



# MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN, ICFES

Módulo de lectura crítica

Saber 11.º | SaberTyT | Saber Pro



2018

Presidente de la República  
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional  
María Victoria Angulo

Viceministro de Educación Superior  
Luis Fernando Pérez Pérez

Publicación del Instituto Colombiano para la  
Evaluación de la Educación (Icfes)  
© Icfes, 2018.  
Todos los derechos de autor reservados.

Elaborado por  
Juan Camilo González  
Reinaldo Bernal  
Eduardo Escallón

Edición  
Juan Camilo Gómez Barrera

Diagramación y diseño  
Diana Téllez Martínez

Comité editorial  
Santiago Wills  
Alfonso Cabanzo Vargas

Gestores del módulo  
Alfonso Cabanzo Vargas  
Manuel Alejandro Amado

Directora General  
María Figueroa Cahnspeyer

Secretaria General  
María Sofía Arango Arango

Directora de Evaluación  
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones  
Giovany Babativa Márquez

Director de Tecnología  
Eliécer Vanegas

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo  
Ilba Janeth Cárdenas Fonseca

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

Subdirectora de Estadísticas (E)  
Natalia González Gómez

Subdirectora de Análisis y Divulgación  
Silvana Godoy Mateus

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0812-1

Bogotá, D. C., agosto de 2018



GOBIERNO DE COLOMBIA

## 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.

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

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

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

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

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

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

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

---

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

# CONTENIDO

Introducción .....	6
<b>1. Antecedentes .....</b>	<b>7</b>
1.1 Marco legal .....	7
1.1.1 Saber 11.º .....	7
1.1.2 Saber TyT .....	7
1.1.3 Saber Pro .....	8
1.1.4 Alcance de los exámenes de Estado .....	8
1.2 Origen de la prueba .....	9
1.2.1 Prueba de lenguaje del examen Saber 11.º: 2000-2014 .....	9
1.2.2 Prueba de filosofía del examen Saber 11.º: 2000-2014 .....	10
1.2.3 Fusión de las pruebas de lenguaje y de filosofía de Saber 11.º en la prueba de lectura crítica .....	11
1.2.4 La prueba de comprensión lectora en los ECAES .....	11
1.2.5 El Plan Nacional de Lectura y Escritura .....	12
<b>2. Competencias genéricas .....</b>	<b>12</b>
2.1 La noción de competencias .....	13
2.2 Competencias genéricas .....	13
2.3 La lectura crítica como competencia genérica .....	14
<b>3. Conceptualización de las pruebas de lectura crítica .....</b>	<b>15</b>
3.1 La competencia lectora en pruebas internacionales .....	15
3.2 La lectura crítica desde una perspectiva cognitiva .....	16
3.3 Lectura crítica y niveles de comprensión .....	16
3.4 Competencias en las pruebas de lectura crítica .....	17
3.5 Limitaciones de la evaluación de la lectura crítica a través de exámenes estandarizados .....	18
3.6 Tipos de texto en las pruebas de lectura crítica .....	19
3.7 Articulación de las pruebas de lectura crítica con los <i>Lineamientos curriculares         de lengua castellana</i> .....	21
<b>4. Estructura de la prueba .....</b>	<b>23</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>27</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Pruebas de lectura crítica   Tipología de textos .....	19
<b>Tabla 2.</b> Afirmaciones y evidencias .....	23
<b>Tabla 3.</b> Saber 11.º   Distribución de preguntas por tipo de texto .....	24
<b>Tabla 4.</b> Saber 11.º   Distribución de preguntas por afirmaciones .....	24
<b>Tabla 5.</b> Saber TyT   Distribución de preguntas por tipo de texto .....	25
<b>Tabla 6.</b> Saber TyT   Distribución de preguntas por afirmaciones .....	25
<b>Tabla 7.</b> Saber Pro   Distribución de preguntas por tipo de texto .....	25
<b>Tabla 8.</b> Saber Pro   Distribución de preguntas por afirmaciones .....	26

# INTRODUCCIÓN



En este marco de referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) presenta las bases teóricas de la prueba de lectura crítica, que hace parte de los Exámenes de Estado para la Evaluación de la Educación Superior, Saber Pro, TyT, y para la Evaluación de la Educación Media, Saber 11.º. En esa medida, el objetivo principal de este documento es responder a las siguientes preguntas: ¿qué competencias se evalúan en el módulo de lectura crítica?, ¿por qué se han seleccionado estas competencias? y ¿cómo se evalúan estas competencias en las pruebas?

En particular, se exponen los principios que se tuvieron en cuenta para redactar las especificaciones técnicas correspondientes a estas pruebas, las cuales determinan tanto su estructura como el proceso de construcción de preguntas. Algunos de estos principios, dada su generalidad, pueden hacerse extensivos al conjunto de pruebas Saber de lenguaje de educación básica.

De manera preliminar, se entiende por **lectura crítica**; atendiendo al matiz que la palabra **crítica** le aporta a este término, una lectura que no se limita a decodificar los signos del lenguaje escrito para extraer los significados capturados en palabras

y frases. Por el contrario, la aproximación crítica a un texto incluye entender su estructura formal; reconocer estrategias retóricas, argumentativas o narrativas; advertir los propósitos que subyacen al texto y el tipo de audiencia al que se dirige; notar la presencia de supuestos y derivar implicaciones, y, sobre todo, tomar distancia y evaluar su contenido, ya sea la validez de argumentos, la claridad de lo que se exponga, la adecuación entre las características del texto y su propósito, etc.

El desarrollo de este documento se organiza de la siguiente manera. En la primera sección, se describe el marco legal de los exámenes Saber y se presentan los antecedentes del módulo de lectura crítica en las evaluaciones realizadas por el Icfes. En la segunda, se desarrolla la noción de competencias genéricas, pues las competencias en lectura crítica son de este tipo. En la tercera, se exponen los conceptos, distinciones y supuestos que soportan la prueba: qué se entiende, en detalle, por lectura crítica; qué tipos de textos se evalúan y por qué; qué competencias se definen como propias de un lector crítico, y de qué manera esto se relaciona con el aprendizaje. En la cuarta, se presenta la estructura general de las pruebas. Y, por último, podrán encontrarse un apéndice y el listado de referencias bibliográficas.

# 1. ANTECEDENTES

## 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 objetivo 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 11.º.

El Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, también denominado Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11.º, se estableció como un requisito para ingresar a la educación superior en la Ley 30 de 1992 (artículo 14.º), de manera

que sirviera a las universidades para propósitos de admisión de estudiantes.

El Decreto 869 de 2010 reglamenta la aplicación de este examen en el territorio nacional. Establece que es un instrumento estandarizado para la evaluación externa y que su estructura esencial “se mantendrá por lo menos doce (12) años” (artículos 1.º y 2.º). El examen integra, junto con los que se aplican en educación básica y al finalizar el pregrado, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (artículo 1.º). En este sentido, también tiene como propósito evaluar la calidad de la educación impartida por los colegios. Esto quedó reglamentado en el Decreto 2343 de 1980, el mismo que volvió obligatoria la presentación del examen para ingresar a cualquier programa de educación superior (artículo 1.º). Adicionalmente, se estableció que el Icfes debía reportar al MEN la información agregada de resultados por colegios, con el fin de que esa entidad tomara las medidas que correspondieran.

