



Prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro

2021

MARCO DE REFERENCIA
PARA LA EVALUACIÓN, ICFES

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar,

Básica y Media

Constanza Alarcón Párraga

Viceministro de Educación Superior

José Maximiliano Gómez Torres

Publicación del Instituto Colombiano para
la Evaluación de la Educación (Icfes)

© Icfes, 2021.

Todos los derechos de autor reservados.

Elaborado por:
Lizeth Donoso Herrera

Colaboradores:

Jesús Enrique Rodríguez Pérez

Juan Alberto Conde Aldana

Yuly Paola Martínez Sánchez (Icfes)

Alfonso Cabanzo (Icfes)

George Enrique Dueñas Luna (Icfes)

Martha Jeanet Castillo Ballén (Icfes)

Edición
Juan Camilo Gómez-Barrera

Diseño de portada y diagramación
Linda Nathaly Sarmiento Olaya

¿Cómo citar?

Icfes, (2021). Marco de referencia
de la prueba de Lectura Crítica Saber
11.º, Saber TýT y Saber Pro. Bogotá:
Dirección de Evaluación, Icfes.

Directora General

Mónica Patricia Ospina Londoño

Secretario General

Ciro González Ramírez

Directora Técnica de Evaluación

Natalia González Gómez

Director Técnico de Producción y Operaciones

Oscar Orlando Ortega Mantilla

Director Técnico de Tecnología e Información

Sergio Andrés Soler Rosas

Subdirector de Diseño de Instrumentos

Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Estadísticas

Cristian Fabian Montaño Rincón

Subdirectora de Análisis y Divulgación

Mara Brigitte Bravo Osorio

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0963-0

Bogotá, D. C., diciembre de 2021

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 |
| Antecedentes | 8 |
| 1.1 Marco legal | 8 |
| 1.1.1 Saber 11.º | 8 |
| 1.1.2 Saber TyT | 9 |
| 1.1.3 Saber Pro | 9 |
| 1.2 Alcance de los exámenes de Estado | 10 |
| 1.3 Pruebas internacionales de lectura | 11 |
| 1.4 Historia de la prueba | 14 |
| 1.4.1 Prueba de Lenguaje del examen Saber 11.º (2000-2014) | 15 |
| 1.4.2 Prueba de filosofía del examen Saber 11.º (2000-2014) | 16 |
| 1.4.3 Prueba actual | 17 |
| 1.4.4 La prueba de comprensión lectora en los ECAES | 19 |
| 1.4.5 El Plan Nacional de Lectura y Escritura | 19 |
| 1.5 Referentes teóricos de la prueba (dominio de la prueba) | 21 |
| 1.5.1 La competencia lectora y la lectura crítica | 21 |
| 1.5.2 Modelos de comprensión lectora | 23 |
| 1.5.3 Texto | 30 |
| Diseño de la prueba | 34 |
| 2.1 Metodología de evaluación para el diseño de la prueba | 34 |
| 2.2 Definición del objeto de evaluación | 35 |
| 2.2.1 La noción de competencias | 35 |
| 2.2.2 Competencias genéricas | 36 |
| 2.2.3 La lectura crítica como competencia genérica | 37 |
| 2.3 Conceptualización de las pruebas de lectura crítica | 38 |
| 2.4 Especificaciones de la prueba | 40 |
| 2.5 Características de la prueba | 43 |
| 2.5.1 Temas o áreas que cubre la prueba | 43 |
| 2.5.2 De qué no se trata la prueba | 45 |
| 2.5.3 Características de los contextos con los que se relacionan las preguntas | 46 |
| 2.5.4 Distribución de los ítems y tipos de preguntas de la prueba .. | 47 |
| 2.5.5 Limitaciones de la prueba | 51 |
| Referencias | 52 |

Figuras y tablas

| | |
|---|----|
| Figura 1. Modelo de lectura interactiva | 29 |
| Figura 2. Pasos para el diseño de evaluación de acuerdo con el DCE o especificaciones de la prueba | 35 |
| Figura 3. Desagregado del diseño centrado en evidencias de la prueba Lectura Crítica | 40 |
| | |
| Tabla 1. Afirmaciones y evidencias | 41 |
| Tabla 2. Tipología de textos presentes en la prueba de Lectura Crítica | 46 |
| Tabla 3. Tipos de texto y porcentaje de preguntas en la prueba Saber 11. ^º | 48 |
| Tabla 4. Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber 11. ^º | 48 |
| Tabla 5. Tipos de textos y porcentaje de preguntas en la prueba Saber TyT | 49 |
| Tabla 6. Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber TyT | 49 |
| Tabla 7. Tipos de textos y porcentaje de preguntas en la prueba Saber Pro | 50 |
| Tabla 8. Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber Pro | 50 |

Introducción

En este marco de referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) presenta las especificaciones y los argumentos teóricos que justifican la prueba de Lectura Crítica, aplicada en los exámenes de Estado Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Del mismo modo, se explican los objetivos de evaluación, así como la estructura y el contenido de la prueba. Por tanto, el objetivo de este documento es responder a ¿qué competencias se evalúan en esta prueba?, ¿desde qué perspectivas? y ¿cómo se evalúan?

Para la elaboración de este marco se tuvieron en cuenta varias dimensiones sobre la lectura que van desde el disfrute personal hasta la lectura instrumental, necesaria para participar en la sociedad letrada actual. Esto porque, de acuerdo con Solé (2012), no hay que simplificar la lectura como una herramienta de acceso a lo que dicen los textos o a lo que otros han elaborado, sino que hay que entenderla de manera más amplia como un instrumento de pensamiento y una herramienta conceptual. Así, aunque en la escuela es donde se brindan las primeras herramientas que les permiten a los estudiantes leer, estos no leen solo para responder a tareas o un examen, sino para servirse de dichas herramientas en su vida como sujetos individuales y sociales. En este sentido, la formación recibida en la educación media y superior deberá permitirles a los estudiantes convertirse paulatinamente en lectores activos, críticos y responsables, capaces de insertarse de manera adecuada en las diversas actividades comunicativas que plantea el siglo XXI.

La prueba de Lectura Crítica de los exámenes Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro busca evaluar la competencia lectora de los estudiantes en estos niveles, para así determinar si se están adquiriendo las competencias comunicativas que les permitan superar los retos que plantea la sociedad actual. Si bien el Icfes realiza pruebas en la educación básica primaria y básica secundaria, en los grados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º, las cuales buscan hacer seguimiento a la calidad de la educación en estos niveles educativos, cabe indicar que este documento se dedicará únicamente a establecer las bases de la prueba de Lectura Crítica que se aplica en los exámenes de estado Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro.

Esta prueba examina las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Su propósito es establecer si los estudiantes cuentan con una comprensión lectora suficiente para interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuenten con experiencias o conocimientos previos relacionados con el tema tratado. La evaluación de la competencia lectora en la prueba de Lectura Crítica permitirá saber cuáles son las dificultades de lectura que experimentan los estudiantes, lo cual ayudará a diagnosticar (que se constituye en una condición necesaria, aunque no suficiente) para generar propuestas que, desde la política pública o desde la academia, puedan contribuir a la mejora constante de la comprensión lectora en el país.

La prueba de Lectura Crítica está dirigida a los estudiantes de educación media que estén finalizando el grado undécimo y deban presentar el examen Saber 11.º. De acuerdo con las disposiciones vigentes, también pueden presentarlo quienes ya hayan obtenido el título de bachiller o superado el examen de validación del bachillerato. Para los exámenes Saber TyT y Saber Pro, esta prueba pertenece al conjunto de módulos genéricos, entendidos como aquellos que deben desarrollar todos los estudiantes sin distinción de su área de formación. Según las disposiciones legales, el Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior (Saber TyT y Saber Pro) está orientado a los estudiantes que han aprobado el 75 % de los créditos de sus respectivos programas de formación.

El presente marco de referencia se divide en dos partes: en la primera se describen los antecedentes que sustentan la prueba de Lectura Crítica desde el marco legal y los referentes conceptuales. Allí se define la competencia lectora y se describen los procesos que forman parte de la lectura, así como los tipos de texto empleados en la prueba. De igual manera, se incluye un apartado sobre la metodología de diseño de esta prueba, lo que permitirá entender cómo se evalúa e informa sobre el rendimiento de los estudiantes en lectura. En el segundo capítulo se describen el diseño y las

especificaciones de la prueba, de acuerdo con la metodología utilizada. Finalmente, se exponen las características de la prueba: los contenidos, tipos de textos utilizados, distribución de ítems, tipos de preguntas y limitaciones.

En este marco se pretenden ampliar algunos conceptos abordados en marcos anteriores y se exponen los diferentes elementos que se tuvieron en cuenta para el diseño de la prueba. Se espera que este documento les permita a los diferentes actores (estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad académica) conocer las bases conceptuales y el diseño metodológico propuestos. Con ello se espera se puedan hacer mejores interpretaciones de los resultados y coadyuvar en la mejora constante de los procesos de desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes colombianos.

En este capítulo se desarrollan los antecedentes de la prueba de Lectura Crítica. Así, se incluyen el marco legal de la evaluación, la normativa relacionada con el módulo y algunas referencias de pruebas internacionales similares. Esto con el fin de hacer una breve comparación de los objetos de evaluación planteados; igualmente, en esta sección se presenta la historia de la prueba. Por último, se plantean los referentes teóricos para establecer el dominio sobre el que se diseña el objeto evaluable.

1.1 Marco legal

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, la cual 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). 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) (*íbid.*, 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, 7.º y 9.º. Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas.

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), 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 y 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 y 2). Este 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). 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). 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, 7 y 12) y el Decreto 3963 de 2009, modificado por el Decreto 4216 de 2009, en donde se 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). 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). 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). 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. En forma complementaria 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 profesionales especialistas 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 Pruebas internacionales de lectura

Desde hace varios años, los estudiantes colombianos han estado participando en pruebas internacionales cuyo interés ha sido examinar su nivel de desempeño en áreas que se consideran centrales como matemáticas, ciencias y lectura. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), implementó desde el año 2000 el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Program for International Student Assessment, PISA*), una prueba estandarizada que evalúa cada tres años la calidad de la educación en los países asociados o invitados. La población objetivo de esta prueba son los jóvenes de 15 años de edad, independientemente del grado de escolaridad en el que se encuentren. Desde el 2006, año desde el que Colombia participa, PISA se ha convertido en un referente de calidad de la educación en el país, pues brinda información relevante que puede contribuir al diseño e implementación de políticas educativas tendientes a disminuir las brechas en el sistema educativo (Icfes, 2020).

