



Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura y Escritura

MARCO DE REFERENCIA
PARA LA EVALUACIÓN, ICFES | 2020



Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y
Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Directora de calidad para la educación preescolar,
básica y media
Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de referentes y evaluación de la
calidad educativa

Liced Angélica Zea Silva

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
© Icfes, 2020.

Todos los derechos de autor reservados.

Autores

Fabio de Jesús Jurado Valencia
María Elvira Rodríguez

Colaboradores

Guillermo Bustamante Zamudio
María Rosaura González Serrano
Martha Castillo (Icfes)
Manuel Alejandro Amado González (Icfes)
Alfonso Cabanzo Vargas (Icfes)
Santiago Wills (Icfes)
Yuly Paola Martínez Sánchez (Icfes)
George Enrique Dueñas Luna (Icfes)

Edición

Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación
Linda Nathaly Sarmiento Olaya

Directora General
Mónica Patricia Ospina Londoño

Secretario General
Ciro González Ramírez

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
John Múnera Estupiñán

Director de Tecnología
Carlos Alberto Sánchez Rave

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirectora de Estadísticas
Jeimy Paola Aristizabal Rodríguez

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0836-7

Bogotá, D. C., mayo de 2020

ADVERTENCIA

Todo el contenido 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

▶ Preámbulo	5
▶ Introducción	6
▶ Antecedentes	10
1.1 Marco legal y normatividad	10
1.2 Alcance de los exámenes de Estado	10
1.3 Necesidades para los ajustes de las pruebas	11
1.4 La alineación con las pruebas internacionales	12
1.5 Convergencias de los dominios evaluados en las pruebas internacionales	15
▶ Referentes teóricos	23
2.1 La competencia lectora	28
2.2 Sobre la competencia escritora	29
2.3 Los dominios de la competencia lectora, escritora y legibilidad	31
2.3.1 El dominio del discurso	33
▶ El diseño de la prueba	38
3.1 Especificaciones para la evaluación de lectura	38
3.2 La competencia lectora y la propuesta de evaluación	42
3.3 Competencia comunicativa y multimodalidad textual	47
3.4 Perspectiva de la evaluación de la producción escrita	49
3.5 Matriz de evaluación de la producción escrita	52
3.6 Sobre los contextos	54
▶ Conclusiones	58
▶ Referencias	59

Lista de tablas y gráficas

▶ Tabla 1. <i>Convergencia entre los niveles y especificaciones en lectura: pruebas internacionales</i>	16
▶ Tabla 2. <i>Especificaciones de lectura de los procesos evaluados</i>	38
▶ Tabla 3. <i>Matriz de evaluación de la producción escrita</i>	53
▶ Tabla 4. <i>Secuencias textuales para la prueba de Lectura de los exámenes Saber 3.º, 5.º y 9.º</i>	56
▶ Gráfica 1. <i>Los niveles superficial y profundo y la jerarquización de la evaluación</i>	43

Preámbulo

La construcción de este marco de referencia incorporó reflexiones sobre la evaluación, sus especificaciones y usos compartidos con expertos, técnicos, docentes e investigadores en el Comité Técnico de Área (Icfes); asimismo, se consultaron a docentes organizados en la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, a comunidades indígenas y afrodescendientes, a investigadores en el campo de la evaluación y se revisaron investigaciones nacionales e internacionales.

Este marco de referencia ha sido elaborado con la intención de satisfacer las necesidades de evaluación para la comunidad en general. Su construcción se llevó a cabo a partir de reuniones y discusiones en las que participaron investigadores, asesores expertos y los encargados de las pruebas del Icfes. De igual manera, el documento contó con la participación de Guillermo Bustamante, Ligia Ochoa y María Rosaura González Serrano, quienes fungieron como pares académicos en la revisión del documento. Esto permitió garantizar miradas externas que aportaron, desde sus quehaceres y conocimientos, una confiabilidad y calidad académica.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) presenta en este marco de referencia los objetivos y estructuras de las pruebas Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura y Escritura, que corresponden al programa de evaluación nacional Saber 3.º, 5.º y 9.º. Es necesario aclarar que en las pruebas mencionadas, las competencias comunicativas de lectura y escritura serán evaluadas por separado. En consecuencia, este documento responde a las preguntas: ¿qué se evalúa en la prueba Competencias Comunicativas en Lenguaje? y ¿cómo se evalúa?

Para responder estas preguntas, en el capítulo 1 se exponen los antecedentes y la trayectoria histórica de las pruebas externas. Asimismo, se realiza un balance breve sobre las necesidades detectadas al analizar los resultados y determinar los ajustes que aquí se explican; paralelamente, se llama la atención sobre la importancia de alinear las pruebas nacionales (Saber) con las pruebas internacionales (PIRLS¹, LLECE² y PISA³).

En el capítulo 2 se desarrollan los referentes teóricos de las pruebas, destacando las categorías que han servido de soporte conceptual para fundamentarlas. En tal sentido, se retoman los dominios textual y discursivo, señalando sus especificidades, y se pone el énfasis en los desempeños frente a la lectura y la escritura a partir de las habilidades en la comprensión y en la producción de textos, según el propósito y la situación comunicativa y el dominio de las convenciones en el sistema de escritura. El capítulo 3 constituye el núcleo del documento, pues se muestra las especificaciones de las pruebas relativas

1 PIRLS: sigla en inglés que traduce Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora.

2 LLECE/UNESCO: la sigla LLECE significa Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación, de la UNESCO.

3 PISA: sigla en inglés que traduce Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

a este marco. Se incluyen, además, algunas consideraciones sobre enfoques de la lectura, la multimodalidad textual y los propósitos de la evaluación de la producción escrita.

Es importante mencionar, además, que una constante en los sistemas nacionales de evaluación es la aplicación de pruebas en etapas en las que se aprenden competencias específicas sobre el reconocimiento y uso de la lengua. Un criterio común es la identificación del momento en el que los estudiantes acceden a ciertas competencias como saber reconocer y saber usar el sistema convencional de la escritura (denominado sistema alfabético). En Colombia, se espera que estas competencias se afiancen en el primer conjunto de grados o ciclo 1 (de 1.º a 3.º); su fortalecimiento, en el segundo conjunto de grados o ciclo 2, en el que finalizan la educación primaria (4.º y 5.º); y la articulación de la lectura y la escritura en el aprendizaje de los saberes implicados en la formación para la ciudadanía, al concluir la educación secundaria (6.º a 9.º).

En consecuencia, a partir de las primeras aplicaciones de las pruebas Saber en 2002 —en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación—, el Icfes y el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) han venido caracterizando los dominios de la comprensión lectora y de la producción escrita de los estudiantes de educación básica. La caracterización se realiza periódicamente y se sustenta en los resultados de las pruebas, que buscan constituirse en un insumo para la reflexión pedagógica y las políticas de inversión. En general, los análisis se apoyan en tres categorías que permiten identificar los niveles de desempeño en la lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.

La caracterización de la manera como los estudiantes comprenden e interpretan determinados textos y los modos como escriben según las consignas dadas pertenecen a la evaluación de las competencias comunicativas. Este enfoque se sustenta en planteamientos provenientes de la lingüística, la semiología, la filosofía del lenguaje y, especialmente, de la etnografía del habla y de la sociolingüística. Estos planteamientos aparecieron en la renovación curricular de 1984 y han permanecido en la legislación con los Lineamientos curriculares (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006).

Los programas de evaluación externa de carácter internacional también incorporan la evaluación de competencias comunicativas. Existen diversas denominaciones al respecto: competencia lectora, en PISA, destinado a jóvenes de 15 años de edad, y en PIRLS, con pruebas a estudiantes de cuarto grado de primaria; se les llaman habilidades para la vida en LLECE/UNESCO para estudiantes de los grados 3.º y 6.º de primaria, aunque en Colombia el 6.º sea el inicio de la secundaria.

La perspectiva de evaluar las competencias comunicativas (lectura y escritura, en este caso) consideradas fundamentales para la vida académica, extra-académica y el desarrollo de actividades cotidianas como leer mapas, seguir instrucciones, llenar formatos institucionales o empresariales, tramitar solicitudes, entre otras, se mantiene en las pruebas internacionales con los matices correspondientes; a saber, el enlace con la lectura de textos en formato electrónico, como lo ha hecho PISA en los últimos aplicativos, o recurriendo a las pruebas de lápiz y papel como lo realiza el LLECE. Estas pruebas evalúan tanto la competencia lectora como la producción escrita, con la intención de mostrar que en los contextos académicos y extraacadémicos se ponen en juego estos dominios, tan decisivos en los desarrollos humanos y sociales.

En esta misma perspectiva, las pruebas continuarán cultivando, a partir de sus aplicaciones y respectivos análisis, los cuatro niveles de desempeño: dos en el nivel superficial de los textos y dos en el nivel profundo, como se explicará en este documento. Adicionalmente, en cuanto a las especificaciones de la evaluación de la comprensión lectora, se tomó en cuenta una estructura general alineada con otras pruebas nacionales como Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, con el fin de posibilitar la trazabilidad del desempeño de los estudiantes.

Por otra parte, se acogen las políticas de inclusión contenidas en el Decreto 1421 de 2017, mediante la adopción de la metodología del diseño universal en la selección de los textos para la comprensión lectora. Para ello, se ha recurrido a la adaptación de los textos que comportan ciertas complejidades sintácticas y terminológicas, mediante la reelaboración de expresiones, giros o estructuras que no modifican sustancialmente el sentido de los textos originales, con el propósito de facilitar el acceso de la mayor población posible a los contenidos comunicados en situaciones de evaluación masiva, en especial, de quienes tienen limitaciones físicas y cognitivas. Estos ajustes, sin embargo, no deben interpretarse por los docentes como orientaciones pedagógicas dirigidas a simplificar los procesos de interpretación de los textos en las aulas, sino como un uso particular, restringido a situaciones de evaluación masiva para responder a las políticas de inclusión. Por otra parte, con el propósito de profundizar en la caracterización de los aprendizajes de la competencia comunicativa en escritura, en las pruebas no se plantean preguntas centradas en la reflexión sobre los procesos que realiza quien escribe. En cambio, se propone desencadenar, mediante una consigna, la elaboración de un texto (producción escrita) desde el cual se caracteriza el estado de esta competencia en 5.º y 9.º.

1.1 Marco legal y normatividad

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.º). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (*ibid.*, numeral 2).

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado: Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º. Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con el módulo que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

1.2 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, a la vez que hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. 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 a ser abordados; todo esto como insumo para los distintos miembros de la comunidad educativa. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

Por otro lado, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de los procesos propios del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de las nuevas pruebas 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 y calificación) con la participación permanente de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Además, desde 2014, se han puesto en funcionamiento los Comités Técnicos de Área, una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en las pruebas Saber.

1.3 Necesidades para los ajustes de las pruebas

La construcción del marco de referencia para las pruebas Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura y Escritura reconoce, de una parte, las experiencias consolidadas en las anteriores aplicaciones y los análisis efectuados a dichos resultados. De igual manera, contempla la necesidad de lograr una mayor articulación entre las políticas emanadas del MEN y la búsqueda de convergencias entre las diferentes pruebas aplicadas relacionadas con la lectura. Más aún, se incorporan en la estructura planteamientos derivados de las experiencias de evaluación anteriores. Estos desarrollos incluyen la elaboración y aplicación de pruebas internacionales de lectura y escritura y el análisis de sus resultados, ya que han posibilitado la ampliación de las visiones respecto a la evaluación de los desempeños en lectura y escritura, así como permitido identificar afinidades y diferencias en cuanto a enfoques y conceptualizaciones. De esta forma, se pretende incidir en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que las orientaciones afectan las concepciones sobre el lenguaje y la evaluación, las formas de orientar las actividades de aprendizaje y la elaboración de los instrumentos y el uso de sus resultados.

Las reflexiones en torno a los anteriores aspectos produjeron algunos cambios en la estructura de la prueba: la caracterización de los desempeños específicos en lectura y escritura; la adecuación de los textos de lectura según los criterios de diseño

universal y lecturabilidad, y la ampliación del ámbito de análisis de la competencia comunicativa. Se espera, asimismo, que la profundización en los procesos implicados en las competencias de lectura y de escritura y la reflexión sobre qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa —a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes— contribuya al fortalecimiento de los procesos de formación de los docentes.