### 1.1.2 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 tal 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. Asimismo, 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.”

### 1.1.3 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.

### 1.1.4 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.

## 1.2 Origen de la prueba.

Los antecedentes relevantes de la prueba de lectura crítica son la prueba de lenguaje y la prueba de filosofía de Saber 11.º, vigentes hasta el primer semestre de 2014; la fusión de estas pruebas en una nueva de lectura crítica; la prueba de comprensión lectora del ECAES (siglas del antiguo Examen de Calidad de la Educación Superior), y el Plan Nacional de Lectura y Escritura.

### 1.2.1 Prueba de Lenguaje del examen Saber 11.º: 2000-2014.

La discusión sobre la reforma educativa que tuvo lugar a escala nacional en la década de los años noventa condujo a que se priorizara en la educación nacional el desarrollo de competencias por encima del almacenamiento de información (MEN, 1999). Este principio orientó decisiones en materia curricular y pedagógica, y se reflejó tanto en la reestructuración de las pruebas en el año 2000 como en la transformación posterior del Examen del ICFES, hoy conocido como Saber 11.º.

A partir de la reestructuración del 2000, el enfoque y el contenido de la prueba de lenguaje se enriquecieron debido a la participación de Colombia en exámenes internacionales (particularmente PISA, PIRLS, TERCE

y GSA<sup>1</sup>), al análisis de su comportamiento técnico en las distintas aplicaciones y a múltiples asesorías de expertos nacionales e internacionales. A continuación, se describen algunos de los desarrollos relevantes.

En el año 2000 la prueba se estructuró alrededor de cinco competencias: identificación o repetición (de lo que dice el texto), resumen o paráfrasis, información previa o enciclopédica, gramática y pragmática. De igual manera, se definieron tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Además, se establecieron seis modos de lectura: comprensión literal transcrita, comprensión literal a modo de paráfrasis, comprensión inferencial directa, comprensión inferencial indirecta, comprensión intertextual y comprensión valorativa.

Entre 2005 y 2006 se integraron a la estructura de la prueba la competencia textual y la competencia discursivo-comunicativa, entendidas como las capacidades de entender y producir textos siguiendo las tres dimensiones del lenguaje: 1) reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (o dimensión sintáctica), 2) uso y explicación del proceso de significación (o dimensión semántica) y 3) control y posicionamiento crítico en la comunicación (o dimensión pragmática).

Con esas reformas se buscaba privilegiar la evaluación de la comprensión de un texto por encima del conocimiento de categorías gramaticales o de la memorización de información. Hubo también un esfuerzo por darle prioridad a lo comunicativo por encima de los aspectos formales del lenguaje.

Este antecedente permite ver cómo los cambios que llevaron a la actual prueba de lectura crítica —que se describirá en detalle más adelante— se produjeron de forma progresiva. De igual manera, se ha buscado aumentar la coherencia con los Estándares

<sup>1</sup> Siglas de, respectivamente, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, el Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, y la Evaluación de Habilidades de Graduados.

Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006); en efecto, la denominación y el concepto *lectura crítica* provienen de este documento. Entre los “saberes específicos” descritos en los estándares se encuentran, por ejemplo, los siguientes: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”, “analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal”, “interpreto [de] forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”, “retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados” (MEN, 2006, pp. 40-41).

### 1.2.2 Prueba de filosofía del examen Saber 11.º: 2000-2014.

La prueba de filosofía, que comenzó a realizarse en el 2000, evaluaba la capacidad de los estudiantes de entender e interpretar textos académicos de tipo filosófico y reflexionar sobre su contenido. Se partió del principio según el cual la filosofía proporciona herramientas para aproximarse al discurso a través de la argumentación y la reflexión, en vez del dogmatismo. Por este motivo, en la prueba se evaluaba la capacidad reflexiva de los estudiantes acerca de cuestiones filosóficas, antes que el recuento de autores, teorías, sistemas o títulos de obras. En otras palabras, las preguntas evaluaban el pensamiento argumentativo propio de la filosofía, y no el conocimiento de su historia.

Entre las razones que llevaron a esta orientación de la prueba de filosofía, se pueden resaltar las siguientes:

- En la educación orientada hacia el desarrollo de competencias, lo esencial es que los

estudiantes adquieran capacidades interpretativas y argumentativas, y no solo que almacenen conocimientos llamados declarativos<sup>2</sup>. Capacidades de este tipo son, entonces, lo que debe evaluarse.

- Los Estándares Básicos de Competencias del MEN no incluyen una descripción de competencias propias de la filosofía. Sin embargo, a propósito de las competencias en lenguaje, establecen claramente la necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar textos y de reflexionar sobre estos de manera crítica.

La prueba de filosofía del examen Saber 11.º era, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica apoyada en textos filosóficos y orientada hacia la evaluación de competencias relacionadas con el análisis conceptual, la argumentación y el pensamiento lógico.

De igual modo, en 2010 se publicaron las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* (MEN, 2010b), que se desarrollaron para servir como referente o guía de la enseñanza de esta disciplina en el país. Allí se destaca el efecto de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico (que se encuentra en la base de prácticas como la autonomía del pensamiento); en el desarrollo del juicio; en la capacidad para contemplar los objetos de estudio desde diferentes perspectivas; para discernir los problemas del conocimiento humano, el arte y la estética, y en la formación en valores propios de la ciudadanía y la democracia (MEN, 2010b, p. 27 y pp. 30-31). Cabe subrayar, entonces, la existencia de un punto de contacto importante entre las Orientaciones del MEN y la perspectiva que el Icfes ha adoptado sobre la evaluación de la filosofía: el pensamiento crítico es un componente central del área.

<sup>2</sup> Del tipo: “¿Cuál de las siguientes frases fue usada por Platón para referirse a la tensión entre la razón y las pasiones?”.

### 1.2.3 Fusión de las pruebas de lenguaje y de filosofía de Saber 11.º en la prueba de lectura crítica.

A partir del segundo semestre de 2014 se evalúan en una sola prueba las competencias de lenguaje y de filosofía bajo la denominación de lectura crítica. Esta fusión de las pruebas de lenguaje y de filosofía tuvo sentido en la medida en que:

- Los estudiantes de grado 11.º deben haber alcanzado un dominio de las competencias básicas del lenguaje (evaluadas por el Icfes en los grados 3.º, 5.º y 9.º) que les permita leer críticamente, esto es, tomar distancia frente al texto y evaluar sus contenidos. Asimismo, deben poder leer diferentes tipos de textos, incluidos los argumentativos o expositivos filosóficos.
- Tanto la prueba de lenguaje como la de filosofía evaluaban la lectura crítica. Se diferenciaban por el tipo de textos que presentaban y las competencias que enfatizaban<sup>3</sup>.

La fusión de las pruebas mencionadas se logró gracias a una articulación progresiva. De allí que la prueba resultante evalúa, con algunas variaciones, las distintas competencias y niveles de comprensión de lectura que se evaluaban en las pruebas anteriores.