En la más reciente aplicación de PISA (año 2018), la lectura fue un área de profundización, ya que se considera que la habilidad para localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que los individuos puedan participar completamente en la sociedad actual, centrada en el conocimiento. Además, de acuerdo con la OCDE (2015), una buena competencia lectora no solo es la base para tener buenos resultados escolares, sino que es un requisito indispensable para la participación exitosa en la mayoría de los ámbitos de la vida adulta. Por esta razón, la prueba de competencia lectora en PISA implica encontrar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar información de una variedad de textos asociados con situaciones que van más allá del entorno escolar (OCDE, 2015).

PISA comprende la lectura como una competencia para la vida. En esa medida, para evaluarla, se contemplan los siguientes procesos cognitivos: (1) comprender, que implica acceder al significado explícito de los textos, integrar información y realizar inferencias; (2) evaluar y reflexionar, con la que se pretende indagar si los estudiantes son capaces de evaluar la calidad y la credibilidad de la información, reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto, así como detectar y manejar el conflicto al interior de los textos, y (3) localizar información, que comprende la capacidad para buscar y seleccionar textos importantes y acceder a información relevante en estos. Esta prueba, recientemente, incluyó textos digitales y multimedia para tener en cuenta los formatos textuales que se utilizan en la actualidad (OCDE, 2015).

Para entender mejor los resultados obtenidos por los estudiantes, PISA estableció seis niveles de desempeño, formados por rangos a partir del puntaje; cada uno de estos niveles incluye una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que se estima que un evaluado ha desarrollado para ubicarse en dicho nivel (Icfes, 2020). Con respecto al desempeño de Colombia, en esta prueba, aunque en la última aplicación obtuvo un promedio ligeramente inferior al anterior, el país ha mostrado una mejora en el desempeño promedio desde la primera vez que participó, pasando de un puntaje de 385 a 412 en la última participación (Icfes, 2020).

Otra de las pruebas en las que han participado estudiantes colombianos es el Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora (*Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS*), una evaluación que busca monitorear tendencias en el rendimiento de los estudiantes en un intervalo de cinco años en diferentes países alrededor del mundo. Este estudio, liderado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), busca analizar y comparar el desempeño en la competencia lectora de niños que cursan el cuarto año de escolaridad, es decir, de entre 9 y 10 años de edad en diferentes lugares del mundo. La competencia lectora es evaluada en esas edades, ya que se considera que en ese punto los estudiantes ya han adquirido las convenciones del código escrito y empiezan a centrarse en la lectura para aprender.

Mientras que PISA definió seis niveles de desempeño, en PIRLS solo son cuatro, pero también están basados en rangos de puntaje. En ese sentido, la prueba PIRLS contempla los niveles bajo, medio, alto y avanzado. Colombia fue el único país suramericano que participó en este estudio en 2011 y el promedio del desempeño de los estudiantes colombianos se ubicó en el nivel bajo. Esto indica que los estudiantes colombianos pueden localizar y reconocer un detalle indicado explícitamente, tanto en textos literarios como informativos (Icfes, 2012).

A nivel regional, los estudiantes colombianos también han participado en otras mediciones como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), dirigido por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la UNESCO. Este estudio evalúa el desempeño escolar en matemáticas y lenguaje en tercer grado, y matemáticas, lenguaje y ciencias en sexto grado. La aplicación más reciente de este estudio fue en 2019, y uno de sus objetivos fue comparar los resultados con aquellos que arrojaron los anteriores estudios de

este tipo¹. Además, aparte de medir el desempeño en las áreas señaladas, ERCE también indaga sobre factores asociados al desempeño, con el propósito de ofrecer un diagnóstico acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la región, así como aportar información que contribuya a la identificación de factores asociados a los logros. Todo ello procura contribuir a la formulación de políticas públicas que permitan mejorar los procesos educativos en la región.

En lo referente a lectura, ERCE, al igual que PISA, evalúa los procesos cognitivos vinculados con la interpretación textual, es decir, la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión crítica. La comprensión literal implica que los estudiantes reconocen y recuerdan elementos explícitos; identifican y localizan información en segmentos específicos del texto, seleccionan la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos. La comprensión inferencial implica que los estudiantes dialogan o interactúan con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo para construir el sentido global del texto. La comprensión crítica, por su parte, evalúa si se valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio (UNESCO, 2016).

En 2019, ERCE contrastó los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos con documentos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, como los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Dicho análisis encontró que el currículo colombiano se adecúa a las demandas de la sociedad actual, pero llamó la atención sobre la baja presencia de comprensión literal e inferencial en tercer grado y su ausencia en sexto grado. De acuerdo con los expertos que participaron en el estudio, valdría la pena “reflexionar sobre esto, ya que las habilidades de comprensión literal e inferencial son determinantes en la comprensión lectora y debieran enseñarse de manera explícita al abordar los textos” (UNESCO, 2020, p. 39). Según los expertos, esto resulta importante, dados los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos de grado tercero y sexto, que se ubican en los niveles 1 y 2 de la escala.

¹ Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE, 1997); Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013).

Todas estas pruebas a nivel internacional muestran la existencia de diferentes evaluaciones de la competencia de los estudiantes en lectura, así como en otras áreas como matemáticas y ciencias. Sin embargo, cada una de estas pruebas está orientada a diferentes grupos poblacionales y los objetivos que persiguen están encaminados a comparar el desempeño de los estudiantes en diferentes países, con el fin de aportar a la formulación de políticas públicas nacionales, regionales e internacionales.

Los resultados en lectura obtenidos por los estudiantes colombianos en algunas de las pruebas internacionales mencionadas indican que es necesario prestarle mayor atención a la competencia lectora en todos los niveles de escolaridad. De allí que las pruebas de competencia lectora que realiza el Icfes en los diferentes niveles permitirán arrojar datos sobre los desempeños de los estudiantes colombianos y de los diferentes grupos poblacionales. No obstante, el presente documento se centrará particularmente en las pruebas que se aplican al terminar la escolaridad media y superior. Los datos que se puedan recolectar en estos exámenes contribuirán al diagnóstico de las dificultades, necesario para definir propuestas que permitan superar las limitaciones en esta área.

Vale la pena subrayar también que la concepción de lectura adoptada en el presente marco está alineada con las de otras pruebas internacionales y regionales y con la de las pruebas Saber 3.^º, 5.^º, 7.^º y 9.^º. En efecto, en todas estas se reconoce la competencia lectora como una competencia para la vida y su adquisición tiene características motivacionales y de comportamiento, así como características cognitivas.

1.4 Historia de la prueba

En esta sección se expondrán algunos antecedentes relevantes de la prueba de Lectura Crítica. En primer lugar, se mencionará la prueba de Lenguaje del examen Saber 11.^º, que estuvo vigente desde 2000 hasta el 2014; luego, se presentará la prueba de filosofía que estuvo vigente durante el mismo periodo y que posteriormente se fusionó con la prueba de Lenguaje, en la que hoy se conoce como Lectura Crítica. Otro de los antecedentes importantes que se tuvo en cuenta durante el diseño de esta prueba fue el examen de comprensión lectora que aparecía en los ECAES (siglas del antiguo examen de calidad de la educación superior). Finalmente, se señalarán algunos elementos del Plan Nacional de Lectura y Escritura que resultan centrales para la evaluación de la competencia lectora en el contexto colombiano.

1.4.1 Prueba de Lenguaje del examen Saber 11.^º (2000-2014)

La discusión sobre la reforma educativa que tuvo lugar a nivel 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, que se reflejaron tanto en la reestructuración de las pruebas en el año 2000 como en la transformación del examen Saber 11.^º

A partir de la reestructuración del 2000, el enfoque y el contenido de la prueba de lenguaje se enriquecieron gracias a la participación de Colombia en exámenes internacionales², al análisis de su comportamiento técnico en las distintas aplicaciones y a múltiples asesorías de expertos nacionales e internacionales. En este sentido, la prueba tuvo varios desarrollos. Uno de ellos tuvo que ver con que en el año 2000 esta se estructuró alrededor de cinco competencias:

- a. identificación o repetición (de lo que dice el texto);
- b. resumen o paráfrasis;
- c. información previa o enciclopédica;
- d. gramática;
- e. pragmática.

De igual manera, se definieron tres niveles de lectura: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico y, a partir de estos, se establecieron seis modos de lectura, relacionados con la manera en que los estudiantes interactúan con los textos: (1) comprensión literal transcrita, (2) comprensión literal a modo de paráfrasis, (3) comprensión inferencial directa, (4) comprensión inferencial indirecta, (5) comprensión intertextual y (6) comprensión valorativa.

² Particularmente, a su participación en algunas pruebas mencionadas en el apartado anterior (1.3) como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos); PIRLS (Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora); TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo).

Luego, entre 2005 y 2006, las cinco competencias mencionadas arriba se integraron en dos: la competencia textual y la competencia discursivo-comunicativa, entendidas como las capacidades de comprender y producir textos siguiendo las tres dimensiones del lenguaje: a) reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (o dimensión sintáctica), b) uso y explicación del proceso de significación (o dimensión semántica) y c) 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. Cabe indicar que también hubo 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 describirán en el capítulo 2— se produjeron de forma progresiva. De igual manera, se ha buscado aumentar la coherencia con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006). En efecto, la denominación y el concepto lectura crítica provienen de este documento puesto que, entre los “saberes específicos” descritos en los estándares se encuentran, por ejemplo, se encuentran 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).

1.4.2 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 para 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 el almacenamiento de conocimientos llamados declarativos (del tipo: “¿Cuál de las siguientes frases fue usada por Platón para referirse a la tensión entre la razón y las pasiones?”).
- 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 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.

En 2010 se publicaron las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* (MEN, 2010b), que fueron un referente para 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). Vale la pena subrayar 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. De hecho, el pensamiento crítico es un componente central del área.

1.4.3 Prueba actual

A partir del segundo semestre de 2014, se integraron en una sola prueba las competencias de lenguaje y de filosofía bajo la denominación de Lectura Crítica. Esta fusión tuvo sentido en la medida en que:

- Los estudiantes de grado 11.[°] deben haber alcanzado un dominio de las competencias básicas del lenguaje (evaluadas por el Icfes en los grados 3.[°], 5.[°], 7.[°] y 9.[°]) 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.