1.4 La alineación con las pruebas internacionales

En 2004, a través de un convenio con el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, se promovió la fundamentación y el diseño de las pruebas Saber a partir de la estrategia de las colegiaturas. Este proceso consistió en la constitución de equipos por áreas e interáreas con la participación de docentes universitarios, de educación básica y media y los profesionales especializados del Icfes. Las colegiaturas transcurrieron hasta el año 2006 y, como resultado, se produjo el documento *Informe Final, Colegiaturas. Marcos teóricos*, en el que se expusieron las especificaciones de las pruebas Saber.

Estas colegiaturas efectuaron un balance de lo que había sido el sistema nacional de evaluación hasta entonces. En cierto modo, se trataba de evaluar la evaluación y determinar las rutas prospectivas del sistema. Para ello, se analizaron los enfoques y las estructuras de las pruebas internacionales en las que había participado Colombia: LLECE/PERCE, PIRLS y PISA. Dentro de estas perspectivas, cabe resaltar la indicada por PIRLS sobre la noción de competencia lectora, como

la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. Los jóvenes lectores pueden construir significados a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y por placer. (MEN-ICFES, 2002, p. 10).

Esta perspectiva coincide con lo que propone PISA (2006), al asumir la lectura como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 8). Es decir, el criterio de transversalidad de la lectura subyace a la fundamentación de las pruebas internacionales, tal como la prueba Saber lo asumió en sus inicios. En consonancia,

PISA declara que la evaluación que realiza “cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio.” (PISA, 2006, p. 4). Esto presupone el fortalecimiento de la competencia lectora para la vida adulta:

PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades (2006, p. 6).

Este también es el horizonte de la evaluación del LLECE, cuyos aplicativos iniciaron en 1997 con el PERCE⁴ y continuaron después con el SERCE⁵ (2006) y el TERCE⁶ (2013). En los estudios previos para la fundación del LLECE, se consideró relevante la participación de todos los actores posibles en los procesos de evaluación externa, pues la caracterización “de la calidad de la educación puede estar al servicio del mejoramiento de la misma solamente si se la concibe formando parte de un sistema de comunicación y de toma de decisiones” de quienes participan en “los diferentes ámbitos relacionados con el quehacer educativo, tales como planificadores, personal directivo, docentes, alumnos y la comunidad” (UNESCO/OREALC, 1994, p. 12). En el primer aplicativo del LLECE se asumió el acto de leer como “un proceso dinámico de construcción cognitiva, afectiva y social ligada a la necesidad del lector de encontrar el sentido de un texto en situación de uso” (Inostroza, 1997, p. 13).

Tanto LLECE como PISA han sostenido sus perspectivas socioculturales sobre la evaluación de la lectura. El SERCE, del LLECE, por ejemplo, en el informe de resultados, señala que “la prueba del área de Lectura [del SERCE] se funda en una macrohabilidad para la vida: la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos” (2009, p. 85). En otras palabras, considera la lectura de textos

4 PERCE: Sigla que significa Primer Estudio Regional Comparativo de la Evaluación de la Calidad de la Educación.

5 SERCE: Sigla que significa Segundo Estudio Regional Comparativo de la Evaluación de la Calidad de la Educación.

6 TERCE: Sigla que significa Tercer Estudio Regional Comparativo de la Evaluación de la Calidad de la Educación.

periodísticos, enciclopédicos, ficticios, funcionales, de entretenimiento, entre otros, para indagar sobre los modos de leer de los estudiantes de 3.º y 6.º. De otra parte, el TERCE se propuso establecer correlaciones entre la lectura y la escritura y su posible nexo con los factores asociados. Por tanto,

una de las innovaciones que ha implementado el Laboratorio, desde la aplicación del SERCE (2006), ha sido la evaluación de habilidades de escritura. La capacidad de organizar y expresar coherentemente ideas mediante un texto escrito es una herramienta fundamental para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI, y es también reflejo de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas de la región. Por esto mismo, el TERCE también evaluó esta dimensión (UNESCO-OREALC, 2016, pp. 26-27).

En la prueba de lectura del TERCE se evaluaron dos dominios: el de la comprensión de textos y el metalingüístico y teórico. El primero incorporó la lectura de diversos textos continuos (encadenamientos lingüísticos) y discontinuos (imágenes o esquemas y encadenamientos lingüísticos) sobre los cuales se propuso un trabajo intratextual o intertextual. Se seleccionaron textos literarios narrativos (de estructura lineal y simple) y en verso. En el caso de los pasajes no literarios, para 3.º, se consideraron aquellos con secuencia narrativa dominante. El segundo dominio consideró el reconocimiento y la designación de propiedades o de características de los textos y sus unidades.

En relación con la prueba de escritura, se mantuvo el enfoque comunicativo mediante la creación de situaciones de comunicación a partir de las cuales se propuso la elaboración de textos con propósitos y destinatarios definidos. La construcción de estos textos tuvo en cuenta diversos géneros discursivos, en los cuales cabe señalar la relevancia de aspectos como la coherencia y la cohesión textual y el dominio de las convenciones del sistema de escritura. A partir de rúbricas, se caracterizó la escritura con base en sus dimensiones discursiva (marcas en la situación comunicativa del texto); la dimensión textual (coherencia, unidad temática, progresión del texto y conexión o cohesión), y el uso de las convenciones para que el texto sea legible (aspectos caligráficos, de extensión —constitución de los párrafos— y ortográficos).

Por su parte, PISA incluyó en el aplicativo de 2018 aspectos de lectura relacionados con la intertextualidad presentes en la comunicación digital que, mediante intersecciones simultáneas de textos que se retroalimentan entre sí (hipertextos), demandan la habilidad de los lectores para “corroborar información, posibles discrepancias y conflictos, y resolverlos” (PISA, 2018, p. 12). Esto conduce a definir

la competencia lectora como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos, con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad” (PISA, 2018, p. 15).

En síntesis, PISA invita a distinguir entre competencia lectora y lectura ya que, mientras la primera es integradora y presupone la metacognición (la reflexión sobre los modos de escribir las ideas), la segunda tiende a asociarse con “la simple decodificación” y se la asume de manera terminal. Un ejemplo de esto último es la creencia de que a leer se aprende en primer grado de primaria cuando, al contrario, se trata de un aprendizaje durante y para toda la vida en relación con la vida social, política y económica de los ciudadanos.

1.5 Convergencias de los dominios evaluados en las pruebas internacionales

En 2014, la tendencia de las pruebas internacionales hacia la integración o competencias globales y las perspectivas transversales influyeron en la decisión que se tomó de comprimir las áreas evaluadas en Saber 11.º: de ocho áreas en el núcleo común se pasó a cinco grandes áreas y se eliminaron las dos áreas del componente flexible. En esta reforma, se destacó la introducción de la competencia denominada lectura crítica. Dicha decisión fue estratégica, porque priorizó el trabajo con la interpretación crítica de los textos. De igual manera, estuvo antecedida de las deliberaciones surgidas en 2007 a partir de la asesoría que el Servicio de Exámenes en Educación (ETS: Educational Testing Service), con el fin de asegurar la consistencia y la validación argumentada y psicométrica de las conclusiones que se desprenden de los análisis de resultados.

Dado que la prueba de competencias comunicativas para 3.º, 5.º y 9.º considera la interpretación crítica, dentro de los niveles de desempeño, es necesario tener en cuenta los análisis longitudinales y de convergencias entre las distintas pruebas internacionales; interrelaciones que se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Convergencias entre los niveles y las especificaciones en lectura: pruebas internacionales

Agencia: UNESCO - LLECE					
Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
PERCE (1997)	3.º y 4.º	Comprensión de los procesos comunicativos en la lectura	I	Lectura literal primaria	Localizar una palabra o información básica o simple en el texto.
			II	Lectura literal con paráfrasis	Establecer relaciones simples entre partes del texto.
			III	Lectura inferencial	Realizar inferencias sobre el sentido de mayor complejidad.
SERCE (2006)	3.º y 6.º	Competencia comunicativa de lectura	I	Lectura literal con foco local	Identificar una palabra o una frase en un texto.

Continúa en la siguiente página

Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
			II	Lectura literal con paráfrasis	Glosar o decir con otras palabras lo que un enunciado dice.
			III	Lectura inferencial simple	Identificar en un texto los significados implícitos elementales.
			IV	Lectura inferencial compleja	Relacionar textos, identificar intencionalidades, producir conclusiones según la especificidad de los textos.
TERCE (2013)	3.º y 6.º	Competencia de comprensión lectora	I	Comprensión literal	Reconocer información presente en el texto.

Continúa en la siguiente página

Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
			II	Comprensión inferencial	Relacionar información presente en el texto.
			III	Comprensión crítica	Valorar o juzgar el punto de vista del emisor.

Agencia: OCDE

Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
PISA (2012)	Final de la educación obligatoria (15 años)	Competencia lectora: lectura con fluidez	IA	Localización de información	Acceder y recuperar información dentro de un texto.
			IB		Buscar y seleccionar el texto relevante dentro de un conjunto.

Continúa en la siguiente página

Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
			II	Comprensión	Representar significado literal, parafrasear coincidencias.
			III		Integrar y generar interferencias.
			IV	Evaluación y Reflexión	Evaluar calidad y credibilidad del texto (fuentes).
			V		Reflexionar sobre contenido y forma: comparar, contrastar, formular hipótesis.
			VI		Ubicar contradicciones, proponer soluciones, manejar el conflicto.

Continúa en la siguiente página

Agencia: ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO (IEA) PIRLS

Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
(2016)	4.º grado básico	Habilidades de comprensión lectora de textos literarios e informativos	I	Localización y obtención información explícita	Identificar información relevante, buscar ideas específicas, identificar el contexto, ubicar una idea indicada.
			II	Realización inferencias directas	Inferir que un acontecimiento es causa de otro, deducir el propósito de una secuencia, describir la relación entre personajes, identificar el referente de un pronombre.

Continúa en la siguiente página

Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
			III	Interpretación e integración de ideas e información	Discernir el mensaje o tema global de un texto, considerar una alternativa a las acciones de los personajes, comparar y contrastar información del texto, inferir forma de ser de un personaje, interpretar una aplicación a la vida real de la información del texto.

Continúa en la siguiente página

Aplicación	Grados	Concepto transversal	Niveles competencia	Desempeños evaluados	Tareas
			IV	Análisis y evaluación de contenido y elementos del texto	<p>Evaluar probabilidades, describir cómo el autor ideó un final sorprendente, juzgar si la información en el texto es clara y completa, determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.</p>

Referentes teóricos

Las pruebas Saber se inscriben en un contexto que supone el diálogo permanente con las políticas curriculares, los proyectos educativos institucionales, los sistemas institucionales de evaluación de los aprendizajes, los sistemas internacionales de evaluación y las tendencias de la investigación en el campo de las ciencias del lenguaje y su transposición en las prácticas educativas. Esto implica la participación de las comunidades académicas en estos procesos de balance. En consecuencia, la construcción de los instrumentos de la evaluación centrada en las competencias comunicativas está alineada con los Lineamientos curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias del área de Lenguaje (2006), pues son los documentos vigentes de políticas orientadas al fortalecimiento de las prácticas y del saber pedagógicos⁷.

En el marco de la Renovación Curricular de 1984 (MEN, Decreto 1002), se explicitó el enfoque semántico-comunicativo⁸ como fundamento del área de lenguaje (denominado en ese entonces español y literatura). Basados en este enfoque, se sustentaron las pruebas Saber hasta 1998. Entre 1998 y 2002, sin abandonar las premisas del enfoque semántico-comunicativo, se enfatizó en la perspectiva semiótica y la construcción de significación, con especial atención en las teorías sobre el texto, la interpretación crítica y la escritura, provenientes de Teun van Dijk (1987, 1995) y Umberto Eco (1988, 1992)⁹. Luego, entre 2002 y 2006, estos dos enfoques se complementaron para fortalecer la reconceptualización del examen de Estado en la educación superior con la perspectiva filosófica de Jürgen Habermas (1987) y la introducción de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva como categorías globales en el diseño de los ítems de todas las áreas.

7 Las perspectivas actuales en el campo del currículo y la evaluación responden a un largo camino construido desde los años 80 con el enfoque semántico-comunicativo, los Lineamientos curriculares (1998), los Indicadores de logro (1996), así como la participación crítica de colectivos de docentes e investigadores en la búsqueda de visiones acordes con las necesidades de la formación en este campo.