Se incluyen en la prueba de lectura crítica de Saber 11.º, en particular, textos representativos del pensamiento filosófico que involucran conceptos típicos de la filosofía<sup>4</sup>. Sin embargo, en la prueba

no se piden definiciones de estos u otros conceptos ni conocimientos de las teorías o sistemas que los involucran. Por el contrario, sí se espera una familiaridad con algunos conceptos básicos y con el tipo de reflexión propio de la filosofía, lo cual es parte de la formación que debió haber recibido un estudiante que cursó grado 10.º y se encuentre próximo a culminar grado 11.º (Ley 115 de 1994, artículo 31.º).

En resumen, la evaluación de las competencias en lenguaje y filosofía en una sola prueba de lectura crítica responde a un proceso que viene de tiempo atrás y se orienta hacia las capacidades interpretativas y de razonamiento a partir de diferentes tipos de textos. La prueba recoge lo que se evaluaba en lenguaje y en filosofía, y cubre los estándares de lenguaje de la educación media.

### 1.2.4 La prueba de Comprensión lectora en los ECAES.

Al mismo tiempo que se llevaban a cabo los cambios en las pruebas de lenguaje y de filosofía de Saber 11.º, mencionados en el apartado anterior, en los exámenes ECAES se introdujo una prueba de comprensión lectora. Esta se organizó a partir de una conceptualización de las competencias correspondientes en tres dimensiones (interpretativa, argumentativa y propositiva) y con tres niveles de lectura. El primero involucraba la información local, esto es, las oraciones, los enunciados y las partes específicas del texto; en este nivel, el estudiante debía, por ejemplo, recuperar información o relacionar dos fragmentos de un texto. El segundo nivel tenía que ver

<sup>3</sup> En Icfes (2013b) se exponen ventajas adicionales de esta fusión. En particular, se explica que: 1) la reducción del número de pruebas de Saber 11.º —que permite incluir más preguntas por prueba— contribuye al mejoramiento de la confiabilidad estadística de los resultados; 2) la alineación de Saber 11.º y Saber Pro, que se traduce, entre otras cosas, en la existencia de pruebas de lectura crítica que comparten su estructura en los dos exámenes, permite la evaluación del valor agregado de la educación superior frente a la media.

<sup>4</sup> Son muchos los conceptos recurrentes a lo largo de la historia de la filosofía, por ejemplo: metafísica, realidad, existencia, ser, sustancia, ciencia, naturaleza, mente, conciencia, moral, ética, bien, mal, estética, belleza, epistemología, conocimiento, opinión, verdad, racionalidad, objetividad, subjetividad, absoluto, relativo, experiencia, percepción, hombre, sujeto, sociedad.

con la información global o implícita; allí, el estudiante debía, por ejemplo, sintetizar el tema, dar cuenta de subtemas o extraer conclusiones. El tercer nivel se enfocaba en la información intertextual; en este, el estudiante debía hacer conexiones con información explícita, implícita o presente en otros textos.

A partir del segundo semestre de 2011, la prueba de comprensión lectora de los ECAES se transformó en la prueba de lectura crítica de Saber Pro (Icfes, 2013b, p. 7). Para esta última, se definió la **lectura crítica** como un proceso que involucra tres competencias (que se presentarán en la sección 3) y que corresponden a aquellas que se evalúan en la nueva prueba de lectura crítica de Saber 11.º. Una de las razones principales para incluir pruebas de lectura crítica que comparten su estructura en Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro es posibilitar la comparación de sus resultados y garantizar mediciones confiables del valor agregado de la educación superior frente a la educación media (Icfes, 2013b).

### 1.2.5 El Plan Nacional de Lectura y Escritura.

Además de los documentos y antecedentes mencionados, en el diseño de las pruebas de lectura crítica se tuvo en cuenta el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) presentado por el MEN en 2011.

El PNLE caracteriza la dimensión crítica de la lectura en el contexto de lo que se denomina “la cultura escrita” (MEN, 2011, p. 7). Como lo señala Judith Kalman (2008), es preciso trascender las nociones básicas de la cultura escrita, limitadas a los textos simples y al aprendizaje del código sonido-letra a través de ejercicios mecánicos como copiado y dictado. Es necesario adoptar puntos de vista más complejos, que contemplen el significado de ser letrado y la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social (MEN, 2011, p. 10). Esto significa que no es suficiente garantizar la disponibilidad de la información; es necesario formar lectores que estén en condiciones de acceder

a los textos, es decir, de comprender lo que leen y tomar de ello lo que consideren valioso y pertinente para sus objetivos o intereses (MEN, 2011, p. 2).

En la medida en que el PNLE establece el camino que hay que recorrer para alcanzar las metas deseables en lectura y escritura, se realizaron diversas pruebas y estudios para diagnosticar la realidad del contexto colombiano. Entre los resultados encontrados vale la pena destacar los siguientes:

- Cerca de la mitad de los estudiantes de grado 5.º tiene un nivel de desempeño en lectura y escritura deficiente. Estos estudiantes, en primer lugar, solo están en condiciones de leer textos cortos, cotidianos y sencillos y de enfrentarse con situaciones comunicativas familiares. En segundo lugar, pueden construir correctamente oraciones simples, pero no oraciones compuestas, y no logran darles una consistencia global a sus escritos. En tercer lugar, dejan de lado la revisión cuidadosa de los aspectos formales. Finalmente, tienen dificultades para producir un texto de acuerdo con quiénes serán los lectores.
- A cerca de la mitad de los niños entre 5 y 11 años de edad no les gusta leer, y dos terceras partes de los jóvenes entre los 12 y 16 años de edad consideran que leer es aburrido. La mayoría de los niños y jóvenes lee exclusivamente en cumplimiento de obligaciones académicas, y solo una minoría lee por interés intelectual, para entretenerse o por curiosidad.

Basado en estos y otros resultados, el PNLE establece la necesidad de formar lectores críticos que desarrollen el gusto por la lectura y la involucren más en ámbitos sociales y personales. De manera análoga, con la presencia en los exámenes de Estado de una prueba de lectura que hace énfasis en el aspecto crítico, e incluye diferentes tipos de textos y temáticas, el Icfes espera contribuir significativamente, a través de la evaluación, a medir los logros de los objetivos establecidos en el PNLE.

## 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS

A continuación, se expondrá qué se entiende por competencias y por competencias genéricas, y por qué la lectura crítica es una competencia genérica.

### 2.1 La noción de competencias.

Entre 1995 y 2000, como parte del proceso de reconceptualización del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior —hoy Saber 11.º—, se adoptó el modelo de evaluación por competencias (Icfes, 2013b, p. 7). Este modelo se implementó en los desarrollos siguientes de los exámenes Saber de educación básica y Saber Pro.

El término competencias, incluso en el contexto académico y en particular en lo que se refiere a las teorías de la educación, se usa con diferentes significados. Para el diseño de los exámenes Saber, el Icfes adoptó la siguiente definición: “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” (MEN, 2006, p. 49).