La fusión de las pruebas supuso varias ventajas. En primer lugar, se redujo el número de pruebas de Saber 11.[°], lo que permite incluir más preguntas por prueba y contribuir al mejoramiento de la confiabilidad estadística de los resultados. En segundo lugar, esto permitió la alineación de Saber 11.[°], Saber TyT y Saber Pro, lo que se traduce, entre otras cosas, en la existencia de pruebas de Lectura Crítica que comparten su estructura en los tres exámenes. Esto último resulta de gran importancia, ya que permite la evaluación del valor agregado de la educación superior frente a la media. Este proceso 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 encontraban de manera separada en las pruebas de Lenguaje y Filosofía.

En la prueba de Lectura Crítica de Saber 11.[°] se incluyen textos representativos del pensamiento filosófico que involucran conceptos típicos de la filosofía³. No obstante, en la prueba no se piden definiciones de estos u otros conceptos ni tampoco conocimientos de las teorías o sistemas que los involucran. En cambio, 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.[°] y se encuentre próximo a culminar grado 11.[°] (Ley 115 de 1994, artículo 31).

³ 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.

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 actual recoge lo que se evaluaba en lenguaje y en filosofía, y cubre los estándares de lenguaje de la educación media.

1.4.4 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, en los exámenes ECAES se introdujo una prueba de comprensión lectora. Esta prueba se organizó a partir de una conceptualización de dicha competencia en tres dimensiones (interpretativa, argumentativa y propositiva) y con tres niveles de lectura (literal, inferencial e intertextual). El nivel literal involucraba la información local, esto es, las oraciones, los enunciados y las partes específicas del texto; en este nivel, los estudiantes debían, por ejemplo, recuperar información o relacionar dos fragmentos de un texto. El nivel inferencial tenía que ver con la información global o implícita; allí, los estudiantes debían, por ejemplo, sintetizar el tema, dar cuenta de subtemas o extraer conclusiones. El tercer nivel se enfocaba en la información intertextual; se esperaba que los estudiantes hicieran 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 TyT y Saber Pro (Icfes, 2013b, p. 7). Para estos exámenes, se definió la lectura crítica como un proceso que involucra tres niveles de lectura y que corresponden a las tres afirmaciones 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).

1.4.5 El Plan Nacional de Lectura y Escritura

Además de los documentos y antecedentes mencionados en los apartados anteriores, 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, sino que 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 se debe 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. En lo que tiene que ver con la lectura, estos estudiantes solo están en condiciones de leer textos cortos, cotidianos y sencillos y de enfrentarse con situaciones comunicativas familiares. Con respecto a la escritura, pueden construir correctamente oraciones simples, pero no oraciones compuestas, y no logran darles una consistencia global a sus escritos. Además, dejan de lado la revisión cuidadosa de los aspectos formales y tienen dificultades para producir un texto según el tipo de destinatario, es decir, adaptando el registro de lengua.
- A cerca de la mitad de las niñas y niños entre 5 y 11 años de edad no les gusta leer, y dos terceras partes de las y los jóvenes entre los 12 y 16 años de edad consideran que leer es aburrido. La mayoría de las niñas, niños y adolescentes lee exclusivamente en cumplimiento de obligaciones académicas, y solo una minoría lee por interés intelectual, para entretenérse 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 que la involucren 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.

1.5 Referentes teóricos de la prueba (dominio de la prueba)

En esta sección se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la prueba de Lectura Crítica. Esto resulta de gran importancia, ya que los referentes teóricos se constituyen en el dominio de la prueba y establecen tanto el objeto de evaluación como las especificaciones (capítulo 2).

Vale la pena subrayar que, pese a que la lectura es un área multidimensional en la que intervienen varios elementos, no todos estos pudieron tenerse en cuenta durante el diseño de la prueba. Dicho lo anterior, aquí se presentan solo aquellos elementos que pueden evaluarse debido a las limitaciones técnicas de la prueba y se consideraron más importantes. Así, en la primera parte se explican los conceptos de competencia lectora y lectura crítica; luego, se describen algunos modelos de comprensión lectora, particularmente, aquellos que sirvieron como base para el diseño de la prueba y que se operacionalizan en el capítulo 2. Finalmente, se explica la noción de *texto*, que se refiere a la cantidad de materiales susceptibles de ser leídos.

De manera preliminar, es posible afirmar que la lectura no es solo uno de los componentes primordiales del éxito escolar, sino que constituye un factor de integración en la sociedad y una manera para profundizar el conocimiento del mundo, de los otros y de sí mismo. Ahora bien, de acuerdo con Solé (2012), cuando se habla de lectura, se puede hacer referencia a procesos distintos o a diversos niveles que pueden ir desde el más ejecutivo, vinculado con la decodificación, hasta el epistémico o interpretativo, pasando por los niveles funcional e instrumental. Por esta razón, en el presente apartado se abordarán algunos conceptos, teorías y nociones que pueden ayudar a entender el dominio de evaluación de la prueba Lectura Crítica, sin que eso signifique una totalización o un panorama de las teorías y abordajes existentes.

1.5.1 La competencia lectora y la lectura crítica

Con respecto a la competencia lectora, Solé (2012) señala que los cambios históricos en la escritura y en el valor social del texto escrito han modificado las formas de ser lector. Así, la escritura inicial, cuyo objetivo era liberar a la memoria de cargas,

privilegiaba una lectura lineal “al pie de la letra”, capaz de conservar lo que decían los textos. Sin embargo, la era digital por la que atravesamos en la actualidad ha provocado la informatización del texto impreso, lo que, a su vez, ha generado una nueva forma de ser lector: aquel que construye su propio texto a la vez que navega por la red.

De acuerdo con Solé (2012), estas nuevas formas textuales requieren de un lector activo, dotado de criterio, capaz de combinar la lectura rápida con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal de textos narrativos o expositivos. Es decir, nuestra época requiere de un *lector crítico* que pueda procesar el texto para acceder al conocimiento de otros (e incrementar y transformar el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos. Se trata de un lector capaz de proponer una mirada crítica sobre la información, muchas veces desordenada y difusa, que se puede encontrar en la red y en nuestro entorno; un lector que pueda elegir el texto, procesarlo, dialogar con este e interesarlo (Solé, 2012). De ahí que esta prueba se denomine, justamente, *lectura crítica*.

La competencia lectora no se reduce a conocer las correspondencias entre grafema-fonema, ya que la capacidad para decodificar un texto no lleva necesariamente a la comprensión. Leer implica comprender, lo cual es un proceso cognitivo complejo y necesario para prácticamente todas las actividades de alto nivel, incluidos el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Con base en una perspectiva hermenéutica, “en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis” (Ricoeur, 1997, p. 84).

En este orden de ideas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) define la competencia lectora como “La capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14). Para Solé (2012), esta definición no concibe la lectura solamente en términos instrumentales, sino que “la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social” (p. 49). Por esa razón, la competencia lectora empieza a desarrollarse desde muy temprana edad, cuando los niños participan en prácticas cotidianas de lectura en familia y en la escuela, pero a su vez ganan cada vez más autonomía a lo largo de la escolaridad obligatoria y durante la vida, en la medida en que se tiene acceso a diferentes tipos de textos.

Al tratarse de un proceso complejo, la adquisición de la competencia lectora implicará diversos niveles, como lo han señalado Wells (1987) y Freebody y Luke (1990), citados por Solé (2012, p. 51):

- **Nivel ejecutivo**, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- **Nivel funcional**, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- **Nivel instrumental**, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- **Nivel epistémico o de lectura crítica**, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

En este sentido, la prueba de Lectura Crítica que se aplica en los exámenes de estado Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro busca determinar el grado de desarrollo de la competencia lectora en términos de los niveles anteriormente mencionados. No obstante, para facilitar el diseño de la prueba, se han establecido tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. El primero se relacionaría con el nivel ejecutivo señalado por Solé (2012); el segundo contempla tanto el nivel funcional como el instrumental, y el tercero se refiere al que Solé (2012) denomina nivel epistémico, que también se podría denominar interpretativo. El diagnóstico de las dificultades en lectura, según niveles señalados, les permitirá a los diferentes actores (estudiantes, profesores e instituciones) diseñar propuestas dirigidas a mejorar la competencia lectora en los estudiantes colombianos.

1.5.2 Modelos de comprensión lectora

La comprensión lectora se puede definir a partir de diferentes perspectivas teóricas como la semiótica, la fenomenología, la hermenéutica y la psicología cognitiva. Por ejemplo, desde la hermenéutica, con autores como Ricoeur (1997), la comprensión

implica captar como una totalidad una cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis, como se señaló antes. Sin embargo, esta perspectiva va más allá, ya que no se refiere solamente a una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad, sino que se requiere de procedimientos explicativos para llegar a apropiarse del sentido del texto. Desde la psicología cognitiva, por su parte, la comprensión se concibe como la columna vertebral de la cognición y es necesaria para procesar toda la información del entorno y extraer significado de allí (McNamara y Magliano, 2009). Dicha información llega a través de diversos medios, ya sea conversaciones, imágenes, audiovisual o, por supuesto, textos. No obstante, aunque se comprende a través de una gran variedad de medios, los modelos de comprensión formulados desde la psicología cognitiva se han centrado en los procesos que involucran la comprensión textual o discursiva (McNamara y Magliano, 2009). Si bien las diferentes perspectivas teóricas desde las que se puede entender la comprensión lectora pueden complementarse, en este marco se adoptará una perspectiva cognitiva, ya que esta permite dar cuenta de los procesos que tienen lugar durante el acto de la lectura. Lo anterior, sin desconocer otras perspectivas igualmente válidas.

En este orden de ideas, la comprensión puede definirse como la capacidad para construir, a partir de un texto y de los conocimientos previos del lector, una representación mental coherente de la situación evocada por el texto. Kintsch y Van Dijk (1978) propusieron el primer modelo de comprensión lectora, convirtiéndose en un paradigma que posibilitó el surgimiento de diversos modelos de comprensión que existen actualmente. Sin embargo, de acuerdo con McNamara y Magliano (2009), es difícil tomar un solo modelo que explique los procesos de comprensión y que tenga en cuenta todas las variables que intervienen durante la lectura. Esta situación se presenta debido a que los modelos propuestos desde la psicología cognitiva se han enfocado en diferentes aspectos de la comprensión discursiva, por ejemplo, en los tipos de discurso (expositivo vs. narrativo), en las diferentes situaciones de lectura (lectura casual vs. lectura para aprender algo) o en las fuentes de las diferencias individuales que afectan la comprensión.