8 Es necesario destacar en esta etapa el liderazgo de los profesores Luis Ángel Baena, de la Universidad del Valle, y de Guillermo Bustamante (de la UPTC, primero, y de la UPN después). Un balance analítico de lo que fueran las discusiones y propuestas para seguir avanzando en la evaluación de competencias en el área curricular de Lengua Castellana está recogido en el libro *Evaluación y Lenguaje*, con artículos de diversos autores, compilación de Guillermo Bustamante, publicado en 1998.

9 Un grupo académico constituido por Luis Alfonso Noriega, Nahum Montt, William López y Miguel Ángel Manrique, egresados de la carrera de Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia, asesoró al Icfes para fundamentar, sobre todo, la evaluación de la lectura crítica. Este trabajo también contó con la participación de las dos profesionales encargadas del área en el Icfes de ese entonces: Nohora Patricia Duarte y Martha Castillo.

Otros autores recurrentes en este proceso son los siguientes: Lev Vygotski (1986, 1989) y Jerome Bruner (1995), en la psicología cognitiva y el enfoque sociocultural en la educación; Roland Barthes (1982), Julien Greimas (1983) y Gérard Genette (1989) en la narratología; Jean Michel Adam (1992) en el análisis del discurso, y Dell Hymes (1974) y Michael Halliday (1975, 1986) en la sociolingüística. Estas son fuentes teóricas de constante referencia en las ciencias del lenguaje y, a su vez, son objeto de transposición en el ámbito de la educación, la pedagogía y la evaluación. Las pruebas Saber recontextualizan muchos de estos planteamientos, incorporados como referentes de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (2006) y los documentos producidos por el Icfes, como *El sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia* (Restrepo, 1998) y *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias* (Hernández, Rocha y Verano, 1998).

El concepto central de las pruebas que abarca este marco de referencia es el de competencia comunicativa. Este concepto se despliega, se reconoce y se evalúa a partir de lo inferido en el desempeño de la lectura y la escritura, lo que posibilita identificar las competencias pragmática, textual y discursiva. Esto significa que la prueba apunta a caracterizar los niveles de comprensión/interpretación y producción de textos alcanzados por los estudiantes con base en los criterios establecidos. Por consiguiente, la prueba evalúa el uso de los conocimientos gramaticales en el cumplimiento de la tarea y no la memorización de datos o la evocación de definiciones por fuera de los contextos de comunicación. Para ello, se plantean situaciones de comunicación sobre las que se infieren los desempeños según las tareas que se proponen en la perspectiva de la actividad específica de leer o escribir, a tono con las consignas elaboradas.

El concepto de competencia en los contextos educativos se ha definido como un “saber hacer con el saber aprendido” en diferentes situaciones de la vida cotidiana. En el área de lenguaje, las teorías de Chomsky (1965)¹⁰, sobre la competencia lingüística,

¹⁰ La noción de competencia lingüística de Chomsky (1965) explica el funcionamiento interno de cualquier lengua a partir de un sistema de reglas generativas, con base en un hablante oyente ideal perteneciente a una comunidad homogénea, puesto que su interés científico se orientaba hacia el análisis lingüístico inmanente del lenguaje con independencia de su uso en algún contexto. Por el contrario, como etnógrafo de la comunicación, Hymes (1974) se interesó por comprender las capacidades que se ponen de manifiesto por parte de los hablantes cuando actúan con la lengua en situaciones de comunicación, puesto que las reglas de uso dependen de las situaciones a las que estos se enfrentan en comunidades heterogéneas en el marco de una cultura. Por tanto, su concepción de competencia es sociocultural, resultado de las experiencias concretas de los individuos en contextos específicos.

y de Dell Hymes (1974), en torno a la competencia comunicativa, han aportado a las discusiones sobre los enfoques para la construcción curricular y la selección de las pedagogías en el aprendizaje escolar de la lectura, la escritura, la oralidad, la literatura y otras formas simbólicas de comunicación. Si bien se ha creído que estas dos competencias son excluyentes, en realidad se trata de dos competencias interdependientes; de hecho, centrados en una perspectiva pedagógica, se propone enfatizar en la competencia comunicativa para acceder progresivamente a la competencia lingüística (el dominio progresivo del sistema de la lengua en los usos de los hablantes).

La presente prueba se enfoca en los “aprendizajes fundamentales” esperados de acuerdo con los distintos grados. Esto es así, debido a la situación de evaluación masiva que limita la posibilidad de indagar por todas las competencias deseables en los estudiantes. Bajo las condiciones actuales de su aplicación, la prueba no posibilita, por ahora, la realización de inferencias sobre las actuaciones de los estudiantes frente a las habilidades de hablar y escuchar en situaciones específicas de comunicación, o la posibilidad de interpretar otros sistemas de significación, en tanto expresiones de la competencia comunicativa en sentido estricto. Por tanto, se trata de una evaluación centrada en la actuación de los lectores y escritores frente a los textos seleccionados, adecuados para el contexto de la prueba¹¹.

Por lo anterior, los ítems, o preguntas, dirigidos a la caracterización de los desempeños de los estudiantes frente a las competencias comunicativas en lectura y escritura focalizan la construcción de la significación bien sea en las tareas de comprensión o en las de producción textual. Para el presente marco de referencia, se asume la significación como el proceso de asignación y recuperación de sentidos en las interacciones humanas con la mediación del lenguaje, y no como la simple transferencia mecánica de codificación/decodificación de signos lingüísticos. Esta perspectiva es la que propone el enfoque semántico-comunicativo, puesto que, en relación con lo propuesto por Baena (1989), la significación es “el proceso de producción del sentido y no meramente sus productos, las significaciones” (p. 10).

¹¹ Aunque la competencia comunicativa se determina a partir del uso de la lengua en situaciones auténticas de comunicación, esto es, tal como los textos circulan en los diversos contextos sociales, se ha adoptado una metodología de diseño universal que permite identificar, en un rango amplio, los desempeños de los estudiantes, de forma independiente de sus habilidades cognitivas y su trasfondo cultural o lingüístico, posibilitando que quienes presentan diversas necesidades educativas cuenten con la oportunidad para mostrar sus competencias con respecto al mismo contenido que los demás evaluados.

En consecuencia, se asume que la significación solo puede inferirse a partir de la manera como los usuarios de la lengua la usan para el cumplimiento de determinadas funciones, o a partir de la reflexión sobre la selección y el empleo de los elementos del lenguaje y la manera como se organizan dichos conocimientos para el cumplimiento de ciertos propósitos comunicativos. Al respecto, es útil el planteamiento de Halliday (1986) sobre lo que se pretende en las pruebas de lectura y escritura desde la significación, en cuanto se busca caracterizar los niveles alcanzados en el uso de la lengua a partir de los desempeños frente a las tareas propuestas (localizar información, inferencias simples o complejas, efectuar paráfrasis, evaluar, explicar, seleccionar un argumento, entre otras):

no sólo ‘conocemos’ nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos... sabemos comportarnos lingüísticamente (Halliday, 1986, p. 23).

Las tareas propuestas en la prueba se apoyan en el empleo de diversos textos o artefactos textuales de carácter continuo o discontinuo. Dentro de los textos continuos se incluyen aquellos formados por oraciones organizadas en párrafos, como los informes periodísticos, los ensayos, las crónicas, las reseñas, los artículos académicos, entre otros. Los textos discontinuos o no continuos son aquellos que presentan una organización distinta a la de los anteriores, por lo general a manera de listas simples o combinadas como se representa la información en diagramas, tablas, catálogos, formularios, infografías, historietas, tiras cómicas, entre otros.

Por consiguiente, la prueba se orienta a caracterizar cómo los estudiantes de los grados 3.º, 5.º y 9.º emplean sus conocimientos y experiencias en el uso del lenguaje para efectuar tareas en diversos niveles que van desde la ubicación de información localizada en los textos, la identificación de articulaciones, explícitas o implícitas, entre informaciones o datos distribuidos en diversas partes de un mismo texto, hasta la realización de inferencias complejas y la toma de posición sobre lo leído a partir de la evaluación de la forma o los contenidos de los textos.

En general, se identifican distintos niveles que no aparecen de manera desagregada, sino que se interrelacionan entre sí. De acuerdo con Atorresi (2005a), los niveles de lectura comprenden tanto la estructura superficial del texto como la formulación

de hipótesis iniciales sobre su contenido. De igual manera, los niveles incluyen la identificación de sus estructuras (unidades, relaciones semánticas y sintácticas), las relaciones texto-contexto, la identificación de la idea nuclear (tópico) y la manera como se desarrolla o amplifica (informaciones), la identificación del propósito de la acción discursiva, la incorporación de nuevos conocimientos y la relación del texto con otros.

Por otra parte, la prueba también propone ítems orientados a inferir de qué modo los estudiantes acuden a sus conocimientos en los procesos lectores y al empleo de estrategias para el procesamiento de los textos. Estas estrategias se ponen en funcionamiento cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora con un propósito específico. Esta capacidad metacognitiva está presente en las aulas, en los interrogantes sobre las razones por las cuales se extrae cierto sentido en la lectura y no otro, o por qué se producen ciertas conclusiones sobre su orientación y contenidos a partir de qué se dice, cómo se dice, para qué se dice, quién lo dice, etc. A través del monitoreo de la lectura se trabajan las estrategias, así no se tematizan como tales.

A lo largo del tiempo, se ha mantenido en las pruebas la concepción de competencia como un “saber-hacer” con el lenguaje en distintos contextos y para diversos propósitos. Se trata de la capacidad de los estudiantes para comprender y producir textos en diferentes formatos. En relación con las actividades de lectura, comparte con la prueba PISA la definición de competencia lectora como “la aplicación activa, orientada y funcional de la lectura en un rango de situaciones y para variados propósitos” (PISA, 2018, p. 17). La importancia que se le otorgue a su desarrollo en el contexto educativo es definitiva, ya que las prácticas de lectura en el aula y fuera de ellas pueden contribuir a incrementar la participación de los sujetos en la vida social, económica y personal, asunto que trasciende la realización de actividades puntuales en el marco de una prueba. En definitiva, la competencia lectora supone la apropiación progresiva de la estructura de la lengua y de su conocimiento explícito por parte del estudiante, atendiendo a las orientaciones curriculares de los distintos niveles de la escolaridad; esto es, el desarrollo de su competencia lingüística (cuál es su gramática, cómo se organizan sus unidades), entre otros aspectos. Además, a través de la prueba se caracteriza cómo se manifiesta dicho conocimiento en la comprensión de los textos o competencia lectora.

2.1 La competencia lectora

La competencia lectora abarca desde la comprensión más superficial hasta la más profunda de los textos. Por tanto, su desarrollo conforma un *continuum* de lo más simple a lo más complejo. En esa medida, abarca distintos estadios que pasan por la identificación del código o el establecimiento de relaciones superficiales entre partes del texto hasta alcanzar niveles de profundización que implican mayores procesos de abstracción y posicionamiento¹², como se verá en el desarrollo de las especificaciones de la prueba.

Dado que el desarrollo de la competencia lectora implica centrarse en habilidades que permiten encontrar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar información en toda la gama de textos asociados con situaciones que trascienden el contexto del aula, se ha acogido la expansión propuesta por PISA en cuanto a la noción de texto, restringida antes al medio escrito, debido a que en la sociedad actual los estudiantes requieren comprender “extensas partes de textos continuos —incluyendo textos literarios—”.

En efecto, las transformaciones operadas como consecuencia de la ampliación de la cobertura en medios de comunicación y la integración cada vez mayor de las tecnologías de la información a la vida social y laboral generan la necesidad de investigar sobre los modos de lectura implicados en estos nuevos formatos y de caracterizar su incidencia en el desarrollo de habilidades asociadas con nuevas tareas de comprensión de los textos. Estos aspectos comienzan a ser visibles en las instituciones educativas y, por tanto, se ha proyectado la incorporación de los formatos digitales en futuras aplicaciones. La competencia lectora incluye la comprensión, el uso del lenguaje, la evaluación, la reflexión y el compromiso de trabajo con los textos, en cuanto contribuyen a que se alcancen los objetivos personales y sociales.

¹² La definición inicial de competencia lectora de PISA (2000) como comprensión, uso y reflexión sobre los textos escritos, con el fin de lograr los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad, se mantiene en las aplicaciones de 2009, 2012 y 2015 agregándole como parte de ella el “compromiso con la lectura”. En 2018, la definición de competencia lectora incorporó la evaluación de los textos como parte integral de la competencia lectora y eliminó la palabra “escritos” (PISA, 2018, p. 15).

En este sentido, PISA propone el concepto de competencia lectora por considerarlo más preciso que el de lectura, debido a que expresa de manera más puntual lo que se quiere evaluar.