En Colombia (y en múltiples contextos internacionales), la decisión de privilegiar la evaluación de competencias sobre la de conocimientos declarativos se apoya en el argumento de que un ciudadano que ha desarrollado una serie de competencias está en capacidad de utilizar los conocimientos declarativos que posea y de adquirir nuevos conocimientos o competencias para enfrentar adecuadamente los diferentes problemas o situaciones que se le

presenten. Por el contrario, un ciudadano que adquirió múltiples conocimientos declarativos, pero no desarrolló cabalmente competencias, solo puede hacer un uso muy limitado de esos conocimientos y enfrenta serias dificultades para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras competencias. Este último ciudadano no está convenientemente preparado para enfrentar algunas situaciones propias de contextos académicos, laborales y cívicos.

### 2.2 Competencias genéricas.

Entre las diferentes competencias que se desarrollan a lo largo del proceso educativo, hay una categoría que merece especial atención: las genéricas, entendidas como aquellas indispensables para el desempeño académico, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su ocupación, profesión u oficio. Las competencias genéricas contrastan con las no genéricas, propias de actividades laborales particulares y que resultan de una formación especializada. Por esta razón, las competencias genéricas se han catalogado como competencias para la vida.

Vale aclarar que las competencias genéricas no se refieren simplemente a competencias “desde el punto de vista del funcionamiento básico de la sociedad y la supervivencia inmediata de los individuos” (Rychen y Salganik, 2003, p. 5)<sup>5</sup>. En el nivel social, se refieren a “competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente, teniendo en cuenta los beneficios sociales que puede brindar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz” (Ibid.). A nivel individual,

<sup>5</sup> Se ofrece una traducción propia del original en inglés. Lo mismo se ha hecho para las demás citas de este y otros textos en inglés consultados.

“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” (Ibid.). Como sostiene Hirsh (1987), las competencias genéricas son importantes porque una población que conoce la tradición histórica de su nación y posee una cierta preparación en ciencia y tecnología tiene más probabilidades de participar inteligentemente en tradiciones democráticas.

Las competencias genéricas se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo, desde la educación básica (o incluso preescolar) hasta la educación superior (y se espera que continúen perfeccionándose indefinidamente). Además, son transversales y, aunque se desarrollan a partir de contextos específicos, tienen un carácter transferible: no se restringen a un área particular de la formación académica o ejercicio laboral y pueden utilizarse en situaciones diversas. Se espera que en el momento en que terminen sus estudios (ya sea de educación media o superior), los estudiantes cuenten con competencias genéricas, lo que incluye un amplio rango de habilidades e informaciones básicas y esenciales.

En este orden de ideas, la evaluación de competencias en lectura crítica —que, como se verá, es una competencia genérica— se encuentra en todos los exámenes Saber. Con las pruebas de lenguaje de los exámenes de educación básica (Saber 3.º, Saber 5.º y Saber 9.º), se evalúan las primeras etapas del desarrollo de esta competencia; posteriormente, con Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro se evalúan etapas más avanzadas, a través de las pruebas de lectura crítica.

## 2.3 La lectura crítica como competencia genérica.

Desde una perspectiva general, el interés por las habilidades que componen la lectura crítica y su relación con el aprendizaje se contiene en la

expresión latina *scientia potestas est*, es decir, el conocimiento es poder. En efecto, se espera que las instituciones educativas colombianas preparen a los estudiantes para su participación en la sociedad, de manera que una vez culminada la educación académica puedan conseguir un empleo productivo y demostrar su responsabilidad como ciudadanos (participando del voto, de las actividades de la comunidad; ejerciendo y respetando los Derechos Humanos, etc.). En consecuencia, en el centro de esas actividades está el dominio del lenguaje y, en particular, del lenguaje escrito. Los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se expresa tanto en su participación comunitaria y establecimiento de acuerdos como en su trabajo (MEN, 2006; MEN, 2011; Hynd y Stahl, 1998, p. 15).

Asimismo, la coyuntura actual en tiempos de posconflicto presenta un reto adicional para los procesos educativos y, en particular, para la formación en lectura. Aunque el conocimiento tiende más que nunca a la pluralidad y a la ubicuidad, generalmente no se acompaña de análisis profundos y reflexiones rigurosas. Un ejemplo de esto es la simplificación general de la información transmitida a través de las tecnologías digitales. Frente a este escenario, es imperativo que las escuelas cumplan con lo siguiente: educar estudiantes que comprendan el propósito de la lectura y que sean capaces de seleccionar, comprender, utilizar y evaluar diversas fuentes de información; formar a los estudiantes en la lectura de múltiples tipos de textos, para que aprendan a pensar desde las distintas disciplinas y superen la dualidad entre las verdades concisas y unívocas de los textos escolares y la pluralidad y complejidad de las verdades propuestas en las fuentes primarias; darle importancia en la formación a la identificación, uso, contextualización y corroboración de las fuentes, y enseñar a los estudiantes a escribir desde múltiples perspectivas (Hynd y Stahl, 1998).

## 3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS DE LECTURA CRÍTICA

En esta sección se explica qué se entiende por lectura crítica y cómo se ha conceptualizado esta prueba.

### 3.1 La competencia lectora en pruebas internacionales.

A medida que han tenido lugar cambios sociales, económicos y culturales, se han presentado diferentes definiciones de competencia lectora (Llorens *et al.*, 2011, p. 808). Sin embargo, desde una perspectiva general, puede afirmarse que esta competencia se ha concebido como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de su vida, en diferentes contextos y propósitos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2006). Así pues, no se piensa como una capacidad cuyo desarrollo se limita a los primeros años escolares y que se reduce a la decodificación de textos. A continuación, se presentan algunas definiciones de competencia lectora propuestas por diferentes organismos internacionales especializados en la evaluación de la educación.

La Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), institución encargada de la evaluación de la educación en Estados Unidos, define la *lectura* como “un proceso activo y complejo que implica (1) la comprensión del lenguaje escrito; (2) desarrollar e interpretar el sentido y (3) usar el sentido conforme al tipo de texto, propósito y situación” (NAEP, 2010, p. 8).

La Corporación RAND, por su parte, enfatiza en los aspectos de interacción y construcción de significado de la lectura. En un estudio publicado en 2002, define la comprensión lectora como el “proceso de extracción y construcción simultánea de significado

a través de la interacción y participación con el lenguaje escrito. Se compone de tres elementos: el lector, el texto y la actividad o propósito de la lectura” (Snow, 2002, p. 11).

El Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), examen que se realiza desde 2001 a niños de 9 años de edad en treinta y cinco países, concibe la competencia lectora en términos de su vínculo con la dimensión social y productiva, y destaca su repercusión en el aprendizaje. A su vez, se define como “la capacidad de comprender y utilizar las formas escritas que requiere la sociedad y/o que valora el individuo. Los lectores jóvenes pueden construir significado a partir de una variedad de textos. Ellos leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y por placer” (Campbell, Kelly, Mullis, Martin y Sainsbury, 2001, p. 3).

En la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS, por sus siglas en inglés), examen de comprensión de lectura para adultos, se destaca la función de la lectura en el ámbito social y en el desarrollo del conocimiento. La competencia lectora se define como la “capacidad de usar información escrita e impresa para funcionar en la sociedad, lograr metas personales y desarrollar el conocimiento y el potencial propios” (Kirsch, 2001, p. 6).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), examen de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que se aplica en más de 60 países a estudiantes de 15 años de edad, asocia la competencia lectora a la realización personal y al desarrollo del conocimiento, y destaca su función como herramienta de participación. Define esta competencia como “comprender, utilizar, reflexionar y relacionarse con los textos escritos para alcanzar

objetivos personales, desarrollar el conocimiento y el potencial propios, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 23).