McNamara y Magliano (2009) analizan siete modelos que han recibido suficiente atención por parte de los investigadores de texto y discurso; dentro de estos, se mencionan tres que han logrado describir los procesos de comprensión básicos y complejos: (1) el modelo de Construcción-Integración (CI) (Kintsch, 1988, 1998); (2) el modelo de Construcción de estructuras (Gernsbacher, 1997; Gernsbacher, Varner, y

Faust, 1990), (3) y el modelo de Paisaje (Linderholm, Virtue, Tzeng, y van den Broek, 2004; Tzeng, van den Broek, Kendeou, y Lee, 2005; van den Broek, Rapp, & Kendeou, 2005; van den Broek, Young, Tzeng, y Linderholm, 1999).

A pesar de las diferencias entre cada uno de los modelos, McNamara y Magliano (2009) encontraron varios elementos comunes a todos ellos. Por ejemplo, todos los modelos coinciden en que el proceso de comprensión incluye el hecho de entender las palabras, las oraciones y las relaciones entre las oraciones, para lo cual son necesarias tanto la decodificación como la comprensión sintáctica de la información. De la misma manera, en los modelos analizados se asume que los procesos de nivel inferior como la decodificación y el análisis sintáctico contribuyen a la comprensión y juegan un papel en los procesos de comprensión de alto nivel.

Otro elemento en el que se asemejan los modelos es que en la mayoría de ellos se utiliza el término de “representación mental” para referirse al resultado de los procesos de comprensión textual. Dicha representación incluye información del texto, información que está relacionada con el texto y las inferencias generadas por el lector. Estas últimas se refieren al proceso por medio del cual el lector conecta información del texto, (por ejemplo, una frase concreta) con información que no está allí (por ejemplo, con sus conocimientos del mundo, con recuerdos de otros textos o de experiencias previas, etc.). En consonancia, habría dos tipos de inferencias: las puentes y las elaboraciones.

Las *inferencias puente* tienen que ver con la manera en que el lector conecta información actual con información que había aparecido antes en el mismo texto. Al segundo tipo de inferencias se les conoce como *inferencias asociativas* o *elaboraciones*, ya que se refieren al proceso a través del cual el lector conecta información que se encuentra en el texto con información que no está allí. Este segundo tipo de inferencias están basadas en el conocimiento, en la medida en que, para comprender se crean vínculos entre el texto y los conocimientos previos del lector. Esta concepción no se opone, necesariamente, a otras teorías de la comprensión textual como la hermenéutica, puesto que Ricoeur (1997) señala que:

El texto es como una pauta musical y el lector como el director de la orquesta que obedece las instrucciones de la notación. En consecuencia, comprender no es meramente repetir el acontecimiento del habla en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, empezando desde el texto en el que el acontecimiento inicial se ha objetivado [...]. En otras palabras, tenemos que hacer conjeturas sobre el sentido del texto porque las intenciones del autor están más allá de nuestro alcance (p. 87).

Dichas conjeturas se pueden hacer gracias a los conocimientos previos del lector, que se activan constantemente durante la comprensión lectora. Así, cada vez que se encuentra una palabra, se activan los conocimientos y los conceptos relacionados con esta. En consecuencia, cuanto mayor sea el conocimiento sobre el tema de la lectura —o sobre el mundo— que tenga un lector, mejor será su comprensión.

De acuerdo con McNamara y Magliano (2009), el modelo de “Construcción-integración” (en adelante CI), desarrollado por Kintsch (1998), es el que actualmente se considera el más completo y mejor fundamentado y, por esta razón, es la base de la prueba propuesta. Este modelo implica la generación de inferencias que, a su vez, conducen a la incorporación de conocimientos previos relevantes a la representación mental. En esa medida, la comprensión profunda reflejaría la comprensión tanto de las situaciones referidas como de las implícitas, en lugar de limitarse a reflejar el contenido explícito del texto. Así, en el modelo CI, la construcción se refiere a la activación de la información del texto y de los conocimientos relacionados, mientras que la integración hace referencia al despliegue de la red conceptual del lector que se integraría a lo construido.

Según este modelo, hay tres niveles de representación textual: la estructura de superficie, la base proposicional del texto y el modelo situacional. La estructura de superficie representa las palabras presentes en el texto y las relaciones sintácticas entre ellas. El nivel basado en el texto es representado en términos de proposiciones y las proposiciones, por lo general, representan una idea completa, es decir, el sentido subyacente de la información explícita en el texto, discurso o escena. Por último, el modelo situacional incluye todas las inferencias que van más allá de los conceptos que están explícitamente mencionados en el texto (McNamara y Magliano, 2009).

Transversal a estas nociones de representación textual, se encuentran las de microestructura y macroestructura. La microestructura se deriva de las estructuras locales del texto, mientras que la macroestructura se deriva de la estructura global.

La microestructura se asemeja a la representación proposicional del texto, pero se refiere a la representación mental del lector y, por tanto, incluye las inferencias locales. En cuanto a la macroestructura, se refiere a la construcción de una representación jerárquica del texto, que puede presentarse de manera explícita o, por el contrario, puede ser que le corresponda al lector inferir la organización global y jerárquica del texto. Ahora bien, vale la pena subrayar que la microestructura y la macroestructura están separadas solo teóricamente, ya que durante el acto de leer la comprensión de estas dos estructuras es cíclica. Estas dos nociones (macroestructura y microestructura) se podrían asemejar a las de comprensión local y comprensión global que se evalúan en el componente de Lectura Crítica. Así, como señala Ricoeur (1997),

[...] la reconstrucción de la arquitectura del texto adquiere la forma de un proceso circular, en el sentido de que la suposición de un cierto tipo de totalidad se sobreentiende en el reconocimiento de las partes. Y, recíprocamente, es al interpretar los detalles cuando explicamos la totalidad (p. 89).

Otro de los modelos que se consideró para el diseño de la prueba fue el de construcción de estructuras (*structure building*), ya que el de Kintsch (1998) resulta más adecuado para entender los procesos de comprensión de textos expositivos y argumentativos (McNamara y Magliano, 2009). Como en la prueba se les presentan a los estudiantes textos de diversa índole (argumentativos, expositivos y narrativos), y el formato puede ser continuo o discontinuo (donde se hace uso de gráficas e imágenes), fue necesario tener en cuenta otros modelos, y el propuesto por Gernsbacher (1997) resulta bastante idóneo.

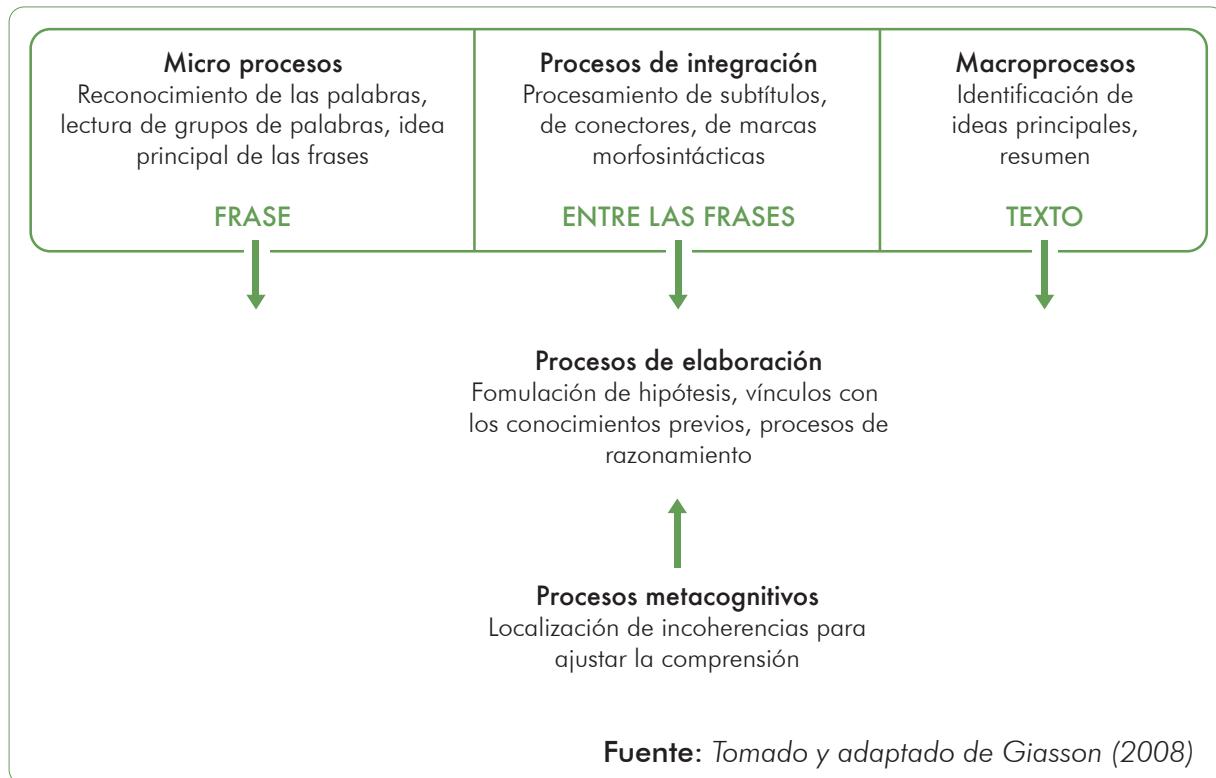
En efecto, el modelo de construcción de estructuras busca ofrecer una teoría de la comprensión independiente del medio percibido. De acuerdo con Gernsbacher (1997), la habilidad de la comprensión no está atada a modalidades específicas que involucren procesos de nivel inferior, sino que durante la comprensión intervienen unas habilidades cognitivas generales que son comunes a todas las modalidades textuales o discursivas. En consecuencia, el foco de este modelo es identificar y describir los procesos que operan durante la comprensión de diversas modalidades discursivas y textuales, incluidos el textos escrito y las imágenes.