En consonancia con lo anterior, la presente prueba toma como referencia los aprendizajes esperados en cada uno de los grados —con base en los estándares de competencia en lectura— para establecer relaciones entre los desempeños previstos y los realizados como respuesta a las tareas propuestas en los distintos ítems. De esta forma, se caracterizan las actividades de comprensión según los modos de lectura definidos previamente: literal (con foco local), inferencial (con inferencias simples o complejas) y crítico.

Los textos utilizados en la prueba difieren según los grados de escolaridad y mantienen el interrogante sobre los campos relativos al género discursivo y al tipo textual. En algunos casos, dada su complejidad, dichos textos han sido adecuados según los criterios de lecturabilidad. Las selecciones y adecuaciones son efectuadas por los constructores de las pruebas y validadas con la participación de docentes de aula y expertos en el campo del lenguaje con el fin de disminuir los sesgos y atenuar arbitrariedades que puedan presentarse en la selección de los textos y en la formulación de las preguntas.

2.2 Sobre la competencia escritora

La evaluación de la competencia comunicativa en escritura plantea tres aspectos (discursivo, textual y de legibilidad) que permiten caracterizar los desempeños de los estudiantes. Estos criterios están correlacionados con los aprendizajes esperados en los estándares de competencia. Así, por ejemplo, la dimensión **discursiva** apunta a establecer la habilidad de los estudiantes en la producción de un escrito que responda al desafío planteado en la consigna, para lo cual se ponderan el cumplimiento del propósito comunicativo y la pertinencia de la secuencia construida en la situación propuesta. Tal producción también se evalúa en su dimensión **textual**, teniendo en cuenta la habilidad para el empleo de los mecanismos de coherencia y cohesión orientados a garantizar su unidad temática. De igual manera, en cuanto a su dimensión de **legibilidad**, se toma en cuenta el empleo de las convenciones propias de la comunicación escrita.

Atendiendo a los propósitos de la evaluación de la escritura indicados en las especificaciones de la prueba (capítulo 3), la elaboración de los escritos estará orientada por una consigna o instrucción en la que se propone una situación de comunicación y se detallan algunas de las características y condiciones que requiere un texto coherente: propósito e intención comunicativa, destinatario, formato textual y contexto en el que podría circular con pertinencia, entre otras. Además, es conveniente incorporar recomendaciones sobre el manejo adecuado de la caligrafía, la segmentación sintáctica, la ortografía y la puntuación, ya que aportan a la legibilidad de lo escrito. En las situaciones auténticas de comunicación, todos estos elementos están implícitos, pero en la prueba requieren explicitarse para contar con producciones comparables desde criterios unificados.

La definición de los objetivos de la prueba implica la construcción de una consigna o instrucción para orientar la producción escrita con la intención de lograr dichos objetivos. Para la presente prueba se propone la elaboración de un texto completo que atienda ciertas características y condiciones definidas. Entre más precisas sean las pautas contenidas en la consigna, mejor responderán las elaboraciones a los criterios contenidos en las especificaciones de la prueba, propiciando su caracterización y ponderación. En tal sentido, Atorresi (2005b) llama la atención sobre la necesidad de acotar en la instrucción las condiciones del escrito, ya que

una consigna que pida una redacción con parámetros excesivamente abiertos -que no especifique, por ejemplo, si el escrito debe destinarse a alguien con quien se tiene una relación simétrica o asimétrica- no dará lugar a la evaluación de la representación adecuada del receptor en el texto. Esta observación pesa aún más cuando se pretende evaluar distintos aspectos de la producción para adjudicarles un puntaje, ya que, en este caso, la consigna debería incluir en forma explícita todos los puntos que serán contemplados si no quiere incurrir en situaciones de injusticia al calificar (2005b, p. 8).

Por lo anterior, la formulación de la consigna permite establecer la relación de distancia o proximidad entre los desempeños esperados en cada dominio de la prueba (según lo prescrito en los estándares de competencia) y la actuación escrita de los estudiantes según las tareas propuestas. En consecuencia, una buena consigna debe ser coherente con las finalidades de la evaluación. De esta forma, se contribuye a que los resultados de la prueba sean consistentes y proporcionen informaciones válidas para la identificación de necesidades relacionadas con la formación docente, los lineamientos curriculares, las prácticas de aula y la propia evaluación masiva.

Además, es importante no perder de vista el peso que tienen los parámetros propuestos en la evaluación masiva ya que se recontextualizan en las prácticas de aula, adoptándose como tipos textuales recurrentes (Rodríguez, M. E., 2010).

2.3 Los dominios de la competencia lectora, escritora y legibilidad

Se ha referenciado la competencia comunicativa como un concepto que permite inferir la actuación de los estudiantes cuando responden las tareas de lectura o escritura en situación de evaluación masiva. Sin embargo, desde una prueba estandarizada no puede reconocerse con totalidad la actuación comunicativa, dado el peso de la situación asimétrica entre evaluadores-evaluados. El discurso instruccional característico de estas situaciones permite que el evaluado ejecute ciertas acciones (por ejemplo, que lea e identifique, que escriba un texto de determinadas características, que relacione los eventos que se narran en el texto con el contexto, que deduzca alguna información, etc.). Pese a que las consignas de las pruebas recrean situaciones de comunicación semejantes a las que se pueden experimentar en las interacciones auténticas, se trata de provocar una elaboración orientada, controlada y restringida para ponderar el uso de la lengua escrita bajo tales condiciones.

Es importante precisar que la evaluación del uso de la lengua en una prueba estandarizada se orienta a inferir la competencia comunicativa. Por su parte, la comunicación como fenómeno social complejo implica mucho más que el conocimiento del sistema lingüístico, al involucrar todo tipo de lenguajes que circulan en una comunidad e integrar múltiples modos de interacción y de comportamientos sociales. Los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje diferencian los factores relacionados con la producción, la comprensión e interpretación textual, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación, aunque en las prácticas de aula se integren de acuerdo con las actividades formativas. En la presente prueba, por las razones aludidas, es pertinente caracterizar los procesos separadamente.

Dado que la prueba focaliza la puesta en uso de la lengua y de otros sistemas semióticos, por medio de la lectura y la escritura, se configura un espacio que posibilita al evaluado conocer nuevos temas, aprender sobre otras culturas, desarrollar su imaginación, plantear sus opiniones, tomar posición sobre los hechos a los que remiten los textos, entre otras acciones. Sin embargo, lo central en esta situación es que los estudiantes tengan presente lo que se espera de sus actuaciones bajo las condiciones de la evaluación. En esa medida, se espera que atiendan al contenido de lo que se enuncia (el discurso), la forma que adopta dicho enunciado (el texto) y el uso pertinente de las convenciones lingüísticas, ya que posibilitan la claridad en la comunicación (legibilidad). Por consiguiente, es importante que los evaluados reconozcan la importancia de que tanto el dominio discursivo como el textual y el de la legibilidad están presentes en todo enunciado que busca comunicar algo a alguien bajo determinadas condiciones.

Por consiguiente, cuando los estudiantes se enfrentan a la comprensión de un texto, su tarea consiste en la reconstrucción —a partir de su conocimiento del mundo, del lenguaje y de sus experiencias como lector— del significado o significados de los cuales es portador: ¿de qué se trata?, ¿qué se dice?, ¿quién lo dice?, ¿a quién lo dice?, ¿con qué propósito?, ¿en qué circunstancias?, ¿cuál es la información más relevante?, ¿por qué dice lo que dice?, entre otros interrogantes. En ese proceso, los lectores críticos desarrollan actividades cognitivas de análisis, síntesis, comparación, contraste, asociación y construcción de inferencias. En el proceso de interpretación, el lector también recurre a su conocimiento sobre los esquemas o formatos textuales que circulan en la sociedad (un afiche, un mapa, una carta, una fábula, un chat): no se leen del mismo modo una viñeta de una historieta que una receta, un informe de laboratorio o un mapa. En cada caso, los lectores anticipan el sentido apelando a sus conocimientos previos sobre la orientación comunicativa de los textos.

De manera semejante, la producción textual demanda de los estudiantes actividades de planificación que les permitan organizar el contenido de aquello que quieren comunicar por medio de la escritura. Interrogantes como ¿sobre qué voy a escribir?, ¿a quién se dirige la comunicación?, ¿qué propósito tiene el escrito?, ¿cuál será la forma esquemática adecuada para hacerlo?, ¿cuáles son los temas que se tratarán?, ¿cómo escribo para hacer interesar a otros sobre estas ideas?, ¿en qué textos me apoyo para producir el escrito?, entre otros, están implícitos en toda actividad de escritura y pertenecen a las metas de formación de

lectores competentes. En consecuencia, corresponde a la escuela explicitar dichos interrogantes para que los estudiantes reconozcan su importancia en la producción del sentido, los interioricen en sus procesos de escritura, los sistematicen y los empleen de forma adecuada según las situaciones comunicativas.

De ahí que, por ejemplo, si se le pide a un estudiante que escriba la receta de su postre favorito para que sea publicada en el periódico del colegio, tendrá que planificar tanto el contenido que se comunicará (el nombre del postre, los ingredientes, el tiempo de preparación, para cuántas personas, las instrucciones de la preparación), como la forma —el esquema textual— que caracteriza la presentación de una receta, cuya información se organiza por bloques: la lista de ingredientes con sus correspondientes cantidades, la secuencia en la preparación, la imagen de la receta ya preparada, etc. Además, dicho estudiante deberá utilizar de manera conveniente los signos de puntuación, la discriminación entre párrafos, marcar los acentos, emplear de forma adecuada las combinaciones de las grafías, o letras, evitando las erratas, etc. En síntesis, la producción de textos implica que el lector/escritor desarrolle sus competencias alrededor del dominio discursivo, el dominio textual y el de la legibilidad.

2.3.1 El dominio del discurso

Este dominio se instaura en sujetos situados en coordenadas espaciotemporales específicas, con intereses y expectativas particulares que buscan provocar efectos en el interlocutor a partir de aquello que enuncian. El dominio discursivo remite a la actividad de enunciación que deviene de la situación de comunicación: quién enuncia qué a quién, cuál es el estatus del enunciador y del destinatario del mensaje, con qué intención o propósito se realiza la enunciación y qué resultado o efecto se espera lograr en el interlocutor. El dominio discursivo conlleva la elección del género discursivo, la selección léxica de acuerdo con el interlocutor y la adecuación al contexto de la situación. Así, por ejemplo, el discurso religioso apela a un manejo léxico que remite a las creencias de los feligreses, los rituales de la congregación, el estatus de los interlocutores mediados por jerarquías, la intención comunicativa, etc. Retomando a Adam (1992), el discurso es un “objeto concreto, producido en una situación determinada bajo el efecto de una red compleja de determinaciones extralingüísticas (sociales, ideológicas)” (p. 5).

Resumiendo, la configuración discursiva da cuenta de las voces en el texto (polifonía de la enunciación), el sentido de los macroactos de habla (relaciones interlocutivas), los puntos de vista de quienes enuncian (modos de focalización), las marcas culturales e ideológicas (representaciones mentales en los sujetos) en un determinado género discursivo (cartas, crónicas, ensayos, minificciones, artículos de divulgación, chats, mensajes en correos electrónicos), las intersecciones de varios textos que dialogan entre sí (la intertextualidad) y las intenciones de los sujetos participantes en la comunicación¹³.

El dominio textual

Este dominio remite a la formalización del discurso, esto es, a cómo se organizan sus diferentes partes en una estructura particular, cómo se relacionan entre sí, en qué orden se presentan, cuál es su progresión temática, a qué mecanismos se acude para lograr las conexiones y relaciones entre las partes y cuál es el esquema o silueta textual. El texto es el soporte material para la interpretación del discurso, aunque los dos dominios, el textual y el discursivo, son complementarios e interdependientes, pues ninguno puede darse sin la presencia del otro, por ser dos caras de la misma moneda. En realidad, por razones metodológicas, se enfatiza en uno o en otro dominio. Frente al valor de esta categoría, en los procesos de la comunicación, Adam destaca que “en las tareas que representan tanto la comprensión como la producción, el conocimiento de esquemas prototípicos provee a intérpretes y productores de un conjunto de estrategias de resolución de problemas específicos” (1992, p. 4). Los esquemas prototípicos, como las partes constitutivas de un ensayo, de una noticia, de un cuento popular, de una carta, son aprendidos a través de la experiencia acumulada en el uso de los textos. También, se insertan en la memoria a largo plazo: son superestructuras de los textos cuyos dominios contribuyen a la construcción de los efectos comunicativos.

