul style="list-style-type: none">• Evidencien un planteamiento o posición personal para cumplir una intención comunicativa.• Incluyen argumentos que buscan justificar la posición defendida.

Continúa en la siguiente página

- Presenten algunas fallas en su estructura y organización, por lo que **carecen de unidad semántica**.
- Muestran algunas contradicciones o repeticiones que afectan la comprensión del texto.
- Presenten algunos errores en el manejo de la convención, que **afecten la comunicación de sus ideas**.

Nivel 3

Descripción

Además de evidenciar un planteamiento, los textos que se ubican en este nivel:

- Emplean una **estructura básica** con un inicio, un desarrollo y una conclusión.
- Desarrollan **argumentos** que apoyan la posición planteada.
- Tienen **unidad semántica**, aunque pueden incluir información innecesaria que afecta la **fluidez**.
- Poseen buena cohesión local, aunque se identifican **algunos errores**.

Nivel 4

Descripción

Además de lo descrito en el nivel anterior, los textos que se ubican en este nivel:

- Muestran **diferentes perspectivas** sobre el tema que complejizan el planteamiento y permiten cumplir satisfactoriamente con el propósito comunicativo propuesto en la pregunta.
- Presentan ideas complejas y **argumentos** que se apoyan en una variedad de estrategias como citas, ejemplos, explicaciones, etc.
- Presentan **recursos** semánticos, pragmáticos y estilísticos que apoyan el planteamiento del texto.
- Usan signos de puntuación, referencias gramaticales, conectores, entre otros mecanismos cohesivos, que garantizan la coherencia y fluidez del texto.
- Presentan una cohesión adecuada mediante el uso de nexos y conectores. No se omiten palabras, ni se pierden referentes.

Referencias

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Cabanzo, Alfonso (2013). *Lógica básica*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cassany, Daniel (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, Daniel (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición" en *Revista Latinoamericana de lectura* No. 21.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992: por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial*, 29 de diciembre de 1992, n.o 40.700. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (1994). Ley 115 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 8 de febrero de 1994, n.o 41.214. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (2001). Ley 715 de 2001: por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la presentación de los servicios de educación y salud, entre otros. *Diario Oficial*, 21 de diciembre de 2001, n.o 44.654. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2009). Ley 1324 de 2009: por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Diario Oficial, 13 de julio de 2009, n.o 47.409. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project. (2011). Framework for success in postsecondary writing. Retrieved from <http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf>

Eco, U. (1992). Los Límites de la interpretación. Helena Lozano (trad.). Lumen. Barcelona.

European Higher Education Area. (2005). A Framework for Qualifications for the European Higher Education Area. Retrieved from http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf

Grice, H. (1975). 'Logic and Conversation'. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts* (pp. 68–134). New York: Academic Press.

ICFES (2013a). De los ECAES a las pruebas SABER PRO. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.

ICFES (2013b). Consolidación del sistema nacional de evaluación estandarizada. Alineación de SABER 11°. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.

ICFES (2015). Marco de referencia para la evaluación: Módulo de Lectura crítica, Saber 11 y Saber Pro. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.

-
- _____ (2018). Guía de Diseño, Producción, Aplicación y Calificación del Examen Saber 11°. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/documentos>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Kripke, Saul (1972), «Naming and necessity», en Davidson y Harman, eds., págs. 253-355.
- Martínez, María Cristina (1994). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas.
- Martínez, M. C. Álvarez, D. I. Hernández, F. Zapata, F. & Castillo, L. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Markle, R., Brenneman, M., Jackson, T., Burrus, J., & Robbins, S. (2013). *Synthesizing frameworks of higher education student learning outcomes* (Research Report No. RR-13-22). Princeton, NJ: Educational Testing Service. doi: 10.1002/j.2333-8504.2013.tb02329.x
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1980). Decreto 2343 de 1980: por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. *Diario Oficial*, 18 de septiembre de 1980, n.o 35.603. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____ (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (1999). *Sistema nacional de evaluación de la educación: SABER, Resultados nacionales y departamentales. Primer informe, plan de seguimiento 1997-2005*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mislevy, Robert J., Almond, Russel G., & Lukas, Janice F. (2003). A Brief Introduction to Evidence-centered Design. Retrieved from: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-03-16.pdf>.

Mislevy, Robert J. & Riconscente, Michelle M. (2005). Evidence-Centered Assessment Design: Layers, Structure, and Terminology. Retrieved from: https://padi.sri.com/downloads/TR9_ECD.pdf.

Mosenthal, Peter (1983). "Defining Classroom Writing Competence: A Paradigm Perspective." *Review of Educational Research*, Vol. 53, No. 2, pp. 217-251.

Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2006). "The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis." *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, 65-85.

National Writing Project & Nagin, Carl (2012). *Because Writing Matters: Improving Student Writing in Our Schools*. New York: Wiley.

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: An Executive Summary*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

OECD (2006). *PISA 2006. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for*. Paris: OECD.

-
- OECD (2012). Education at a glance 2012: OECD indicators. Paris, France: OECD.
- Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E. (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Searle, J. R. (1969). Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. London: Cambridge U.P.
- Sloane, T. O. (2001). Encyclopedia of Rhetoric. Oxford New York: Oxford University Press.
- Sparks, Jesse R., Song, Yi, Brantley, Wyman, & Liu, Ou Lydia (2014). Assessing Written Communication in Higher Education: Review and Recommendations for Next-Generation Assessment. Princeton: Educational Testing Service.
- van Dijk, T.A. (1980a). Las estructuras y funciones del discurso. México: Siglo veintiuno editores.
- van Dijk, T.A. (1980b). Texto y contexto. Madrid: Ediciones Cátedra.
- van Dijk, T. A. (1981). Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague: Mouton.
- van Dijk, T. A. (1985). Handbook of Discourse Analysis. 4 vols. London Orlando: Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1988). News as Discourse. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- van Dijk, T. A. (1993). Elite Discourse and Racism. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- van Dijk, T. A. (Ed.). (1997). Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction. 2 vols. London: Sage.

-
- van Dijk, T. A. (2007). "The Study of Discourse: An Introduction." In Teun A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies*. 5 vols. Sage Benchmarks in Discourse Studies. (pp. xix-xlii). London: Sage.
- van Eemeren, Frans H. & Grootendorst, Rob (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications Holland.
- Vasco, C. E. (2003). *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: Mimeo.
- Almond, R., Steinberg, L., & Mislevy, R. (2002). "Enhancing the design and delivery of assessment systems: A four-process architecture". *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 1(5). Recuperado de: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1671>
- Messick, S. (1989). "Validity". En: R. L. Linn (Ed.). *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education. (pp.13-104).
- Mislevy, R. et al. (2003). *A brief introduction to evidence-centered Educational Testing Service*, Princeton, NJ. July 2003.
- Mislevy, R. J., & Riconscente, M. M. (2005). "Evidence-centered design: Layers, structures, and terminology". Menlo Park, CA: SRI International.
- Mislevy, R. et al (2017). *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design: A Suite of Research-Based Design Patterns*. Springer.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zleky, M. (2014). "An introduction to the use of evidence-centered design in test development". *Psicología Educativa* 20. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.003>.



La educación
es de todos

Mineducación