El modelo de construcción de estructuras describe la comprensión en términos de tres procesos principales: (a) el establecimiento de unas bases para la representación mental del texto o de la estructura del discurso; (b) unas asociaciones de la

información sobre esas bases, y (c) el cambio hacia nuevas estructuras cuando la nueva información no puede asociarse con las estructuras existentes, ya que resulta incongruente o es el comienzo de una nueva idea. Para esto, los dos mecanismos que operan para determinar la fuerza en la memoria son: la potenciación y la supresión (Gernsbacher y Faust, 1991). Ambos mecanismos se refieren a que la comprensión depende de la construcción eficiente de unas estructuras y del mantenimiento de estas. Así, si la nueva información está relacionada con la estructura actual, esta es potenciada e incorporada a la estructura mental, es decir, se agrega a las bases. En cambio, si la nueva información no está relacionada con la estructura actual, el lector debe crear una nueva subestructura o, por el contrario, suprimir la nueva información que resulta irrelevante. De esta manera, a diferencia de otros modelos, el de construcción de estructuras ofrece una explicación para las diferencias individuales en la habilidad de comprensión lectora (Gernsbacher, Varner, y Faust, 1990).

De acuerdo con los postulados de este modelo, los lectores hábiles y menos hábiles pueden diferenciarse en términos de la eficiencia en el proceso de supresión. Así, los lectores con mecanismos de supresión más eficientes crean menos subestructuras, pues son capaces de reprimir la información irrelevante, en lugar de crear nuevas subestructuras. Contrariamente, se asume que los lectores menos hábiles tienen mecanismos de supresión ineficientes, que los llevan a crear y mantener múltiples subestructuras. Esto resulta relevante para la prueba, ya que algunas de las evidencias que permiten afirmar un nivel de competencia es la capacidad de suprimir información irrelevante de un texto, ya sea identificando un buen resumen o la estructura del texto. Los dos modelos presentados anteriormente corresponden a los que se conocen como lectura interactiva, que podrían resumirse en el siguiente esquema propuesto por Giasson (2008):

Figura 1. Modelo de lectura interactiva



Como se puede observar en la figura 1, la competencia lectora necesita de varios procesos. Por un lado, están los micro, que implican el reconocimiento de las palabras, la lectura de grupos de palabras y el reconocimiento de la idea principal de cada frase. Aquí cobran gran relevancia la decodificación y el análisis sintáctico de la información, sin los cuales sería imposible extraer la idea principal de cada frase. Igualmente, están los macroprocesos, relacionados con la identificación de ideas principales y resúmenes, para lo cual el lector debe hacerse una representación jerárquica del texto (en el caso de los textos expositivos o argumentativos) o suprimir información irrelevante (en el caso de los textos narrativos o discontinuos). Igualmente, se realizan procesos de integración, de elaboración y metacognición, que permiten al lector conectar la información del texto con información contextual y con sus propios conocimientos, así como generar inferencias, con lo cual estará en capacidad de asumir una actitud crítica y reflexiva frente a lo que lee. Valga la pena subrayar, no obstante, que estos procesos se dan de manera cíclica durante el acto de leer.

En conclusión, para el diseño de la prueba de Lectura Crítica, el Icfes se basó en dos modelos de lectura interactiva: el modelo de “construcción-Integración” (Kintsch, 1988, 1998), que explica los procesos de lectura de textos argumentativos y expositivos, y el modelo de “construcción de estructuras” (Gernsbacher, 1997), que permite entender los procesos que tienen lugar durante la lectura de textos narrativos e imágenes. Esto debido a que la tipología textual utilizada en la prueba es amplia y contempla textos continuos, discontinuos y mixtos, como se verá a continuación.

1.5.3 Texto

En la prueba de Lectura Crítica, los estudiantes se enfrentan a diferentes tipos de textos: literarios, narrativos, expositivos, descriptivos o argumentativos, que pueden aparecer en formato continuo, discontinuo o mixto. Por esto resulta necesario precisar a qué se refiere exactamente la palabra *texto* en la prueba. Según Gorlée (1997), el término se utiliza para referirse a objetos muy dispares y puede entenderse desde diferentes puntos de vista. En consonancia, casi cualquier secuencia de palabras puede considerarse un texto: un cuento, una novela, una haiku, la letra de una canción, una lista de compras, una receta médica o una entrevista radial. Además, el vocablo podría aplicarse incluso a fenómenos parcialmente verbales (la representación de una ópera) o no verbales (un paisaje o un cuadro). En consecuencia, en esta sección se presentará la noción de texto que se tuvo en cuenta durante el diseño de la prueba.

De acuerdo con Halliday y Hasan (1975, citados por Goodman 1996), por texto se entiende la unidad básica del significado del lenguaje, aunque no se trate simplemente de un conjunto de oraciones bien construidas, compuestas de palabras o morfemas. El texto debe tener una unidad; debe transmitir, de modo comprensible, un mensaje coherente y cohesivo. Más precisamente, los autores lo explican en los siguientes términos:

Generalmente, sabemos cuándo un espécimen de nuestro lenguaje constituye un texto o no. Esto no quiere decir que nunca puede haber certeza. La diferencia entre un texto y una colección de oraciones sin relación entre sí es después de todo una cuestión de grado... Un texto puede ser hablado o escrito, prosa o verso, diálogo o monólogo. Puede ser cualquier cosa, desde un simple proverbio a toda una obra dramática, desde un breve grito de socorro a un debate de horas en una reunión. Un texto es una unidad de lenguaje en uso. No es una unidad gramatical, como una cláusula u oración... Un texto no es algo como una oración, sólo que más grande; es algo con carácter diferente al de una oración. Un texto debe considerarse una unidad SEMÁNTICA: una unidad, no de forma, sino de significado (Halliday y Hasan, 1976, 1-2).

A pesar de que esta definición es estrictamente lingüística, en tanto que el texto se define en términos verbales, es interesante en la medida en que se le da el estatus de “unidad de lenguaje en uso” que debe considerarse no desde su forma, sino desde su significado. El texto es, entonces, descrito como una unidad semántica que transmite significado y, por tanto, la definición es apropiada para esta prueba. No obstante, no es una definición completa, pues no es posible considerar el texto solo en términos verbales ya que en la prueba se hace uso de textos discontinuos⁴ en los que se incluyen ilustraciones, gráficas o esquemas (Rojas López, 2013).

En consecuencia, el texto no se entiende solamente en términos lingüísticos sino, de manera más amplia, en términos semióticos. Así, la definición de Lotman (1993) resulta adecuada por cuanto “El texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda varios códigos [...]. Igualmente, es interesante el enfoque propuesto desde la semiótica multimodal, por cuanto subraya que al articularse la multimodalidad con la semiótica social esta desliga la noción de texto del ámbito meramente discursivo para comprenderlo en términos de prácticas sociales. Así, la creación de significados proviene de múltiples modos semióticos (Flores Solano, 2021).

Ahora bien, para delimitar el objeto de evaluación, en la prueba no se consideran los siguientes textos: dispositivos para la audición del lenguaje (por ejemplo, grabaciones de voz) ni tampoco imágenes de películas, televisión, imágenes animadas o dibujos sin palabras. En cambio, sí se presentan manifestaciones visuales como diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas que incluyen cierta cantidad de lenguaje escrito (por ejemplo, leyendas). Es posible que estos textos visuales aparezcan de forma independiente o insertados en textos de mayor extensión. Además de los textos mencionados anteriormente, también se incluyen contenidos eminentemente verbales expositivos, informativos y literarios.

⁴ Para la definición de textos continuos y discontinuos se partió de la definición ofrecida por la OCDE (2009). Según PISA, los textos continuos son textos que están compuestos por una serie de oraciones que a su vez se organizan en párrafos. Estos párrafos pueden estar insertados en otras estructuras mayores como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican por su objetivo retórico, es decir, por el tipo de texto. Por su parte, la organización de los textos discontinuos difiere de la de los continuos y, por tanto, precisa actitudes lectoras distintas. En un texto continuo la lectura se realiza de una misma forma continua, con un seguimiento de izquierda a derecha, arriba-abajo, etc., mientras que en el texto discontinuo la lectura puede darse de acuerdo con el seguimiento que cada lector quiera, o al objetivo que se persiga al leer.

Con respecto a los textos continuos, es decir, aquellos escritos en prosa y organizados en forma de oraciones y párrafos, su carácter se entiende por oposición al código oral, debido a las convenciones que caracterizan estos dos modos de expresión. Por ejemplo, el código oral es espontáneo y desordenado, mientras que el código escrito es mucho más cohesionado y estructurado: tiene frases subordinadas, marcadores textuales y conectores lógicos. Vale la pena señalar que dentro del código escrito se contemplan también escritos oralizados (la lectura de un discurso o de un poema, por ejemplo); estos textos, aunque se presentan de manera oral, mantienen las convenciones del código escrito (Montacero, 2011). Cabe indicar que en la prueba de Lectura Crítica pueden aparecer escritos oralizados cuando se adapta para personas invidentes o con baja visión.

No todos los textos están escritos de la misma manera. Así, cada tipo de texto tiene sus propias características y se organiza y presenta de formas distintas, es decir, cada uno tiene sus propias convenciones (Smith, 2003). Por ejemplo, en la literatura, la novela y el cuento tienen convenciones diferentes, del mismo modo que una carta es diferente de una nota editorial. Dichos esquemas, de acuerdo con Smith (2003), le ofrecen al lector una base para predecir cómo será un texto y, en general, facilitan la comunicación. Sin embargo, enmarcar cada texto desde una tipología puede ser una tarea bastante difícil si se tiene en cuenta que la heterogeneidad composicional de los textos desafía toda tentativa de clasificación (Adam, 1992).