¹³ Autores como Mijail Bajtin, Oswald Ducrot, Patrick Charaudeau y Jacques Fontanille, Guillermo Bustamante, Gladys Jaimes, Raquel Pinilla, María Elvira Rodríguez Luna, Alfonso Cárdenas, Armando Silva y Fernando Vásquez son referentes para analizar las configuraciones discursivas en los textos.

Por todo esto, la configuración textual presupone la identificación del formato, tipo o secuencia (tres nombres para un mismo significado); por ejemplo, si un texto es descriptivo, narrativo, argumentativo, explicativo o instructivo y su contextura macroestructural (tópico e información) y superestructural (las grandes partes del texto). En la configuración textual se analizan unidades o categorías lingüísticas (conectores, pronombres, adverbios) y su encadenamiento (cohesión y coherencia), aunque siempre desde el uso del lenguaje¹⁴. En consecuencia, la prueba evalúa la capacidad de los estudiantes para organizar un texto con coherencia y cohesión mediante el uso adecuado de los nexos entre las ideas, el mantenimiento de los referentes temáticos, la conexión entre las partes del texto y su relación con un esquema textual mediante el cual se organiza el discurso.

El dominio de convenciones de legibilidad

Este dominio remite al conocimiento y uso del código escrito y a la aplicación de sus normas básicas en la comprensión y producción de textos. La legibilidad es posible por la aprehensión de las convenciones lingüísticas y las marcas extra-alfabéticas presentes en la escritura. Dentro de las convenciones, se contemplan los aspectos ortográficos relacionados con el uso de las mayúsculas, las concordancias de persona, tiempo y número, la segmentación sintáctica y léxica y la puntuación. Es importante considerar que la lengua escrita no se reduce al sistema lingüístico, sino que también involucra el conocimiento sobre las marcas extra alfabéticas (guiones, paréntesis, corchetes, etc.)¹⁵.

14 Autores como van Dijk (1987), Adam (1992), Martínez (2002) y Serrano (1996) constituyen referentes teóricos respecto a la configuración textual.

15 Los términos lecturabilidad y legibilidad están relacionados en la medida en que remiten a ciertas propiedades de los textos que facilitan el acceso a su comprensión, aunque presentan diferencias de sentido. Por una parte, la legibilidad remite al grado de facilidad que ofrece un texto para ser leído según el manejo que se haga de aspectos tipográficos, visuales o espaciales (elementos formales). Por otra parte, la lecturabilidad se refiere a la facilidad que presentan los textos para ser leídos y comprendidos, sin que esto represente un gran esfuerzo para el lector (aspectos de contenido). Cassany (1997) señala que el concepto de “legibilidad” (en inglés *readability*) designa el grado de facilidad con que se puede leer, comprender y memorizar un texto escrito. Es importante distinguir la legibilidad tipográfica, que refiere a la percepción visual del texto y sus características gráficas, de la legibilidad lingüística, que trata de aspectos como la selección de las palabras o la extensión de las frases. Es decir, el concepto va más allá de la ortografía o la caligrafía.

Los tres dominios vistos son observables en las tareas propuestas en la evaluación y permiten caracterizar qué tanto han interiorizado los estudiantes en torno a la comunicación sobre el contenido de lo que se enuncia (el discurso), la forma como se organiza dicho contenido (el texto) y el uso adecuado de las convenciones lingüísticas y gráficas que posibilitan la claridad en la comunicación (legibilidad). Es necesario especificar que la distinción entre la forma y el contenido es solo una cuestión metodológica para el estudio del lenguaje y para la evaluación de su aprendizaje, pues la forma y el contenido, como lo explica Hjelmslev (1969), son interdependientes.

En el contexto de la evaluación se privilegian dos procesos en el uso del lenguaje: los de comprensión/producción del sentido (lectura) y los de producción del sentido (escritura) que circula en las distintas manifestaciones semióticas, sin desconocer que a través del lenguaje se desarrollan otros procesos. Por consiguiente, en la prueba se proyecta una concepción sobre el estudio de la lengua y el lenguaje centrados en la comunicación, al mismo tiempo que una visión del aprendizaje que privilegia las funciones del lenguaje a través del uso de la lengua y otros sistemas semióticos, antes que la lectura como decodificación y la escritura como simple ejercicio de redacción desligado de los contextos de producción.

De este modo, los procesos de comprensión se orientan hacia la recuperación del sentido en los textos, mientras que los procesos de producción focalizan la construcción de significados a través de instrucciones textuales y el recurso de medios como los libros, los diccionarios, los afiches, los avisos. Por tanto, las pruebas buscan establecer, a partir de estos procesos, el nivel de apropiación y uso de la lengua en contextos específicos de comunicación con el fin de obtener y sistematizar la información sobre los niveles alcanzados en las competencias comunicativas de lectura y escritura, tomando como referentes las metas de la formación en lenguaje propuestas en los Estándares.

Sin embargo, no todo lo que se prescribe en los Estándares o en otras normativas escolares se “enseña” y no todo lo que se “enseña” es evaluado en una prueba de carácter masivo como las pruebas Saber. Así, en la estructuración de las pruebas también operan procesos de selección y jerarquización sobre los logros esperados que no responden a la totalidad de las experiencias de aprendizaje desarrolladas en

el aula, sino que, además de monitorear el currículo, se orientan hacia la consecución de metas de desempeño alcanzadas en pruebas realizadas por otros países y por organismos internacionales de evaluación para comparar los avances en el sistema educativo en general.

Es importante que las prácticas pedagógicas propicien, a través de proyectos y problemas situados, los horizontes de expectativas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Esto es así, ya que nadie puede leer ni escribir sin un horizonte, y el reto de la institución educativa es señalar ese horizonte. De hecho, en la vida práctica se lee y se escribe por necesidad; pero esta necesidad tiene que ser construida o provocada en el contexto educativo. La reflexión sobre la gramática en uso (cómo habla y escribe la gente), la apropiación y producción de distintos formatos textuales, la aproximación a la diversidad de géneros discursivos, en procesos de búsqueda y deliberación producen la necesidad de leer y de escribir y potencian la cualificación de los usos del lenguaje.

El diseño de la prueba

Los dominios mencionados en el capítulo anterior están previstos en los Lineamientos (1998) y los Estándares (2006). Ambos documentos asumen como meta educativa “el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes —tanto en lo verbal como en lo no verbal— que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (2006, p. 21). Como resultado, la presente prueba constituye un escenario para la identificación de la mayor o menor distancia entre los aprendizajes esperados y los desempeños de los estudiantes, así como el reconocimiento de aquello que se requiere profundizar o enfatizar en las prácticas de aula para alcanzar las metas previstas o para motivar la construcción de planes de transformación. Con base en estos dominios, se han establecido las especificaciones para la evaluación del dominio de lectura.

3.1 Especificaciones para la evaluación de lectura

Tabla 2. Especificaciones de lectura de los procesos evaluados

Competencia: Competencia en comprensión lectora				
Afirmaciones	3.º	5.º	9.º	Evidencias
1. Recupera información literal expresada en fragmentos del texto.	60 %	50 %	40 %	1.1 Reconoce y entiende el vocabulario y su función.
				1.2 Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).

Continúa en la siguiente página

Afirmaciones	3.º	5.º	9.º	Evidencias
2. Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.	20 %	30 %	30 %	2.1 Infiere la intención comunicativa de enunciados del texto.
				2.2 Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto.
				2.3 Distingue las relaciones entre las personas que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces).
				2.4 Identifica el contenido de cada parte funcional del texto.
				2.5 Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.
				2.6. Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.
3. Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	20 %	20 %	30 %	3.1 Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
				3.2 Evalúa las ideas expresadas en un texto.
				3.3 Relaciona y compara diferentes textos.
				3.4 Infiere estrategias discursivas del texto.

Como se observa en la tabla 2, la competencia comunicativa centrada en la comprensión e interpretación lectora plantea tres criterios. Basados en estos, se pondera el grado de cumplimiento alcanzado por los estudiantes frente al desarrollo de sus habilidades para 1) identificar información local presente en los textos; 2) efectuar inferencias simples o complejas para el acceso al dominio semántico de los textos, y 3) asumir posiciones críticas frente a lo leído a partir de la valoración y caracterización de su forma y contenido.

En este sentido, los Estándares constituyen referentes desde los cuales es posible evaluar los niveles de desarrollo de esta competencia a lo largo de su vida escolar. Estos estándares se sustentan en los factores de interpretación textual, aunque se encuentran asociados a los otros que remiten a la “Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación y Producción Textual” (MEN, 2006). En la prueba se asume que, en su conjunto, todos los factores contemplados en los estándares constituyen un entramado de las actividades de aprendizaje de la lengua. Se trata, por tanto, del desarrollo de los procesos de construcción de sistemas de significación y de la interpretación y producción de textos, relacionados con las prácticas culturales y estéticas y la ética de la comunicación.

Así, en la aplicación para 3.º existen preguntas que parten de la presentación de textos breves o fragmentos textuales. A partir de estos textos se formulan ítems cuya tarea requiere la identificación de información explícita, localización de datos y reconocimiento de referentes específicos. En esa medida, se propone que los estudiantes realicen una tarea relacionada, por ejemplo, con la “localización de información explícita”. Para el grado 5.º también se presenta un texto, aunque de mayor complejidad que el del anterior grado, a partir de cuya lectura el estudiante, por ejemplo, debe responder ítems que evidencien que comprende el sentido local y global del texto. Por su parte, en la prueba para 9.º los textos seleccionados representan un mayor nivel de complejidad en cuanto a su extensión, temas abordados, secuencias discursivas, entre otros aspectos, lo cual supone una mayor exigencia para el lector frente a los procesos de comprensión lectora. Según los Estándares, se espera que los estudiantes cuenten con los desarrollos lingüísticos, cognitivos y comunicativos, según en concordancia con lo previsto al realizar ciertas actividades de interpretación y de acuerdo con las tareas en las dimensiones textual y discursiva.

No obstante, es preciso aclarar que en 3.º y 5.º también se presentan ítems de comprensión lectora que demandan actividades de interpretación que superan las tareas orientadas hacia la ubicación de información o la interpretación a partir de inferencias simples. En estos casos se incluyen ítems que proponen la valoración de lo dicho, el establecimiento de correlaciones y la reflexión sobre el contenido de los textos y su relación con otros. La prueba busca caracterizar los desempeños de los estudiantes en relación con la competencia comunicativa de lectura, lo cual posibilita establecer los avances a lo largo de la formación ofrecida en el sistema educativo del país. Como se indicó, existe una constante en el desarrollo de las competencias desde 3.º hasta Saber Pro, pasando por los grados 5.º, 9.º y 11.º, lo cual permite la trazabilidad en los desempeños.

Así, la prueba evalúa los procesos interpretativos (niveles de lectura) que son inherentes al desarrollo del pensamiento. Los niveles de lectura se cualifican a medida que el lector avanza, al inter-relacionar los saberes previos y las experiencias lectoras de textos de diverso género. Los porcentajes de las preguntas que se asignan en la prueba para cada grado y nivel se corresponden con los niveles de madurez esperados en los procesos cognitivos de los estudiantes, en congruencia con los Estándares Básicos de Competencia y los lineamientos curriculares. Aunque no se trata de “enseñar” a leer nivel por nivel, sino de manera interrelacionada.

El nivel literal constituye la entrada del lector al universo semántico del texto. En este nivel, el lector realiza una interpretación básica de la información; es decir, ubica ideas, identifican personajes o voces, reconoce lugares, eventos, etc., nombrados de forma explícita en el texto. En la prueba de 3.º se privilegia este nivel y, por tanto, se les da un porcentaje más alto a los ítems asociados con este tipo de procesos. Las lecturas de primer nivel, o literales, son lecturas instauradas en el marco del diccionario o de “los significados ‘estables’ integrados a las estructuras superficiales de los textos” (MEN, 1998). Dicha asociación del nivel de lectura se corresponde con el estado esperado del proceso de aprendizaje y dominio de las competencias comunicativas básicas en 3.º. Sin embargo, el porcentaje de ítems dedicados a este nivel en la prueba de 5.º disminuye para hacer mayor énfasis en el nivel inferencial y crítico. Lo mismo ocurre en las pruebas diseñadas para 9.º, donde el énfasis está puesto en la lectura crítica.