A pesar de sus diferencias, estas definiciones coinciden en que la lectura es un proceso activo, que incluye procesos de comprensión, de reflexión, de construcción de conocimiento y de aplicación de esos conocimientos con diferentes propósitos en ámbitos tanto personales como laborales y sociales.

### 3.2 La lectura crítica desde una perspectiva cognitiva.

En el estudio del discurso se destacan disciplinas como la semántica discursiva, la lingüística del discurso y la psicología cognitiva (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo, 2004, pp. 10-11). De acuerdo con esta última, la lectura involucra operaciones cognitivas (o “procesos mentales”) asociadas con actos de comprensión, que pueden estudiarse y caracterizarse (MEN, 2006, p. 21; MEN, 2011, p. 12; Kintsch, 1998, p. 3; OCDE, 2009, p. 23; Martínez *et al.*, 2004, p. 15). Esta perspectiva ha resultado particularmente útil para el propósito de evaluar la habilidad de comprender textos y de aprender de ellos. En efecto, permite determinar con claridad qué es aquello que puede evaluarse y cómo debe evaluarse (Martínez *et al.*, 2004, p. 9).

En el diseño de los exámenes PISA y PIRLS, por ejemplo, se utilizó una teoría de la comprensión basada en el modelo integrativo-constructivo de Kintsch y Van Dijk (1978). Esta teoría concibe la arquitectura cognitiva como modular y busca explicar la cognición en su totalidad a partir de la reunión de módulos que desempeñan funciones particulares. Se plantean hipótesis sobre la representación mental de los textos

y el conocimiento, y sobre los diferentes procesos mentales involucrados en la comprensión y el aprendizaje (Kintsch, 1998). Así entendida, la lectura crítica supone la presencia de diferentes habilidades que resultan de la activación de mecanismos específicos para la apropiación y la generación de conocimiento, que son propios de una mente orientada hacia el aprendizaje y que puede servirse de textos para este propósito<sup>6</sup>.

En este orden de ideas, en el diseño de las pruebas de lectura crítica del Icfes se adoptó una perspectiva cognitiva reflejada en la estructura modular que se presenta a continuación.

### 3.3 Lectura crítica y niveles de comprensión.

En sintonía con la aproximación cognitiva mencionada, tanto el Icfes como el MEN han insistido en concebir la lectura según un modelo multinivel (Icfes, 2013b; MEN, 2006, p. 23). En el diseño de las pruebas de lectura crítica, el referente central ha sido el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk (1978), el cual propone analizar los textos en términos de tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura (Martínez *et al.*, 2004, p. 24). En relación con estas estructuras, Kintsch (1998) analiza tres factores que determinan si alguien es buen lector y de qué tipo: 1) habilidades para decodificar; 2) habilidades de lenguaje y 3) conocimiento del área. Los tres, aunque de diferentes maneras, tienen una importancia central para la lectura.

Entre los referentes adicionales que se tuvieron en cuenta para el diseño de la prueba, se encuentran algunos trabajos recientes sobre evaluaciones con

<sup>6</sup> La idea de que la lectura está en el corazón del aprendizaje es compartida por distintos autores, por ejemplo, McMahon y McCormack (1998); Snow (2002); Hydn y Stahl (1998); Kintsch (1998); Martínez *et al.* (2004); Aparicio de Escorcía (1990); MEN (2006, p. 19; 2011, p. 7).



enfoque cognitivo (O'Reilly y Sheehan, 2009) que coinciden en identificar tres niveles fundamentales de comprensión de un texto. En estos trabajos se proponen instrumentos de evaluación que reflejen en su estructura los diferentes niveles.

En términos generales, por microestructura se entiende una red de proposiciones interconectadas; por macroestructura, una representación semántica global del texto, producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones) que contienen el tema del texto, y por superestructura, el conjunto de estructuras semánticas globales que le confieren a cada tipo de texto su carácter diferenciador. De acuerdo con Kintsch y Van Dijk (Martínez *et al.*, 2004, p. 25) en este modelo teórico la estructura semántica de un texto puede comprenderse, reconstruirse y almacenarse en dos niveles: el microestructural y el macroestructural. Se considera que el lector, a medida que lee, construye una base textual (proposicional) coherente por medio de procesos secuenciales que se superponen, que están gobernados por las capacidades de memoria a corto plazo y que están determinados por una serie de reglas macroestructurales. El significado global del texto o macroestructura resulta entonces de una serie de operaciones que transforman y reducen el conjunto de información semántica local del texto.

Ahora bien, las reglas macroestructurales, o macrorreglas, que determinan el proceso de inferencia de una macroestructura dependen del tipo de texto de que se trate. Sin embargo, hay tres reglas básicas que siempre estarían presentes: la supresión, generalización y construcción (Van Dijk, 1995, pp. 48). Otros autores definen cuatro: la omisión, la selección, la generalización y la integración-construcción. Obsérvese que, de acuerdo con este modelo, el conocimiento general acerca de las palabras, la sintaxis y las representaciones del mundo intervienen restringiendo y orientando las representaciones del discurso en todos sus niveles (Martínez, *et al.*, 2004, pp. 30-33).

En este orden de ideas, las pruebas de lectura crítica están regidas, como se verá, por unas especificaciones que recogen tres competencias lectoras generales —correspondientes a diferentes niveles de comprensión y análisis— e involucran diferentes tipos de textos. En particular, mediante las pruebas se buscan evidencias de la activación de estrategias transversales de lectura (las cuales involucran las macrorreglas), que persiguen la adecuación entre el texto, el contexto discursivo y el lector (con sus saberes previos y metas). El estudiante debe demostrar la capacidad de **omitir** información de poca importancia o no esencial para el texto en su globalidad; de **seleccionar** información, es decir, de identificar lo esencial e ignorar lo redundante; de **generalizar** una secuencia de proposiciones, mediante la sustitución, por una nueva proposición que implique conceptualmente lo esencial de las reemplazadas, y de realizar operaciones del tipo integración-construcción (Kintsch, 1998), es decir, de sustituir una proposición en virtud de sus presuposiciones o implicaciones lógicas (Martínez, *et al.*, 2004, pp. 30-33; Van Dijk, 1995, pp. 48-52).

### 3.4 Competencias en las pruebas de lectura crítica.

Las pruebas de lectura crítica se basan en el modelo de las tres unidades semánticas mencionadas (microestructura, macroestructura y superestructura) y, en consecuencia, reconocen tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica. Cada uno de estos niveles se asocia con una competencia —algo que puede afirmarse a propósito de un lector crítico— y, en esta medida, las pruebas evalúan tres competencias.

Se considera que las competencias establecen condiciones necesarias para que la lectura de cualquier tipo de texto pueda desarrollarse según un

principio de apropiación y generación de conocimiento adecuados. A continuación, se verá cómo se han definido estas competencias y en qué consisten las preguntas correspondientes en las pruebas.