Según Adam (1992), la mayoría de los textos se presentan como una mezcla de varios tipos de secuencias y son más escasos los textos homogéneos (de un solo tipo) que los heterogéneos (de varios tipos). Estos últimos, por definición, están compuestos por secuencias prototípicas diferentes. En este sentido, para este autor, resulta más lógico hablar de secuencias prototípicas que de géneros textuales. Puesto que en la prueba de Lectura Crítica se utilizan principalmente fragmentos, la propuesta de Adam resulta interesante y operativa. Así, los textos presentes en la prueba podrían pertenecer a alguna de las siguientes secuencias descritas por Adam (1992):

- a) **Secuencia narrativa:** consiste en un discurso que integra una sucesión de eventos de interés humano en la unidad de una misma acción. Para poder encajar dentro de la secuencia narrativa, el texto debe reunir las siguientes características: una sucesión de eventos, una unidad temática, unos predicados transformados, un proceso, la causalidad narrativa de una trama y una evaluación final (explícita o implícita).

b) **Secuencia descriptiva:** dentro de esta secuencia se contemplan no solamente las descripciones de lugares, momentos o estados, sino también los textos llamados procedurales como recetas, instrucciones, reglas de juego, guías de itinerarios, horóscopos, etc., pues se trataría de descripción de acciones.

c) **Secuencia argumentativa:** de acuerdo con Adam (1992), un discurso argumentativo busca intervenir sobre las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio, haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) que se apoya, según las diversas modalidades, en otro argumento, dato o razón. Por definición, el dato-argumento busca defender o refutar una proposición. Se podría decir que las nociones de conclusión y premisas se implican la una con la otra, ya que un enunciado aislado no es *a priori* conclusión o argumento. En esta secuencia resultan importantes las nociones de tesis, antítesis, premisa y conclusión.

d) **Secuencia explicativa:** dentro de esta secuencia se incluyen los textos informativos. De acuerdo con el autor, el texto explicativo tendría una base informativa, pero se caracteriza por la voluntad de hacer comprender los fenómenos. La secuencia explicativa-informativa haría parte de un género principalmente enciclopédico, donde el operador clave sería “¿por qué?”

e) **Secuencia dialogal:** la última secuencia descrita por Adam (1992) es la secuencia dialogal. Este tipo de secuencia se refiere a la interacción verbal, que más que las otras secuencias, está sujeto a elipsis y a realizaciones cuya incompletud es manifiesta, de manera similar a como ocurre en el código oral.

Luego de este breve panorama teórico que pretende explicar los fundamentos que orientaron el objeto de la prueba, en el capítulo siguiente se explicará el diseño de la prueba y las especificaciones.

En este capítulo se muestra cómo está diseñada la prueba Lectura Crítica. En consecuencia, se define el objeto de evaluación, las especificaciones y las características de la prueba. Con estos apartados se busca determinar los aspectos relevantes que posibilitan establecer aquellos aspectos metodológicos que se configuran a partir de los referentes teóricos referenciados en el capítulo 1.5.

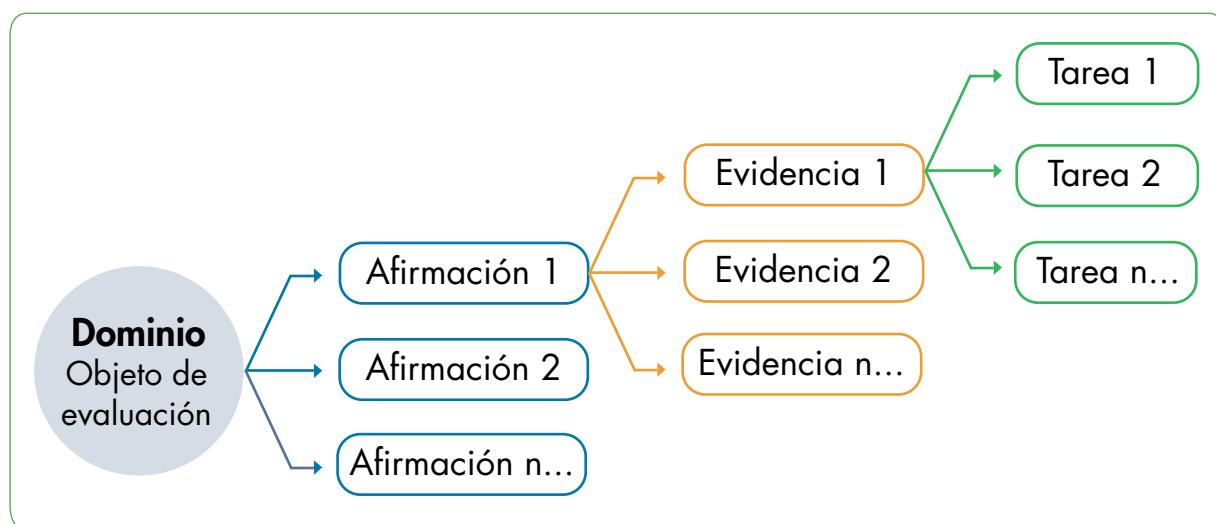
2.1 Metodología de evaluación para el diseño de la prueba

Para garantizar que una prueba evalúe lo que efectivamente se quiere evaluar, se usa el diseño centrado en evidencias (Icfes, 2018). De acuerdo con esta metodología, se puede inferir, a partir de la recolección de una serie de evidencias, si un evaluado posee o no los conocimientos, habilidades o destrezas definidos en el dominio de una prueba. En esa medida, esta metodología plantea que, para diseñar evaluaciones, se deben tener en cuenta tres premisas: (a) una evaluación debe estar diseñada a partir de un dominio y debe buscar comprender cómo los conocimientos, habilidades y destrezas se adquieren y se usan; (b) las inferencias que se hacen sobre lo que los evaluados saben, pueden hacer o deben hacer, están basadas en las evidencias recogidas por medio de la evaluación, y (c) el propósito de la evaluación debe ser lo que motive la toma de decisiones en cuanto a su diseño, teniendo en cuenta los recursos disponibles, las limitaciones y los posibles usos que se hagan de la prueba.

Para garantizar que una prueba evalúe con validez y confiabilidad, este diseño propone una serie de pasos que permiten desagregar y generar un puente entre lo que se quiere evaluar (los conocimientos, habilidades o destrezas) y las tareas o pruebas que debería desarrollar un evaluado para dar cuenta de ello. El primer paso es determinar aquello específico de un área de conocimiento (o de un conjunto de habilidades y destrezas) que se espera que los evaluados sean capaces de saber-hacer. A esto se le conoce como afirmación, la cual, muchas veces es extraída de los estándares de educación. El segundo paso consiste en determinar aquello que debería mostrar un evaluado que permite inferir que posee la afirmación hecha. Esto es, se trata de la formulación de aspectos observables en los evaluados que permitan obtener información sobre el nivel de adquisición de las afirmaciones planteadas. Este segundo paso se conoce como evidencias, las cuales permiten articular aquello que debería saber un evaluado con las tareas específicas que se le pide ejecutar. El último paso es, precisamente, las tareas. Estas son una serie de situaciones concretas que se les plantean a los evaluados y que permiten dar cuenta de aquello necesario para observar las evidencias planteadas. En síntesis, las tareas son la

presentación material y el trabajo específico que debería ejecutar un evaluado para obtener una evidencia sobre aquello que debería saber-hacer (la afirmación) y, así, poder estimar el nivel de adquisición de una serie de conocimientos habilidades o destrezas. En la Figura 2 se presenta la forma en la que se desagregan y estructuran estos pasos propuestos por el diseño centrado en evidencias, denominado también especificaciones de prueba.

Figura 2. Pasos para el diseño de evaluación de acuerdo con el DCE o especificaciones de la prueba



2.2 Definición del objeto de evaluación

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

2.2.1 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). Además, se privilegia la evaluación por competencias en la medida en que el currículo colombiano, según lo expresado en los diferentes documentos del Ministerio de Educación (por ejemplo, en los estándares), está orientado hacia el desarrollo de competencias.

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 según el cual 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 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. En suma, una evaluación basada en competencias busca saber si un evaluado es capaz de utilizar lo que ha aprendido.

2.2.2 Competencias genéricas

Denominadas en diferentes contextos y países como “básicas”, comunes, esenciales, laborales, transferibles, transdisciplinares, las competencias genéricas comprenden un rango amplio de combinaciones del saber-hacer. Para autores como como Kallionen (2010), estas competencias se componen de conocimientos, habilidades y actitudes que puede desarrollar un individuo para desempeñarse eficientemente en ámbitos profesionales.

Las competencias genéricas, entendidas desde el ámbito profesional, son trasversales a distintos ámbitos sociales; en esa medida, son relevantes no solo para la vida

profesional-académica, sino también para el desarrollo de sociedades democráticas. Desde este punto de vista, “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.

Algunas de las características de las competencias genéricas giran en torno a que propician un desarrollo cognitivo enfocado en el pensamiento crítico, analítico y reflexivo. En esa medida, permiten el desarrollo, cumplimiento y resolución de diferentes problemas y situaciones en variados contextos. Si bien parecieran apuntar solo a aspectos cognitivos y conceptuales, también abarcan dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas, entre otras.

Finalmente, las competencias genéricas se desarrollan a lo largo de todo el proceso educativo, desde la educación básica (o incluso preescolar) hasta la educación superior. 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.

2.2.3 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).

2.3 Conceptualización de las pruebas de lectura crítica

La prueba de Lectura Crítica se basa en los tres niveles de representación textual propuestos por Kintsch (1998) que se señalaron en la sección 1.5.2. Estos tres niveles son los siguientes: (1) la estructura de superficie; (2) la base proposicional del texto, y (3) el modelo de situación. De acuerdo con el autor *la estructura de superficie* representa las palabras de un texto y las relaciones sintácticas entre ellas, *el nivel basado en el texto* representa el sentido subyacente de la información explícita en el texto y *el modelo situacional* incluye todas las inferencias que van más allá de los conceptos que están explícitamente mencionados en el texto.

Estos tres niveles se asocian a tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal, inferencial y crítica. Igualmente, en la prueba, estos niveles están relacionados con una competencia operacionalizada en una afirmación, es decir, con algo que puede afirmarse a propósito de un lector. De este modo, la prueba evalúa tres habilidades expresadas en tres grandes afirmaciones (de acuerdo con la terminología del diseño centrado en evidencias) según las cuales el evaluado:

- Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
- Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
- Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

Se considera que las afirmaciones expresan las condiciones necesarias para que la lectura de cualquier tipo de texto pueda desarrollarse según un principio de apropiación y generación de conocimiento adecuados. En este sentido, las preguntas que evalúan la primera afirmación se enfocan en información local (estructura de superficie), por ejemplo, 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 precondición para su interpretación global. En este orden de ideas, la evaluación de habilidades en lectura puede tomar como punto de partida los elementos locales de los textos.

Con respecto a la segunda afirmación, las preguntas que la evalúan piden a los estudiantes que relacionen distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista formal y semántico. Por ejemplo, se pide que reconozcan las partes que 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).