En lo que se refiere al nivel inferencial, el porcentaje de ítems es menor para el grado 3.º en comparación con 5.º y 9.º, donde se mantiene igual porcentaje. La lectura inferencial implica la asociación entre los significados del texto. Esto es, “si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y la detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación)” (MEN, 1998, p. 75). La distribución de los porcentajes por prueba responde a que los evaluados de 5.º y 9.º poseen más herramientas cognitivas para inferir o deducir información sobre “lo no dicho” o lo que está implícito en el texto.

Por su parte, el nivel de lectura crítica exige procesos interpretativos que exceden o extrapolan el texto. En otras palabras, un lector crítico pone en diálogo sus saberes previos con el texto para trascenderlo y ser capaz de evaluarlo o asumir una posición con respecto a su forma textual y sus contenidos. En la prueba de 3.º y 5.º los ítems de este nivel tienen un porcentaje más bajo en contraste con la prueba de 9.º. Las experiencias de vida, así como las lecturas de los estudiantes de 9.º son más amplias que las de los estudiantes de 3.º o de 5.º. En esa medida, un estudiante de 9.º puede establecer con más versatilidad relaciones entre el texto base y otros textos de la cultura, que ya conoce y ha interpretado. Un lector con mayor experiencia en el trabajo con los textos tiene más elementos para juzgar y valorar y ponerlos en diálogo.

3.2 La competencia lectora y la propuesta de evaluación

La competencia lectora puede inferirse cuando el sujeto interpreta textos, ya sean continuos, discontinuos o mixtos. Interpretar textos implica saber escuchar las voces entramadas en ellos. Si un lector siente que escucha al interpretar un texto, entonces está construyendo un diálogo interior y, si hay diálogo, hay afirmación y controversia. Por otro lado, así como escribir textos implica sentir que se habla a otros, son inevitables las huellas de la oralidad, formal o informal, en lo que se escribe: las cuatro habilidades comunicativas constituyen un proceso dialéctico.

Sin embargo, la interpretación puede recalar en la superficialidad del texto o en su profundidad: en la superficialidad, porque las instituciones educativas pueden reducir la actividad lectora a buscar significados del diccionario y no a promover las hipótesis interpretativas, considerando las palabras en los enunciados y de acuerdo con el contexto. Los lectores recalcan en la profundidad cuando trascienden los significados primarios, reconociéndolos, y a partir de allí bucean en el texto para develar, a través de inferencias, las relaciones semánticas que implícitamente contienen y tensionan el texto. Esto es posible debido al esfuerzo que realizan los lectores al abstraer y detectar núcleos proposicionales que son disparadores de posibles efectos de sentido.

Estos efectos de sentido empujan a los lectores hacia el tejido de relaciones entre textos que, por alusión o citación, tienen presencia en el texto que se lee. Este proceso obliga a salir del texto para luego retornar a él y confirmar dicha presencia; tal movimiento es cognitivo y social, porque los textos son el vehículo de representaciones de conocimientos, y los conocimientos dialogan entre sí, se entreveran, se ayudan, se complementan y producen tensiones y rupturas.

Gráfico 1. *Los niveles superficial y profundo y la jerarquización de la evaluación*



Las denominaciones aprendizaje profundo y superficial remiten a características que describen formas de aprendizaje de la lectura que pueden transponerse al campo de la evaluación para referirse a los resultados de la competencia lectora. Así, mientras la lectura superficial abarca los niveles de lectura 1 y 2 (PERCE y SERCE) o 1 (TERCE) que focalizan la lectura literal con o sin paráfrasis —relacionada con procesos como reconocer, identificar o localizar información intratextual—, la lectura profunda comprendería los niveles de lectura 3 (PERCE), 2 (TERCE) y 3 y 4 (SERCE), por cuanto remiten a niveles de mayor complejidad. De esta forma, se supera la superficie de los textos al lograr procesos de inferencia simples o complejos que implican relaciones metatextuales y configuran a los lectores como sujetos críticos, ya que develan los contenidos y las intenciones ideológicas, filosóficas o políticas de quienes hablan en el texto.

En el plano de los aprendizajes, la distinción entre los niveles superficial y profundo en la lectura muestra la progresión de los aprendizajes y los grados de profundización que van ganando los lectores a medida que avanzan en el afianzamiento de sus procesos y habilidades. En la evaluación, esto permite afinar la definición de los escalones sutiles con los cuales se muestra dicha progresión, con el fin de establecer de manera más detallada los desempeños y metas trazadas en el desarrollo de la competencia lectora. Es importante considerar que la lectura literal, inferencial y crítica no son etapas, aunque en los contextos escolares estos niveles sean explicados como si lo fueran. El lector crítico elabora conjeturas al interpretar, porque simultáneamente reconoce la literalidad y se mueve en el universo de las inferencias del texto.

La formación de lectores críticos es posible cuando se asume el acto de interpretar textos como una necesidad y un juego, y cuando los lectores verifican su comprensión y son capaces de transferirla a nuevas y variadas situaciones. Al respecto, Biggs (2005) señala que, cuando los estudiantes se apropian del enfoque profundo para la realización de una tarea “tienen sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso de euforia. Aprender es un placer. Los estudiantes llegan con preguntas para las que quieren respuestas y, cuando las respuestas son imprevistas, mejor aún” (p. 32).

Al logro de aprendizajes profundos en la lectura, o en cualquier otro dominio, le subyacen adecuados procesos pedagógicos y didácticos que propician condiciones

favorables para llevar a cabo dicho logro. Adicionalmente, estos procesos tendrán efectos en los resultados de las evaluaciones. Entre los factores que estimulan a los estudiantes a la adopción de este enfoque se cuentan:

- ▶ La intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada por la fuerza de una curiosidad intrínseca.
- ▶ El adecuado bagaje de conocimientos estructurados que se traduce en la capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado y la preferencia auténtica asociada a la capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de concentrarse en detalles inconexos (Biggs, 2005).
- ▶ El trabajo en aula a partir de proyectos auténticos surgidos de problemas identificados por los estudiantes (Jolibert, 1991; 1992).

En todo caso, se procura construir sobre lo conocido, propiciar en los estudiantes el uso de sus conocimientos en nuevas situaciones, enfatizar en las interrelaciones y conexiones estructurales entre temas y reflexionar sobre el error; es decir, trabajar con los estudiantes las prácticas de metacognición como una manera de asegurar los progresos intelectuales. Preguntas como ¿la información que se busca para conectarla con el texto en proceso de interpretación es confiable? y ¿cómo probarlo? son importantes. Al respecto, es necesario considerar que los conocimientos ya aprendidos son un dispositivo para activarlos y tomar decisiones como lectores; las decisiones en el aula están vinculadas con la interlocución entre pares o con el docente. En esta perspectiva, se logra también una cierta alineación entre el enfoque propuesto en las pruebas estandarizadas y la evaluación que se realiza de manera permanente y formativa en las aulas, aunque los contextos de situación de cada una sean distintos.

Por otro lado, la actividad de entrar y salir del texto para retornar a este es realizada por los lectores cuyas competencias se han cualificado progresivamente como resultado de la interacción con los textos en un trabajo intelectual que está mediado por un determinado horizonte. De allí la importancia de considerar el plan lector y escritor en las instituciones educativas. Uno de los obstáculos en la formación de los lectores críticos surge, a la vez, de este proceso: ¿cuál es el horizonte del acto

de leer? Si no se lee para indagar, resolver un problema, esclarecer ideas, discutir o por una necesidad afectiva no es posible la lectura crítica. En este ámbito, el planteamiento de Zuleta (1985) es pertinente:

Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema [...]. Un problema es una esperanza y una sospecha [...]. Leer a la luz de un problema es, pues, leer en un campo de batalla, en el campo abierto por una escritura, por una investigación" (1985, p. 96).

El campo de batalla es el de las ideas. De allí que después de la experiencia de lectura el sujeto se transforme. En consecuencia, uno de los dilemas en las aulas y en los planes de evaluación externa es identificar horizontes de trabajo que impliquen la recurrencia a textos de diversos géneros discursivos que cooperan en el proceso interpretativo. En el plano de la evaluación, también se ha enfrentado el dilema mediante la iniciativa de seleccionar textos cuyos contenidos integran otros textos, con lo cual se propone al lector el reconocimiento y la reconstrucción de sus imbricaciones, como ocurre en la interacción con los textos y los discursos que circulan en la cultura.

Esta propuesta incorpora en la evaluación estandarizada el movimiento que realiza el lector y el escritor cuando trabaja con las herramientas digitales, es decir, la continua interacción entre el hipertexto (el texto punto de partida, el que se lee o escribe en el aquí-ahora) y el hipotexto (el texto contenido en aquél, sea por alusión o por citación) que el lector crítico rastrea y usa para fundamentar sus puntos de vista. Este movimiento es natural en todos los textos, y no solo en los literarios. Para comprenderlo mejor, se expone aquí un ejemplo en el ámbito literario:

Hipertexto o texto 1:

A Circe

¡Circe, diosa venerable! He seguido puntualmente tus avisos. Mas no me hice amarrar al mástil cuando divisamos la isla de las sirenas, porque iba resuelto a perderme. En medio del mar silencioso estaba la pradera fatal. Parecía un cargamento de violetas errante por las aguas.

¡Circe, noble diosa de los hermosos cabellos! Mi destino es cruel. Como iba resuelto a perderme, las sirenas no cantaron para mí.

(Torri, Julio, 2008)

Hipertexto o texto 2:

Pronto llegó la nave a la isla de las sirenas, cesando el favorable impulso del viento. Adormecidas las olas, la calma obligó a poner en actividad los remos, en tanto yo me ocupaba de cortar con la espada trozos de un bloque de cera que amasé con las manos y ablandé exponiéndolos al sol. Enseguida procedí a taponar los oídos de los compañeros, y ellos, a su vez, me ataron al mástil. Bien que remaban vigorosamente en las espumosas aguas y consiguieron redoblar la velocidad al acercarse a la isla, las sirenas, al ver la nave saltando en las olas, dieron al aire un armonioso canto... Su canto era hermoso y, en el deseo de oírlo mejor, hice una señal a los compañeros para que me soltaran; pero continuaban remando sin atenderme y dos de ellos se acercaron y me ataron más fuerte. Cuando habíamos pasado de aquel lugar y ya no oíamos la voz ni el canto de las sirenas, los compañeros se quitaron la cera y me dejaron libre de las ligaduras.

(Homero, *Odisea*, Canto XII)

El texto 2 es objeto de parodia en el texto 1. El lector crítico descubre la parodia y sabe explicar el trastocamiento del evento narrado. De igual manera, descubre en qué consiste el juego en el arte literario. Para comprenderlo ha activado, al mismo tiempo, los movimientos que van desde la literalidad hacia la inferencialidad y la lectura propiamente crítica. Aquí se trata de dos textos que dialogan entre sí, pero podrían ser tres o más y de distintos géneros discursivos (la historieta de Soledad Bravi, las minificciones de Monterroso o los poemas de Borges sobre *Odisea*); en este caso se trata de una minificción (la de Torri, escritor mexicano) y un fragmento de la epopeya de Homero. Es precisamente lo que se propuso en 1998 con los Lineamientos Curriculares: leer en la escuela como leen los lectores en la vida.

3.3 Competencia comunicativa y multimodalidad textual

Dados los avances vertiginosos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la diversidad de soportes textuales (mensajes en teléfonos móviles, lectura y escritura en tabletas digitales o en computadores portátiles, interacciones en plataformas virtuales) utilizados tanto en las prácticas sociales cotidianas como

en los ámbitos especializados, es fundamental determinar sus funciones en los contextos pedagógicos y en los procesos de evaluación. El centro está ahora en el aprendizaje, y cada vez depende menos de una sola persona, sea docente o tutor, aunque el rol del interlocutor *in situ* será siempre una necesidad. Es paradójico, pero sensato: a más información, más necesidad del otro que nos ayuda a esclarecer la complejidad.

La reconstrucción conceptual contempla no solo la capacidad de entender y reflexionar sobre textos impresos, sino también la de saber establecer los nexos cognitivos y holísticos con la interpretación de textos multimodales. La interpretación de textos multimodales implica tareas y habilidades diferentes a las que usualmente se trabajan en la escuela frente a la lectura y la escritura convencionales, ya que suponen interacciones diferentes. Se busca, en consecuencia, que la evaluación de la competencia comunicativa proporcione señales sobre los aprendizajes alcanzados en el trabajo con la lectura y la escritura y posibilite indicios sobre las habilidades logradas en cuanto a la lectura que se realiza con soporte digital y a la comunicación a través de las herramientas digitales. PISA comprobó que, aun con las dificultades inherentes a la desigualdad social, los jóvenes de 15 años de edad en Colombia son diestros en el uso de las herramientas digitales y se comprometen con pruebas complejas como las que se aplicaron en 2015, siendo uno de los países (entre 71) que mostró progresos.