### Primera competencia

---

El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

---

Las preguntas que evalúan esta competencia se enfocan en información local (microestructural), es decir, contenida en uno o pocos elementos del texto: una palabra, un enunciado, una frase. Ciertamente, la interpretación cabal de los elementos locales de un texto se da en un marco global constituido por el texto en su conjunto y el contexto inmediato. Así, se puede afirmar que la interpretación es un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte (Gadamer, 1996). Sin embargo, una comprensión básica de los elementos locales de un texto es una precondition de su interpretación global. En este orden de ideas, la evaluación de competencias en lectura puede tomar como punto de partida los elementos locales de los textos.

### Segunda competencia

---

El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

---

Las preguntas que evalúan esta competencia piden del estudiante que relacione distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista tanto formal como semántico. Por ejemplo, se pide que reconozca qué partes operan como introducción, conclusión, etc.; que reconozca un

buen resumen; que identifique la tesis en un ensayo, los argumentos y las relaciones lógicas entre estos. La comprensión de las relaciones entre las partes supone la comprensión de las partes. De igual manera, la comprensión de las relaciones enriquece, a su vez, la comprensión de las partes. Como se señalaba, la interpretación puede entenderse como un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte; de esta manera, procede en una espiral de construcción de sentido, que da lugar a lo que en la tradición filosófica se entiende como “el círculo hermenéutico” (Gadamer, 1996).

### Tercera competencia

---

El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

---

Esta competencia supone las dos anteriores. Las preguntas que la evalúan piden del estudiante que se aproxime al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezca la validez de argumentos, que identifique estrategias retóricas y argumentativas, y que advierta presupuestos y derive implicaciones.

## 3.5 Limitaciones de la evaluación de la lectura crítica a través de exámenes estandarizados.

Es importante mencionar que pruebas de lectura crítica efectuadas a partir de preguntas cerradas con respuesta de selección múltiple o preguntas abiertas de respuesta corta, tal como las que aplica el Icfes, no pueden evaluar todos los aspectos de la lectura crítica. Entre las diferentes razones, se destacan las siguientes<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> En Icfes (2013b) se presentan las limitaciones y virtudes de los exámenes estandarizados del tipo de los que realiza el Icfes.

a) La evaluación crítica de un texto se enriquece en la medida en que el lector cuente con información de trasfondo (social, histórica, etc.). Sin embargo, en las pruebas de lectura crítica del Icfes debe minimizarse el efecto de este conocimiento. De lo contrario, se estarían evaluando no solo las competencias en lectura, sino también el bagaje cultural. Como cualquier prueba estandarizada, esta prueba debe limitarse a la evaluación de unas competencias determinadas. Así pues, es preciso dejar a un lado, en la medida de lo posible, algunos elementos que, en la práctica, contribuyen significativamente a una lectura crítica y que varían de un lector a otro en función de su cultura general y áreas de especialización. Ahora bien, algunos de los elementos referidos se evalúan con otras pruebas de Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro, por ejemplo, con las pruebas de sociales y ciudadanas, competencias ciudadanas, comunicación escrita y razonamiento cuantitativo.

b) Con frecuencia, las preguntas de naturaleza propiamente crítica no tienen una respuesta definitiva. Sin embargo, para pruebas estandarizadas como las del Icfes, es necesario establecer siempre de antemano una única respuesta correcta. En esta medida, aquellos aspectos polémicos de un texto, que con frecuencia resultan ser lo más interesante, deben dejarse a un lado. Por eso (y por otras razones)<sup>8</sup>,

es preciso complementar la evaluación del Icfes con evaluaciones internas. A diferencia de lo que sucede con las pruebas estandarizadas, en las aulas de clase es posible considerar posiciones divergentes y plausibles a la vez.

Si bien las tres competencias mencionadas se atribuyen a la lectura de cualquier texto, se ejercitan de diferentes maneras frente a varios tipos de texto. En efecto, textos que difieren en su estructura, formato, etc., deben leerse de diferentes maneras e involucran habilidades específicas (Pearson y Camperell, 1994; Pressley, 2000). No es lo mismo, por ejemplo, interpretar una caricatura, un anuncio, un diagrama, un poema o un ensayo. Es preciso ajustar los hábitos y estrategias de lectura para acomodarlos al tipo de texto que esté leyéndose. Esta es la razón por la cual se incluyen textos de una gran variedad de tipos en las pruebas de lectura crítica. La tipología utilizada es el asunto del siguiente apartado.

### 3.6 Tipos de texto en las pruebas de lectura crítica.

Para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes conviene, como se señaló, utilizar textos de diferente tipo. Al diseñar las pruebas de lectura crítica se definió, en consecuencia, la tipología que recoge, de manera no taxativa, la tabla 1.

Tabla 1. Pruebas de lectura crítica | Tipología de textos

	Continuos	Discontinuos
Literarios	Cuentos, novelas, poesías, canciones y obras de teatro.	Cómics, caricaturas.
Informativos	Expositivos, argumentativos y descriptivos.	Tablas, diagramas, etiquetas, gráficas, avisos publicitarios, infografías, manuales y reglamentos.
<b>Mixtos:</b> combinan textos continuos y discontinuos.		
<b>Múltiples:</b> combinan dos o más textos continuos.		

<sup>8</sup> Véase Icfes (2013b).

Como puede verse, los textos se clasifican en dos dimensiones: formal y temática. Así, se distinguen, por un lado, los textos continuos y discontinuos. Los primeros son aquellos que se leen de manera lineal, por estar organizados en frases, párrafos, secciones, capítulos, etc. Los segundos, en contraste, no se leen linealmente, pues se organizan en matrices, cuadros, tablas, gráficas, viñetas, puntos, etc. En la prueba se incluyen textos continuos. Además de estos últimos, en la prueba se incluyen textos discontinuos, porque cada vez son más usados en diversos contextos: en ámbitos académicos (por ejemplo, gráficas, tablas e infografías) y medios electrónicos (por ejemplo, páginas en Internet). Además, es preciso tener en cuenta que, como lo han mostrado, entre otros, los estudios de Kirsch y Mosenthal (1990), la comprensión de textos discontinuos requiere estructuras y habilidades cognitivas particulares; por ejemplo, se requiere la capacidad de leer de manera cíclica, lo cual permite integrar múltiples elementos que no se organizan linealmente.

Por otro lado, se distingue entre textos literarios e informativos, pues divergen significativamente en cuanto a sus propósitos y estructuras. En los textos literarios prevalece la información de hechos, situaciones y acontecimientos que señalan referencias espaciotemporales y establecen relaciones secuenciales; predominan las acciones (verbos) que sirven para relatar o contar hechos reales, imaginarios o ficticios, que se desarrollan durante un periodo, en un lugar y con unos personajes determinados. De igual manera, su estilo se caracteriza como expresivo (Sánchez, 2007, pp. 339-341), usualmente se adecuan a lo que se denomina una gramática narrativa y tienen, a menudo, el propósito de entretener. Se espera, además, que se lean de principio a fin. Por su lado, los textos informativos no siguen, por lo general, una gramática narrativa

y tienen estructuras muy diversas. Estas se adecuan a tareas como exponer determinada cuestión, argumentar a favor de una tesis o describir un objeto, lugar o evento. La distinción entre textos literarios e informativos está motivada, además, porque el desempeño de los estudiantes cambia en función de esta variable. Por ejemplo, según los resultados de PIRLS (Mullis *et al*, 2003: 30), los estudiantes en Estados Unidos tienen mejores resultados con contextos literarios (puntaje promedio 550) que con informativos (puntaje promedio 533).