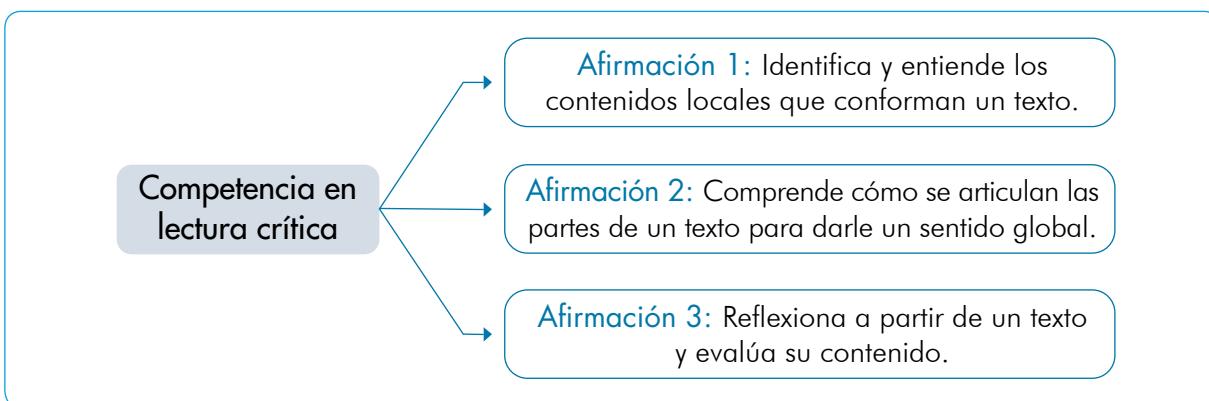
Con respecto a la tercera afirmación, esta supone las dos anteriores. Las preguntas que la evalúan piden a los estudiantes que se aproximen al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezcan la validez de argumentos, que identifiquen estrategias retóricas y argumentativas y

que advierten presupuestos y derive implicaciones. Para esto, los estudiante necesitan integrar sus propios conocimientos sobre el tema y sobre el mundo y entender la relación del texto con el contexto en el que se emitió, etc.

2.4 Especificaciones de la prueba

Como se señaló en el apartado 2.1, para diseñar la prueba de Lectura Crítica se adoptó el diseño centrado en evidencias. De acuerdo con este modelo, la prueba funciona como un “argumento evidencial”; esto quiere decir que cualquier afirmación que se quiera defender debe estar basada en datos y, en esa medida, un argumento evidencial es un argumento cuya conclusión se apoya en unas garantías (Icfes, 2018). Así, siguiendo las directrices de este diseño, la prueba está planteada teniendo en cuenta un dominio (la lectura crítica), cuya competencia se expresa en tres grandes afirmaciones (figura 3 y tabla 1), para las cuales se requiere obtener ciertas evidencias. Dichas evidencias, a su vez, encuentran su realización en tareas concretas que se constituyen en la garantía para hacer una afirmación sobre los estudiantes. En el apartado anterior se presentaron las afirmaciones que pretenden expresar el nivel de desarrollo de la competencia en Lectura Crítica de los evaluados, en términos de los tres niveles (literal, inferencial y crítico).

Figura 3. Desagregado del diseño centrado en evidencias de la prueba Lectura Crítica



Ahora bien, para determinar si el evaluado alcanza las habilidades expresadas en las afirmaciones, es necesario recoger las evidencias que se constituirán en los datos por analizar. En esta sección se presentarán aquellas evidencias que permitirán determinar el grado de desarrollo de la competencia en el evaluado. Con el propósito de presentar la estructura básica de las pruebas de Lectura Crítica, a continuación, se relacionan las tres afirmaciones antes presentadas, junto con las evidencias que se pretenden recolectar:

Tabla 1. Afirmaciones y evidencias

| Afirmación <i>El estudiante...</i> | Evidencias <i>El estudiante...</i> |
|---|--|
| 1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. | 1.1 Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. 1.2 Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay). |
| 2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. | 2.1 Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2 Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. 2.3 Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4 Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5 Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo). |

Continúa

| Afirmación <i>El estudiante...</i> | Evidencias <i>El estudiante...</i> |
|---|--|
| 3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. | <p>3.1 Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo).</p> <p>3.2 Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.</p> <p>3.3 Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.</p> <p>3.4 Reconoce las estrategias discursivas en un texto.</p> <p>3.5 Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.</p> |

Si se tiene en cuenta que la competencia evaluada es la lectura crítica, la cual se operacionaliza en tres grandes afirmaciones relacionadas con los niveles de lectura literal, inferencial y crítica, la tabla 1 muestra aquellas evidencias que dan cuenta del nivel de alcance de la competencia. Así, para determinar si un estudiante comprende el texto en un sentido literal, se recogen evidencias relacionadas con el significado de elementos locales y con la identificación de elementos explícitos. Luego, con el fin de determinar si el estudiante comprende el texto en un nivel global, se indaga sobre la estructura formal del texto y sus partes, sobre las relaciones entre las partes y las voces presentes en este, para lo cual el evaluado debe hacer inferencias (principalmente las inferencias puente); por esa razón este nivel se denomina también inferencial.

Por último, en relación con el nivel crítico, para saber si un estudiante reflexiona sobre el texto y evalúa su contenido, se recogen evidencias relacionadas con el establecimiento de la validez y las implicaciones de un enunciado; con el establecimiento de relaciones intertextuales, y con el reconocimiento de contenidos valorativos y estrategias discursivas presentes en el texto, teniendo en cuenta el contexto. Aquí,

un estudiante hace asociaciones, también llamadas “elaboraciones”, en las que relaciona el texto con sus propios conocimientos sobre el tema y sobre el mundo. Aunque durante todo el proceso de lectura se utilizan los conocimientos previos, como se señaló en el apartado 1.5, es en este nivel donde se puede determinar si, para comprender, un estudiante trae conocimientos relacionados, crea y evalúa vínculos entre el texto, el contexto y sus propios conocimientos.

2.5 Características de la prueba

A continuación, se explican algunas características de la prueba relacionadas con los temas que cubre —y lo que no cubre— y algunas particularidades de los contextos con los que se relacionan las preguntas. Igualmente, se presentan la distribución de los ítems y los tipos de preguntas que se realizan en el marco de la prueba. Finalmente, se explican algunas de las limitaciones de la evaluación de la Lectura Crítica en una prueba estandarizada como esta.

2.5.1 Temas o áreas que cubre la prueba

Esta prueba evalúa el dominio de la Lectura Crítica, entendida como la capacidad para comprender el texto desde diferentes niveles (local, inferencial y crítico). Esto quiere decir que la competencia lectora se evalúa más allá del nivel funcional que consiste, de acuerdo con Solé (2012), en acceder a lo que dicen los textos o a lo que otros han elaborado. La lectura se concibe, en consecuencia, como un instrumento de pensamiento y como una herramienta conceptual, que es, en últimas, una competencia para la vida.

Por esa razón, esta prueba no busca solamente saber si los estudiantes son capaces de entender lo que dice el texto de manera explícita, sino si pueden ir más allá de este; es decir, entender lo que está implícito, así como los juicios valorativos o las estrategias discursivas utilizadas. La prueba está diseñada para recoger datos que permitan determinar en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes. Así, con respecto a la primera afirmación, se busca que los estudiantes respondan preguntas como ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿de qué manera?, ¿con quién?, etc. En ese sentido, se trata de una lectura a nivel literal, donde se debe decodificar la información presente en el texto y establecer relaciones sintácticas entre las palabras.

Con respecto a la segunda afirmación, se realizan preguntas que indagan por el nivel de lectura inferencial. En este nivel, se activa el conocimiento previo del lector, quien relaciona la información del texto para obtener conclusiones, para plantear una hipótesis, hacer generalizaciones, comprender el lenguaje figurado o predecir un final. Por último, en el nivel de lectura crítica se integran los niveles anteriores, pero, además se ponen en juego procesos cognitivos superiores como la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia, con lo que se espera saber si los estudiantes están en capacidad de develar la intención comunicativa del autor, así como de comparar diferentes posiciones para distinguir sus propias ideas de las del autor. De tal suerte, se espera que los estudiantes identifiquen la intención comunicativa del autor y reflexionen sobre la forma y el contenido del texto.

La prueba busca determinar si, al terminar los diferentes niveles de formación (educación media, técnica y superior), un lector alcanza el desempeño necesario, no solo para ser competente en el mercado laboral, sino para que pueda integrarse cabalmente en la sociedad, ejerciendo su rol de ciudadano crítico que comprende e interpreta los diferentes tipos de documentos y discursos a los que se puede enfrentar en su vida diaria. Puesto que se trata de una prueba estandarizada, la evaluación arroja un puntaje numérico. Sin embargo, desde 2018 se ofrecen también unos niveles de desempeño cuyo objetivo es complementar el puntaje numérico con una descripción cualitativa de lo que puede hacer un evaluado⁵. Estos niveles permiten agrupar a los estudiantes en cuatro niveles, según el puntaje obtenido en la prueba, y son inclusivos puesto que, para estar ubicado en un nivel, se requiere haber superado los anteriores.

⁵ Ver, por ejemplo, los niveles de desempeño propuestos para Saber 11.º: Niveles Desempeño LecturaCrítica (icfes.gov.co), y para Saber Pro: Niveles PRO Lectura Crítica (icfes.gov.co)

2.5.2 De qué no se trata la prueba

Teniendo en cuenta lo mencionado en el apartado 2.5.1, la prueba no busca medir conocimiento enciclopédico o específico. Aunque durante el proceso lector los estudiantes usan sus conocimientos previos, para responder esta prueba no es fundamental que conozcan el tema o el autor. Además, como se mencionó en el apartado 1.4.3, en la prueba de Lectura Crítica se fusionaron las pruebas de Lenguaje y Filosofía. Sin embargo, en esta prueba no se miden conocimientos específicos en filosofía, así como tampoco definiciones de conceptos filosóficos o conocimientos de las teorías o sistemas que los involucran.

Otro aspecto importante es que la prueba de Lectura Crítica no evalúa el proceso de lectura, sino que se concentra en el resultado. En ese sentido, se espera que el proceso sea evaluado por los otros actores del sistema, particularmente, los profesores y las instituciones durante los procesos de formación del estudiantado. Esto resulta significativo en la medida que una de las críticas relacionadas con los exámenes de Estado tiene que ver con que, para obtener buenos resultados, las instituciones —el profesorado— se concentran en la evaluación de resultados, dejando de lado la evaluación formativa (Bohórquez Forero, 2021). Es pertinente, entonces, resaltar que esta prueba no busca que se forme a los estudiantes para responderla. Esto quiere decir que no es necesario entrenar a los estudiantes para responder a este tipo de preguntas, sino que las buenas prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela, así como una educación de calidad, deben llevar a obtener buenos resultados, y no al revés.