Del mismo modo que se incorpora en las aulas el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, las pruebas estandarizadas poco a poco deberán incorporarlas como soporte para la exploración de los desarrollos o necesidades en estas nuevas prácticas comunicativas. Así, las pruebas estandarizadas han de considerar las habilidades comunicativas que los estudiantes han aprendido más allá de la escuela, como ocurre con el uso de los medios digitales. El éxito en la competencia lectora ya no depende de la capacidad para leer y comprender un texto único, sino de la experticia para poner en diálogo simultáneo una diversidad de textos afines a las sustancias de contenido que están en juego en el horizonte del lector y en su madurez para la valoración. En esta perspectiva, la escuela es el escenario para el foro, el balance, la organización metódica de lo aprendido, aunque para ello se requiere el trabajo en equipo del profesorado.

Por otro lado, es cierto que la valoración pertenece a la actitud crítica del lector, aunque no puede confundirse con la libre opinión. Las pruebas no evalúan la capacidad de opinar, por su carácter relativo. De hecho, la valoración está relacionada con la capacidad de reconstruir el diálogo en cascada entre los textos y el desentrañamiento de las intencionalidades ideológicas, científicas o filosóficas subyacentes en los textos y verificables en estos a partir de hipótesis que el lector pone a prueba.

3.4 Perspectiva de la evaluación de la producción escrita

La inclusión de la escritura como objeto de evaluación específica demanda contar con un marco para la construcción de instrumentos de producción y de análisis que den cuenta, de manera detallada, de los distintos niveles lingüísticos (sintáctico, semántico y pragmático), así como de las dimensiones discursiva, textual y la legibilidad, implicadas en la construcción de textos. En tal sentido, la presente prueba acoge las experiencias realizadas por LLECE¹⁶ en cuanto a la evaluación de la competencia comunicativa de escritura con base en la producción de textos con propósitos y destinatarios definidos, en lugar de verificarla a través de procedimientos tradicionales como la completación o la sustitución de términos en el nivel oracional o recurriendo al análisis de lo que haría un lector frente a este proceso.

Los planteamientos referidos a las preguntas abiertas en la evaluación de la calidad de la educación, realizada desde 1992, constituyen experiencias importantes frente a la evaluación de la escritura y destacan la necesidad de abordar en cada aplicación ciertos problemas, sin pretender agotar en un solo intento lo que se presenta como una lista abierta. Por su parte, la propuesta del LLECE en SERCE, en cuyo diseño participó el Icfes y la colegiatura del área de lenguaje, se orientó desde los procesos

¹⁶ Por su parte el SERCE (LLECE-UNESCO, 2006) evaluó la elaboración de un texto a partir de una consigna, utilizando el borrador para reflexionar y mejorar el texto definitivo; a su vez, el TERCE (LLECE-UNESCO, 2013) evaluó la elaboración de textos con propósitos y destinatarios definidos, teniendo en cuenta diversos géneros y tipos textuales.

que habitualmente un escritor experto asume para la producción escrita; esto es, la elaboración de un borrador que es susceptible de revisión a tono con la consigna para producir una versión más depurada del texto definitivo. A partir de las consignas, se planteó una situación de comunicación en la que se requería el uso de la escritura para responder al desafío de la tarea propuesta. A su vez, a partir de las rejillas de evaluación (o matrices de análisis), se caracterizó la escritura con base en sus dimensiones discursiva (marcas en la situación comunicativa del texto, registros semánticos); la dimensión textual (coherencia, unidad temática, progresión del texto y conexión o cohesión); el dominio de las convenciones de legibilidad (aspectos caligráficos —de extensión, segmentación, constitución y relación entre los párrafos— y ortografía).

En estas propuestas subyace el enfoque comunicativo funcional que parte de situaciones de comunicación que se proponen para provocar en los estudiantes la elaboración de textos con diferentes funciones, considerando diversos géneros discursivos. Por consiguiente, se tiene en cuenta el propósito del texto, la referencia a un contexto (tiempo y lugar determinados), un destinatario (real o imaginario) y la selección de un formato para que se plasme la intención de quien escribe. Desde luego que, al asumir el uso de la lengua como centro (actuación) y no su conocimiento (competencia gramatical), también cobran relevancia aspectos como la coherencia y la cohesión textuales y el dominio de las convenciones escriturales que favorecen la legibilidad.

En el contexto pedagógico se privilegia la creación de contextos auténticos de comunicación que propician el desarrollo de esta competencia ligada a los intereses, las motivaciones, las necesidades de los estudiantes con base en sus proyectos individuales y colectivos: escriben para las revistas y periódicos, para los blogs, para la emisora y el canal de televisión. En el contexto de la evaluación masiva, la caracterización de la producción escrita de una manera controlada exige establecer prioridades en cuanto a los niveles de desempeño que se esperan en los correspondientes grados, de modo tal que se puedan establecer desarrollos graduales y progresivos en esta competencia.

La valoración de la capacidad de producir textos escritos puede asumirse como producto o como proceso (Cassany, 1991, 1999, 2006; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower y Hayes, 1996; Tusón y Calsamiglia, 1999; Ruiz, 2009; Bombini y Martínez,

2018). En el primer caso, la evaluación se centra en la producción que los estudiantes logran construir siguiendo las instrucciones o consignas propuestas. En el segundo caso, la evaluación tiene en cuenta los procedimientos y las estrategias que aquellos emplean para su elaboración, y el análisis se orienta a caracterizar las operaciones mentales que realiza el escritor, cuando emprende la actividad de la escritura, como planificar, redactar, revisar, atendiendo al propósito del escrito, el posible lector, el plan de acción de la tarea de escritura, el contenido del escrito, los formatos adecuados según las características del tipo de texto, la selección léxica según el tipo de discurso, los aspectos sintácticos y morfológicos, ortográficos y convencionales, entre otros.

De nuevo, es preciso diferenciar la situación de aula de la situación de la prueba, dados los factores del tiempo y el contexto donde se produce la escritura. Mientras que en el aula se pueden realizar múltiples reescrituras que van afinando el texto progresivamente, en una prueba se requiere seleccionar cuál de los momentos del proceso se privilegia para la caracterización de la competencia, la determinación de las tareas de escritura y los indicadores de evaluación correspondientes según la etapa del proceso. Un ideal de la evaluación externa es provocar la necesidad de retomar los escritos en las aulas y proceder con el ejercicio retroalimentador y formativo para propiciar la reflexión y la conciencia del error.

Puesto que la escritura se asume como una actividad psico-socio-cultural compleja que interrelaciona el pensar, el saber y el ser en la producción de sentido, mediante el uso de la lengua escrita, la prueba requiere evaluar los procesos de escritura y no la mera construcción de frases. La experiencia del SERCE al respecto es ilustrativa: se le pide al niño que describa las cualidades del perro, cuyos destinatarios son los lectores de la enciclopedia. Por esto, se orienta la producción de textos escritos que responden a ciertos tipos que podrían emplearse para el logro de propósitos o finalidades comunicativas particulares y la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, así como el uso adecuado del sistema lingüístico para la producción de textos con sentido. Que maestros y estudiantes escriban en el ámbito de procesos editoriales concertados constituye una estrategia poderosa para hacer de la escritura un eje que vincula, en el contexto de la institución educativa, a la oralidad, la escucha y la lectura. Con la evaluación de la escritura, la presente prueba busca enviar algunas señales sobre su pertinencia en la cualificación de los aprendizajes. En consecuencia, se propone la caracterización de las siguientes fases o etapas del proceso de escritura en el contexto de la evaluación:

- a. Planeación, preescritura o preparación.
- b. Textualización, escritura o elaboración de borradores.
- c. Revisión y reescritura (Icfes, 2018).

Así, es factible evaluar la escritura como proceso y proporcionar señales para que en la escuela se asuma la producción escrita en el marco de lo que aquí se identifica como competencias comunicativas. Si bien existen escritos que no requieren de estas prácticas metódicas, como escribir un diario, tomar apuntes para recordar, enviar mensajes en correos electrónicos o chatear, la escuela tiene el compromiso social de propiciar condiciones pedagógicas para que los estudiantes accedan progresivamente a los dominios de la escritura con características formales.

3.5 Matriz de evaluación de la producción escrita

La consigna es una instrucción para proceder con una actividad o tarea. En el caso de la escritura, en los contextos escolares y académicos, la consigna determina el tipo de texto (descripción, narración, explicación, instrucción o argumentación) y género discursivo (informe, lista, cuento, leyenda, noticia, carta, columna de opinión, reseña, ensayo, receta), según sea la petición para escribir o las dinámicas del proyecto pedagógico de los docentes y los estudiantes. Así, frente a una consigna como la que orientó la evaluación de la escritura en el *Plan de universalización de la educación básica primaria* (MEN, 1997), es notorio que lo solicitado a los estudiantes sea un tipo de texto instructivo en el que se entreveran la explicación y la descripción:

A continuación vas a escribir sobre el juego de la golosa. Imagina que se lo vas a explicar a un niño que todavía no sabe jugar.

Previo a la consigna se ubicó un dibujo de la rayuela (o golosa) y una breve explicación:

Este juego se practica en las diferentes regiones del país y en muchos países del mundo. A este juego se le conoce con diferentes nombres: golosa, rayuela, peregrina, cielo, bombón... y muchos otros nombres.

(Jurado, Bustamante y Pérez, 1998, p. 148)

Entre los géneros discursivos recurrentes, las niñas, niños y jóvenes escriben anécdotas, listas de pasos a seguir, definiciones, conversaciones coloquiales, ejemplificaciones, divulgación, etc. Los análisis de los escritos se concentran en el dominio de la textualidad, pues es el criterio orientador de la evaluación de la escritura (coherencia local, lineal y global, superestructura textual y dimensión pragmática). Para las pruebas de escritura de Saber 5.º y 9.º se propone el tipo de texto propio de la argumentación, dado que es propicio para establecer acercamientos al pensamiento crítico de los estudiantes. Para la evaluación de la escritura, se consideró importante empezar con los grados límites de cada ciclo escolar. En este caso, se optó por el grado 5.º, ya que se considera el final de la educación básica primaria, y por el grado 9.º, dado que es el límite entre la educación básica y la educación media. La diferencia entre las pruebas de cada grado se establece según las indicaciones de los Estándares Básicos de Competencias del área de Lenguaje. Para tal fin se tendrá en cuenta la siguiente matriz:

Tabla 3. *Matriz de evaluación de la producción escrita*

Dominios	Afirmación	Evidencias
Discursivo	Escribe un texto que cumple con un propósito: responde la pregunta propuesta, y sigue la secuencia requerida (argumentativa).	Responde la pregunta propuesta.
		Mantiene la secuencia.
Textual	Escribe un texto coherente globalmente, con cohesión y concordancia oracional.	Utiliza mecanismos textuales para establecer relaciones semánticas adecuadas al texto.
		Mantiene la concordancia intra-oracional y abarca tanto la concordancia nominal (el sustantivo y sus determinantes) como la concordancia verbal (el sujeto y predicado).

Continúa en la siguiente página

Dominios	Afirmación	Evidencias
Legibilidad	Escribe un texto en el que evidencia conocimiento de las convenciones propias de la comunicación escrita.	El texto exhibe consistencia y claridad.
		El manejo de la ortografía permite la decodificación del texto.
		La puntuación del texto permite la comprensión literal del mismo.

3.6 Sobre los contextos

En las pruebas que evalúan las competencias comunicativas se consideran las características funcionales de los textos; es decir, la configuración textual. Asimismo, se tienen en cuenta los universos socioculturales, filosóficos, políticos e ideológicos que les subyacen; esto es, su configuración discursiva. Estas dos dimensiones constituyen la base para la clasificación de ítems relacionados con las tres modalidades recurrentes en la interpretación de los textos, como lo son la literalidad, la inferencialidad y la criticidad. Estos dos componentes no corresponden a los niveles de logro acordados para la evaluación, pues se trata de tres categorías universales que pueden diseminarse en los niveles jerárquicos de las rubricas según sean los criterios del equipo evaluador.