Los textos informativos de tipo continuo se han clasificado en tres categorías: expositivos, argumentativos y descriptivos<sup>9</sup>. En términos generales, estos tipos pueden caracterizarse de la siguiente manera (Sánchez, 2007, pp. 339-379):

### Expositivos

- Tienen un contenido abstracto acumulativo, es decir, las ideas se disponen de manera sucesiva.
- Predominan las explicaciones y las instrucciones (nombres y adjetivos).
- Plantean un tema que ha de explicarse con ideas ordenadas, objetivas y claras para que puedan comprenderse e interpretarse certeramente por los lectores.
- Prevalece el orden lógico —presentación, cuerpo, conclusión— con un desarrollo deductivo o inductivo.
- Su estilo es objetivo.

### Argumentativos

- Tienen un contenido abstracto concatenado: en estos textos, la información de carácter abstracto se secuencia de manera progresiva.

<sup>9</sup> En las pruebas de lectura crítica se hace un énfasis especial sobre los textos argumentativos y expositivos por ser los más relevantes en el ámbito académico.

- Suelen producirse unidos a los expositivos, con la incorporación de razones que sirven para defender las ideas propuestas, contrarrestar otras ajenas y lograr persuadir. Por tanto, predomina el orden lógico —presentación, cuerpo, conclusión— con un desarrollo deductivo o inductivo.
- Su estilo suele ser objetivo y usan un lenguaje preciso y convincente.

### Descriptivos

- Tienen un contenido concreto acumulativo: las ideas se adhieren y se yuxtaponen de forma conglomerada o consecutiva.
- Predominan las valoraciones y los juicios (adjetivos).
- Presentan los rasgos y las características de objetos, de la naturaleza, paisaje, vegetales, animales y de personas.
- Se identifican por la minuciosidad y el detalle de los elementos que integran el objeto temático que se trate.
- Su estilo es expresivo.

En síntesis, la prueba de lectura crítica se ha diseñado de manera que evalúe el nivel de desarrollo de las diferentes habilidades cognitivas involucradas (recogidas en las tres competencias descritas), mediante textos de diferentes tipos y con variedad temática.

## 3.7 Articulación de las pruebas de lectura crítica con los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*.

Adicional a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y al PNLE, el MEN presentó en 1998 los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998). Sus objetivos fueron fomentar el estudio de

la fundamentación pedagógica de las disciplinas, promover el intercambio de experiencias en el contexto de los proyectos educativos institucionales (PEI) y plantear ideas básicas para apoyar a los docentes en la definición del desarrollo curricular. En particular, el documento recoge la discusión sobre la pedagogía de la lengua materna —que en la Ley 115 de 1994 se denominó “lengua castellana”— y la literatura (MEN, 1998, p. 4).

Dado que se trata de un documento orientado principalmente a la reflexión sobre la enseñanza de la lengua castellana, en el capítulo quinto se discute la evaluación de las competencias en lenguaje. Aunque se trata de la evaluación circunscrita a las dinámicas del aula, y no de la evaluación externa, como la que aplica el Icfes, se encuentran en este documento discusiones teóricas y prácticas que se relacionan con algunas consideraciones y temas contenidos en el presente marco de referencia; a continuación, algunos de esos puntos de contacto:

- En la discusión de los *Lineamientos* sobre el trabajo en lenguaje y literatura que debe tener lugar en la escuela, se rescatan tres objetivos que se contempla evaluar con la prueba de lectura crítica: la autonomía del pensamiento, la formación para el ejercicio de una ciudadanía activa y el desarrollo del espíritu crítico (pp. 5-13).
- En los *Lineamientos* hay una preocupación por formar a los estudiantes en la lectura de diversos tipos de textos y discursos. Esta se hereda del enfoque semántico-comunicativo y de la perspectiva sociocultural inspirada en la semiótica de Umberto Eco (MEN, 1998, pp. 25-26). Con las pruebas de lectura crítica se evalúan competencias a partir de una tipología de textos muy amplia, que se extiende a las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento.
- El diseño de la prueba de lectura crítica recoge algunas de las competencias en lenguaje que presentan los *Lineamientos* (Ibid., p. 28): la

competencia textual, referida a los mecanismos que garantizan coherencia a nivel local y general, se recoge a través de las competencias primera y segunda de la prueba; la competencia semántica, referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación, se recoge a través de la tercera competencia de la prueba, y la competencia pragmática, referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación, se recoge en las competencias primera y segunda de la prueba.

- En los *Lineamientos* se encuentra la idea de que la comprensión de un texto resulta de un proceso cognitivo y comunicativo multinivel. Los niveles descritos como 1) nivel de construcción del sistema, 2) nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos, 3) nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje y 4) nivel de control o nivel metacognitivo (Ibid., p. 32), que luego se reelaboran en la forma de 1) nivel de coherencia y cohesión local, 2) nivel de coherencia global, 3) nivel de coherencia y cohesión lineal y 4) nivel pragmático, se recogen en los tres niveles de unidad semántica presentados —microestructura, macroestructura

y superestructura— que orientaron el diseño de las pruebas.

- En los *Lineamientos* se insiste en que el despliegue de los medios de comunicación social ha creado un ámbito sociocultural novedoso que plantea nuevos e interesantes retos para la educación: “Desde nuestra perspectiva, opinamos que estos efectos [en el manejo de los lenguajes, desarrollo de valores, desarrollo de modelos de comportamiento, etc.] dependen del modo como los niños acceden a los medios y cómo los usen” (Ibid., p. 35). Esto se recoge en la prueba de lectura crítica a través de la tercera competencia.

Es preciso insistir en que los *Lineamientos* buscan proveer una fundamentación pedagógica para la enseñanza de la lengua castellana, mientras que las pruebas de lectura crítica son un instrumento de evaluación, diseñado para estimar las competencias relacionadas directamente con la lectura, y que tiene las limitaciones propias de la evaluación estandarizada. En esa medida, es natural que las especificaciones de la prueba de lectura crítica recojan varias consideraciones teóricas de los *Lineamientos*, aunque se aproximen a los textos con una conceptualización alternativa a la que estos presentan.

## 4. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

Desde el año 2009, el Icfes ha incorporado en todos sus exámenes el modelo de diseño centrado en evidencias, según el cual las especificaciones de una prueba se estructuran en tres niveles jerárquicos: afirmaciones, evidencias y tareas (Icfes 2018, pp. 6-14).