Adicionalmente, ni este marco, ni la prueba en sí misma, dicen cómo debe enseñarse la comprensión lectora. Por el contrario, la prueba busca medir los resultados a los que llegan los estudiantes en un cierto grado educativo (al final de su educación media, técnica o superior). Esta medición deberá permitir la emisión de políticas públicas que se dirijan a la mejora constante de los procesos de lectura en las instituciones educativas. Esta evaluación se constituye, por tanto, como un instrumento cuyo fin es darle herramientas a los entes gubernamentales e institucionales para la definición de una política pública que permita mejorar los procesos en las escuelas.

2.5.3 Características de los contextos con los que se relacionan las preguntas

De acuerdo con lo mencionado en el apartado 1.5.3, en esta prueba se utilizan diferentes secuencias textuales que pueden aparecer en gran variedad de textos. En efecto, para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes conviene 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 2.

Tabla 2. Tipología de textos presentes en la prueba de Lectura Crítica

| | 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. |
| Mixtos: combinan textos continuos y discontinuos. | | |
| Múltiples: combinan dos o más textos continuos. | | |

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, y se organizan en matrices, cuadros, tablas, gráficas, viñetas, puntos, etc. En la prueba se incluyen textos continuos y discontinuos porque estos últimos son cada vez más usados en diversos contextos: en ámbitos académicos (por ejemplo, gráficas, tablas e infografías) y medios electrónicos (por ejemplo, páginas en Internet). Igualmente, se incluyen textos mixtos, es decir, aquellos donde aparecen estos dos formatos. 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. De igual manera, en estos 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. A su vez, su estilo se caracteriza como expresivo; usualmente se adecuan a lo que se denomina una gramática narrativa y tienen, a menudo, el propósito de entretenir (Sánchez, 2007).

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), los estudiantes en Estados Unidos tienen mejores resultados con contextos literarios (puntaje promedio 550) que con informativos (puntaje promedio 533). Esta distinción entre formatos y tipologías textuales servirá, en términos de la medición de habilidades, para diversos análisis que permitan entender el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

2.5.4 Distribución de los ítems y tipos de preguntas de la prueba

En este apartado se presenta la distribución de los ítems y los tipos de preguntas que se plantean en la prueba de Lectura crítica para Saber 11.^º, Saber TyT y Saber Pro, respectivamente. Así, las tablas 3 y 4 describen la distribución de preguntas en Saber 11.^º, las tablas 5 y 6 la de Saber TyT, y las tablas 6 y 7 la de Saber Pro.

• Saber 11.º

Tabla 3. Tipos de texto y porcentaje de preguntas en la prueba Saber 11.º

| Porcentaje de preguntas | | | Número de preguntas | Número de textos |
|-------------------------|-----------------------------|--------------|---------------------|------------------|
| 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 |
| Total | | 100 % | 41 | 8 |

Tabla 4. Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber 11.º

| Afirmación | Porcentaje de preguntas |
|---|-------------------------|
| 1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. | 25 % |
| 2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. | 42 % |
| 3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. | 33 % |
| Total | 100 % |

De acuerdo con lo que se acaba de mostrar, en la prueba Saber 11.^º se presentan, principalmente, textos continuos y preguntas relacionadas con los tres niveles de lectura, expresados en tres grandes afirmaciones.

- **Saber TyT**

En las tablas 5 y 6, se presentan las distribuciones por tipo de texto y afirmación en la prueba Saber TyT.

Tabla 5. Tipos de textos y porcentaje de preguntas en la prueba Saber TyT

| Porcentaje de preguntas | | | Número de preguntas | Número de textos |
|-------------------------|-------------|--------------|---------------------|------------------|
| Continuo | Literario | 15 % | 5 | 2 |
| | Informativo | 40 % | 15 | 3 |
| Discontinuo | Literario | 15 % | 5 | 1 |
| | Informativo | 30 % | 10 | 2 |
| Total | | 100 % | 35 | 8 |

Tabla 6. Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber TyT

| Afirmación | Porcentaje de preguntas |
|---|-------------------------|
| 1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. | 26 % |
| 2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. | 40 % |
| 3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. | 34 % |
| Total | 100 % |

Las tablas presentadas muestran que en la prueba de Lectura Crítica para Saber TyT se priorizan textos informativos. Es importante, no obstante, subrayar que dentro de esta categoría se contemplan también textos filosóficos y expositivos, según lo presentado en la tabla 3. Igualmente, la prueba contempla textos literarios, aunque en menor medida.

- **Saber Pro**

A continuación, se describe la distribución de preguntas, según el tipo de texto y según las afirmaciones, en la prueba Saber Pro.

Tabla 7. *Tipos de textos y porcentaje de preguntas en la prueba Saber Pro*

| Porcentaje de preguntas | | | Número de preguntas | Número de textos |
|-------------------------|-------------|--------------|---------------------|------------------|
| Continuo | Literario | 15 % | 5 | 2 |
| | Informativo | 70 % | 25 | 4 |
| Discontinuo | Literario | 6 % | 2 | 1 |
| | Informativo | 9 % | 3 | 1 |
| Total | | 100 % | 35 | 8 |

Tabla 8. *Distribución de preguntas por afirmaciones en la prueba Saber Pro*

| Afirmación | Porcentaje de preguntas |
|---|-------------------------|
| 1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. | 26 % |
| 2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. | 40 % |
| 3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. | 34 % |
| Total | 100 % |

Con respecto al número de preguntas que se presentan en cada uno de los exámenes, 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. Las variaciones en la distribución de los textos (discontinuos y continuos) reflejan los tipos de textos a los cuales tienen acceso los estudiantes de acuerdo con el currículo y nivel de educación.

2.5.5 Limitaciones de la prueba

Una prueba estandarizada tiene algunas limitaciones. Una de las más importantes es la estandarización. Puesto que los resultados deben ser comparables, la prueba está diseñada para generar resultados numéricos que puedan ser analizados estadísticamente; por esa razón, en esta prueba solo se utilizan preguntas cerradas. Así, aunque recientemente se adoptaron los niveles de desempeño que describen cualitativamente lo que puede hacer un evaluado en lectura según su resultado numérico, esta prueba no analiza el desempeño en términos cualitativos.

Otra de las limitaciones tiene que ver con la gama de textos que se les pueden presentar a los evaluados. Como se señaló en otras secciones de este documento, en esta prueba no se presentan textos multimodales o digitales, a pesar de que este tipo de textos hacen parte de la vida cotidiana de los evaluados. Se espera que más adelante esta prueba se pueda alinear con otras pruebas internacionales como PISA que sí hacen uso de este tipo de documentos.

Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue)*. Paris: Nathan.

Bohórquez Forero, J. P. (2013). *Hacia una evaluación formativa de la comprensión lectora*. Tesis de grado para optar por el título de Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado el 25 de agosto de 2021, de Repositorio Institucional UPN: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1087/TO-16293.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

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, No. 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.

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.

Flores Solano, C. (2020). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 562-577. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>

Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gernsbacher, M. A. (1997). Two Decades of Structure Building. *Discourse processes*, 23(3), 265-304. <https://doi.org/10.1080/01638539709544994>

Gernsbacher, M. A., y Faust, M. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* (17), 245–262.

Gernsbacher, M. A., Varner, K., y Faust, M. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* (16), 430–445. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.3.430>

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: de Boeck.

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Gorlée, D. L. (1997). Hacia una semiótica textual peiciana (I). *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica* (7), 308-326. Recuperado el 28 de septiembre de 2021, de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--4/html/dcd92e0c-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_38.html

Halliday, M., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English (= English Language Series 9)*. Londres: Logman.

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* (15-44). Mahwah (NJ), Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.

Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural literacy: what every american needs to know*. Boston (MA), Estados Unidos: Houghton Mifflin.

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 11.º*. Bogotá, D.C.: Icfes.

_____. (2012). *Colombia en PIRLS 2011: síntesis de resultados*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes.

_____. (2018). *Guía introductoria al diseño basado en evidencias*. Bogotá, D.C.: Instituto colombiano para la evaluación de la educación - Icfes.

_____. (2020). *Informe nacional de resultados para Colombia - PISA 2018*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes.

Kallionin, O. (2010). Defining and Comparing Competences in Higher Education. European Educational Research Journal 9 (1). Recuperado de: www.wwwords.eu/EERJ

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación, (46), 107-134.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. *Psychological Review* (95), 163–182. [https://doi.org/10.1016/S0033-295X\(88\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0033-295X(88)80008-4)

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

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), 5-30. <https://doi.org/10.2307/747985>

Linderholm, T., Virtue, S., Tzeng, Y., & van den Broek, P. W. (2004). Fluctuations in the availability of information during reading: Capturing cognitive processes using the landscape model. *Discourse Processes*, 37 (2), 165–186. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3702_5

Lotman, I. (1993). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. *Escritos. Revista del centro de ciencias del lenguaje*, 9, 15-20. Recuperado el 17 de agosto de 2021, de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/40/1/15-20.pdf

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. H. Ross, *The Psychology of Learning and Motivation* (p. 297-372). Boston: Elsevier.

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, No. 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 11°. *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.

Montacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escritualidad. *Enunciación*, 16 (2), 100-119. <https://doi.org/10.14483/22486798.3908>

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. (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE. Obtenido de www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf

_____. (2015). *PISA 2018 Draft Reading Literacy Framework, Proceedings of the 40th meeting of the PISA Governing Board*. Munich: Organisation for Economic Co-operation and Development.

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.

Ricouer, P. (1997). Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. Madrid: Siglo XXI.

Rojas López, D. E. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. Tesis Doctoral Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 16 de diciembre de 2021 de [derl1de1.pdf \(tdx.cat\)](http://hdl.handle.net/10230/11111)

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.

Smith, F. (2003). *Understanding Reading*. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

Tzeng, Y., van den Broek, P., Kendeou, P., y Lee, C. (2005). The computational implementation of the landscape model: Modeling inferential processes and memory representations of text comprehension. *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 37, 277–286.

UNESCO. (2016). *TERCE: Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Unesco.

UNESCO. (2020). *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Colombia: Documento nacional de resultados*. (I. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ed.) Recuperado el 21 de octubre de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373960>

van den Broek, P., Rapp, D. N., y Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist approaches in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39, 299–316. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3902&3_11

van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., y Linderholm, T. (1999). *The landscape model of reading*. En H. van Oostendorp, & S. R. Goldman, *The construction of mental representations during reading* (p. 71–98). Mahwah, NJ: Erlbaum.