Las afirmaciones son enunciados que se pueden aseverar a propósito de un estudiante que ha resuelto satisfactoriamente un determinado conjunto de tareas. Cada una de las afirmaciones corresponde directamente a cierta competencia o conjunto de ellas. Las evidencias son los enunciados que describen habilidades específicas que constituyen un conjunto de criterios suficientes para respaldar

determinada afirmación. A cada afirmación corresponden, entonces, varias evidencias. Las tareas son enunciados que describen de manera específica y puntual qué debe pedírsele a un estudiante a través de una pregunta de la prueba. A cada evidencia le corresponden varias tareas, y cada pregunta está asociada con una única tarea. En síntesis, la resolución de una pregunta de la prueba se conceptualiza como la ejecución de determinada tarea, y el desempeño en la tarea provee evidencia a favor o en contra de una afirmación que describe una competencia del evaluado.

Con el propósito de presentar la estructura básica de las pruebas de lectura crítica, a continuación, se dan a conocer sus respectivas afirmaciones y evidencias.

Tabla 2. Afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	<ul style="list-style-type: none"><li>1.1 El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.</li><li>1.2 El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).</li></ul>
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	<ul style="list-style-type: none"><li>2.1 El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.</li><li>2.2 El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.</li><li>2.3 El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.</li><li>2.4 El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.</li><li>2.5 El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).</li></ul>

Continúe en la siguiente página

Continuación tabla 2

Afirmación	Evidencias
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	3.1 El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo).
	3.2 El estudiante establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
	3.3 El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
	3.4 El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto.
	3.5 El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Las diferentes preguntas se distribuyen (aproximadamente) de la siguiente manera, en función de las afirmaciones y tipos de texto.

### Saber 11.º

Tabla 3. Saber 11.º | Distribución de preguntas por tipo de texto

		Porcentaje <sup>10</sup> de preguntas	Número de preguntas	Número de textos	
Tipo de texto	Continuo	Literario	24 %	11	2
		Informativo (no filosófico)	30 %	12	2
		Informativo-filosófico	30 %	12	2
Discontinuo	Literario	8 %	3	1	
	Informativo	8 %	3	1	
<b>Total</b>		<b>100 %</b>	<b>41</b>	<b>8</b>	

Tabla 4. Saber 11.º | Distribución de preguntas por afirmaciones

Afirmación	Porcentaje de preguntas
1. El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	25 %
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	42 %
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	33 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

<sup>10</sup> Todos los porcentajes que se incluyen en esta y en las demás tablas son aproximados.



## Saber TyT

Tabla 5. Saber TyT | Distribución de preguntas por tipo de texto

			Porcentaje de preguntas	Número de preguntas	Número de textos
Tipo de texto	Continuo	Literario	15 %	5	2
		Informativo	40 %	15	3
	Discontinuo	Literario	15 %	5	1
		Informativo	30 %	10	2
<b>Total</b>			<b>100 %</b>	<b>35</b>	<b>8</b>

Tabla 6. Saber TyT | Distribución de preguntas por afirmaciones

Afirmación	Porcentaje de preguntas
1. El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	26 %
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	40 %
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	34 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

## Saber Pro

Tabla 7. Saber Pro | Distribución de preguntas por tipo de texto

			Porcentaje de preguntas	Número de preguntas	Número de textos
Tipo de texto	Continuo	Literario	15 %	5	2
		Informativo	70 %	25	4
	Discontinuo	Literario	6 %	2	1
		Informativo	9 %	3	1
<b>Total</b>			<b>100 %</b>	<b>35</b>	<b>8</b>

Tabla 8. Saber Pro | Distribución de preguntas por afirmaciones

Afirmación	Porcentaje de preguntas
1. El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	26 %
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	40 %
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	34 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

La prueba de lectura crítica del examen Saber 11.º tendrá siempre un mínimo de 41 preguntas. Las de Saber TyT y Saber Pro, un mínimo de 35, sin preguntas abiertas<sup>11</sup>. Las variaciones

en la distribución de los textos (discontinuos y discontinuos) reflejan los tipos de textos a los cuales tienen acceso los estudiantes de acuerdo con el currículo y nivel de educación.

<sup>11</sup> Saber Pro incluye una prueba de comunicación escrita.



## REFERENCIAS

- Aparicio de Escorcía, B. (1990). La lectura como forma de acceso al conocimiento. *Lenguaje*, (18), 75-94.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. Boston (MA), Estados Unidos: PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.
- 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.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP). (2010). *Reading framework for the National Assessment of Educational Progress*. Washington, D. C., Estados Unidos: US Department of Education.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural literacy: what every american needs to know*. Boston (MA), Estados Unidos: Houghton Mifflin.
- Hynd, C. R. y Stahl, S. A. (1998). What do we mean by knowledge and learning?. En C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 15-44). Mahwah (NJ), Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2013a). *De los ECAES a las pruebas Saber Pro*. Documento de trabajo, no publicado, de la Dirección de Evaluación del Icfes, Bogotá, D. C.
- \_\_\_\_\_ (2013b). *Consolidación del sistema nacional de evaluación estandarizada: alineación del examen SABER 11º*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- \_\_\_\_\_ (2018). *Guía Introductoria al modelo de diseño centrado en evidencias*. Documento de trabajo de la Dirección de Evaluación del Icfes: Bogotá, D. C.

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pág. 107-134.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), págs. 363-394.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured*. Princeton (NJ), Estados Unidos: Educational Testing Progress.
- Kirsch, I. S. y Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), págs. 5-30.
- Llorens Tatay, A. C., Gil Pelluch, L., Vidal-Abarca Gámez, E., Martínez Giménez, T., Mañá Llorriá, A. y Gilabert Pérez, R. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), págs. 808-817.
- Martínez, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, L. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Universidad del Valle.
- McMahon, M. M. y McCormack, B. B. (1998). To think and act like a scientist: Learning disciplinary knowledge. En C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 227-262). Mahwah (NJ), Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (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, D. C.: MEN.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Sistema nacional de evaluación de la educación: SABER. Resultados nacionales y departamentales. Primer informe, plan de seguimiento 1997-2005*. Bogotá, D. C.: MEN.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D. C.: MEN.
- \_\_\_\_\_ (2009). Decreto 3963 de 2009: por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial*, 14 de octubre de 2009, n.º 47.502. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2010a). Decreto 869 de 2010: por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Educación Media, ICFES-SABER 11o. *Diario Oficial*, 18 de marzo de 2010, n.º 47.655. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2010b). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, D. C.: MEN.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá, D. C.: MEN.

- Mullis, I., Martin, M. et al. (2003). PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- O'Reilly, T. y Sheehan, K. M. (2009). *Cognitively based assessment of, for, and as learning: A framework for assessing reading competency*. Princeton (NJ), Estados Unidos: ETS Research Report.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. París, Francia: OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2009). PISA 2009. *Assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. París, Francia: OCDE.
- Pearson, P. D. y Camperell, K. (1994). Comprehension of text structures. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4.a ed., pp. 448-468). Newark (DE), Estados Unidos: International Reading Association.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of?. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 545-561). Mahwah (NJ), Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society [Competencias clave para una vida exitosa y una sociedad que funcione bien]*. Ashland (OH), Estados Unidos: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sánchez, J. (Coord.). (2007). *Saber escribir*. Bogotá, D. C.: Instituto Cervantes, Ed. Aguilar.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Mónica (CA), Estados Unidos: RAND.
- Van Dijk, T. A. (1995). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.



GOBIERNO DE COLOMBIA