Los textos seleccionados para el diseño de las pruebas se sitúan en contextos, ya sea de carácter personal o familiar, local o global. El contexto personal está relacionado con las experiencias de los estudiantes, de las familias y de los pares (en el vecindario o en la escuela). El contexto local está relacionado con las situaciones representadas en las redes, entre amigos en el barrio, la ciudad o el país. El contexto global tiene que ver con la recepción abierta de mensajes, el uso de los medios de comunicación y de las redes en torno a los problemas de tipo global/internacional. El análisis de los resultados de las pruebas proporciona indicios para saber en cuál de estos contextos los estudiantes tienen mejores desempeños y por qué en los otros no.

Los contextos subyacen a los textos y estos a su vez se caracterizan por su predominio y carácter envolvente: un texto narrativo, como lo es un cuento de un escritor latinoamericano, envuelve o jerarquiza a la descripción y al diálogo. De allí la importancia de saber deslindar las fronteras entre uno y otro tipo textual, sin perder de vista las estrategias estilísticas de los autores.

En las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º se pueden evaluar preguntas asociadas a todos los tipos de textos y secuencias textuales que aparecen en la tabla 4. No obstante, teniendo en cuenta lo consignado en los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares, hay una gradación en términos de las exigencias que hacen los textos en cuanto a contenidos, de saberes previos y referentes a los que debe acudir el lector para hacer sus interpretaciones. Esto implica que ciertos tipos de textos y secuencias textuales predominan en la evaluación de cada grado.

En 3.º predominan los textos discontinuos, con énfasis en secuencias narrativas y descriptivas. En general, los estudiantes en este grado empiezan a ser expuestos a lecturas con cierta complejidad, y están familiarizándose con el uso de estrategias y situaciones que están por fuera de su contexto inmediato. Los estudiantes en este grado están construyendo su vocabulario y aprendiendo poco a poco a navegar los diferentes niveles de lectura de los textos continuos. Por ello, estos textos están conformados en su mayoría por vocabulario de uso cotidiano y oraciones simples.

En 5.º predominan los textos continuos, en especial, las secuencias narrativas, descriptivas y dialogales. Estas secuencias o tipos de texto permiten evaluar con mayor profundidad las habilidades aprendidas en las aulas y los tipos de lecturas. La gradación entre la prueba de 3.º y 5.º, en términos de la tipología textual, está dada por el tránsito de la lectura de textos discontinuos, en su mayoría, a textos continuos. Del mismo modo, es de resaltar que para 5.º, los textos cuentan con una estructura sintáctica en la que hay más oraciones compuestas que en los textos de la prueba de 3.º, donde se encuentran sobre todo oraciones simples.

En 9.º predominan los textos continuos. En este grado, la evaluación también da prioridad a las secuencias narrativas y descriptivas, pero, comparado con el grado 5.º, se le otorga un mayor énfasis a las secuencias argumentativas y explicativas. Esto se corresponde con el nivel de complejidad de los textos que son objeto de trabajo en las aulas en estos grados y con los tipos de textos a los que se enfrentan con mayor frecuencia los estudiantes en dicha etapa.

Tabla 4. Secuencias textuales para la prueba de Lectura de los exámenes Saber 3.º, 5.º y 9.º

Formato: Continuo			
Secuencia predominante o tipo de texto	Géneros para 3.º	Géneros para 5.º	Géneros para 9.º
Narrativo: hay descripción de acciones y hechos.	Cuentos, fábulas, mitos, leyendas, retahílas, carta.	Cuentos, fábulas, mitos, leyendas, carta, crónica periodística.	Cuento, novela, mito, crónica periodística.
Descriptivo: hay descripción de rasgos físicos o psicológicos de objetos o personas.	Cuentos, fábulas, mitos, leyendas, retahílas, carta, adivinanza.	Cuentos, fábulas, mitos, leyendas, retahílas, carta, adivinanza.	Cuento, novela, mito, crónica periodística.
Dialogal: hay interacción entre personajes.	Cuentos, fábulas, mitos, leyendas.	Teatro, cuentos, fábulas, mitos, leyendas, entrevistas.	Teatro, cuento, novela, mito, crónica periodística, entrevista.
Explicativo: se establecen relaciones entre conceptos como definiciones de diccionario o relaciones causales; también son textos donde se indica cómo se hace algo.	Carta, recetas, manuales, leyendas.	Noticia, carta, recetas, manuales.	Reseña descriptiva, artículo de divulgación, manuales, instructivos, cartas formales.
Argumentativo: hay justificación de una afirmación.	Carta, cuentos, fábulas, mitos, leyendas.	Artículo de opinión.	Artículos de opinión, reseña crítica, editorial, ensayo.

Continúa en la siguiente página

Formato: Discontinuo

Secuencia predominante o tipo de texto	Géneros para 3.º	Géneros para 5.º	Géneros para 9.º
Narrativo: hay descripción de acciones y hechos.	Cuentos, fábulas, mitos, leyendas, retahílas, carta.	Narrativo: hay descripción de acciones y hechos.	Comic, novela gráfica, memes, caricatura.
Descriptivo: hay descripción de rasgos físicos o psicológicos de objetos o personas.	Cuentos, fábulas, mitos, leyendas, retahílas, carta.	Descriptivo: hay descripción de rasgos físicos o psicológicos de objetos o personas.	Infografías, diagramas, estadísticos.
Dialogal: hay interacción entre personajes.	Comics, caricatura.	Dialogal: hay interacción entre personajes.	Comic, novela gráfica, memes, caricatura.
Explicativo: se establecen relaciones entre conceptos como definiciones de diccionario o relaciones causales; también son textos donde se indica cómo se hace algo.	Afiches, tarjetas de invitación, recetas, manuales, pictogramas, leyendas.	Explicativo: se establecen relaciones entre conceptos como definiciones de diccionario o relaciones causales; también son textos donde se indica cómo se hace algo.	Mapas conceptuales, mentales, Infografías, diagramas.

Conclusiones

La evaluación puede llegar a describir y explicar los desarrollos o retrocesos (si es el caso) del sistema educativo colombiano, a partir del análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas. El empoderamiento de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, familias, investigadores y agentes gubernamentales) es determinante en el aprovechamiento social de estos monitoreos.

Si bien las evaluaciones estandarizadas no son el único referente para el monitoreo de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, el análisis de los resultados de estas pruebas son una señal para la caracterización de las regulaciones pedagógicas de las instituciones educativas. En consecuencia, los datos que se desprenden de las pruebas aportan y son un insumo para la construcción de las políticas educativas con las cuales se afrontan los problemas de la inequidad y la exclusión social. Esto no significa que se deba dejar de lado el hecho de que las evaluaciones promueven la reflexión entre los docentes, como se reitera en los planteamientos de este marco de referencia.

En consecuencia, este documento y los análisis de los resultados de las pruebas son también un material para promover la formación y la autoformación de los docentes en torno a la evaluación de las competencias comunicativas, incluida la lectura crítica. Asimismo, posibilita la formación, porque es objeto de análisis y reflexión, y la autoformación, porque la lectura crítica de documentos sobre la evaluación y las pedagogías en competencias comunicativas, con el horizonte del trabajo en equipo y la deliberación abierta y propositiva, son la mejor garantía para la apropiación de los enfoques que están en juego en el trabajo profesional de la docencia.

En síntesis, este documento es el punto de partida de otros que irán surgiendo desde las voces de los estudiantes, los docentes y los investigadores, en la perspectiva de avanzar hacia la formación de ciudadanos con pensamiento crítico.

Referencias

- Adam J.M. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris: Nathan. (Traducción de Ana Atorresi, s/p).
- Atorresi, A. (2005a) Competencias para la vida en las pruebas de lectura y escritura (SERCE-LLECE). Disponible en: <https://www.comprensionlectora.es/index.php/articulos-cl/item/665->
- _____. (2005b) "Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida". En: Revista Enunciación No. 10, Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C.
- _____ y otros (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE/SERCE.
- Barthes, R. (1982). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Barthes y otros. *Análisis estructural de los relatos*. México: Premiá.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (1995) Actos de significado. Madrid: Alianza Editorial.
- Bombini, G. y Martínez, N. (2018). Lectura, escritura y nuevas tecnologías: Un desafío a la imaginación didáctica. Revista Textos, número 80. Barcelona: Grao
- Bustamante, G. (compilador) (2002). *El concepto de competencia*. Vol. 1 *Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Socolpe.
- _____. (compilador) (1998). *Evaluación & Lenguaje*. Bogotá: SOCOLPE.
- Calsamiglia, H. & TUSÓN A. (1999) *Las cosas del decir*. Ariel: Barcelona.
- Cárdenas, A. (2017). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: UPN
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- _____. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1957). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: I.I.T. Press.
- Eco, U. (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Flower L. & HAYES, J (1996) *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos aires: Redalyc.org.
- Freepik (2018). *Grupo niños que mienten leyendo en campo de hierba*. Freepik company. Recuperado de https://www.freepik.es/foto-gratis/grupo-ninos-que-mienten-leyendo-campo-hierba_2523575.htm#&position=7
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- _____. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Greimas, J. (1976). *La semiótica del texto*. B. Aires: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus, Alfaguara.
- Halliday, MAK. (1975) "Estructura y función del lenguaje". En: Lyons, John. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1986) *El Lenguaje como Semiótica Social. La interpretación social del Lenguaje y del Significado*. México: F.C.E.
- Hernández, C. A.; Rocha, A. y Rodríguez, J. G. (1996). Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de Estado. En: revista *Pedagogía y saberes* N° 8. Bogotá: UPN.
- Hernández, C. A.; Rocha, A. (1996). Anotaciones sobre el concepto de competencia en los exámenes de Estado. En: Revista *Evaluación y cultura escolar* N°2. Bogotá: Red de docentes investigadores en educación, diciembre de 1996.

- Hjelmslev, L. (1969). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hymes, Dell (1974). "Hacia las etnografías de la comunicación". En: Garvin y Lastra. *Antología de Estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Inostroza, G. (1997). *Tendencias en la enseñanza del lenguaje*. Santiago: UNESCO.
- Icfes-Hernández, C.-Rocha, A. Y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Icfes-Restrepo, G. (1998). *El sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (2018). *Lineamientos para la elaboración y revisión de Marcos de Referencia*. Bogotá: Icfes.
- Icfes, (2018) Marco teórico de lenguaje. Documento de trabajo, versión 20181029.
- Icfes, (2003). *Evaluar para transformar. Aportes de las Pruebas Saber al trabajo en el aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos de Lenguaje, 2002-2003*. Bogotá: ICFES.
- Icfes (1999). *Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior. Propuesta General*. Bogotá: ICFES.
- Jolibert, J. (1992) *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- _____. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Jurado, F. (2010) *Las pruebas internacionales: ¿qué evalúa e innova el proyecto SERCE-LLECE-UNESCO-OREALC en lectura y escritura?* En: *Revista Enunciación*. Vol. 15, No. 1. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jurado, F. et. al. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jurado, F., BUSTAMANTE, G. y PÉREZ M. (1998). *Juguemos a interpretar Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza & Janés-Universidad Nacional de Colombia.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe (LLECE), coordinado por la UNESCO/OREALC, Primer estudio PERCE (1996-1997). Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/first-regional-comparative-and-explanatory-study/>

LLECE-UNESCO-ICFES (2005) *Segundo estudio regional comparativo explicativo 2004-2007. Análisis curricular*. Santiago de Chile: UNESCO

LLECE OREALC/UNESCO/SERCE (2008). *Primer Reporte de Resultados: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

LLECE OREALC/UNESCO/SERCE (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América latina y el caribe*. Santiago: UNESCO.

LLECE OREALC/UNESCO/SERCE (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

LLECE OREALC/UNESCO/SERCE (2008). *Reporte técnico. SERCE*. Santiago: UNESCO.

UNESCO/OREALC (1994). *Medición de la calidad de la educación: ¿por qué, cómo y para qué?*. Santiago: UNESCO.

Martínez, M. C. (2002) *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Cátedra UNESCO - Universidad del Valle.

MEN (1998) *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2006) *Estándares básicos de competencia de lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN – SABER (1993). *SABER. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en la Básica Primaria*. Colección Documentos Saber No. 1. Bogotá: MEN.

MEN (1993). *Este es Saber. Sistema Nacional de Evaluación*. Colección Avances de Saber 1: Bogotá: MEN.

MEN – ICFES (1997). *Evaluación de logros. Áreas de lenguaje y matemáticas. Resultados en grados 3° – 5° - 7° - 9°. 1992-1994*. Bogotá: Serie Publicaciones para Maestros. MEN-ICFES.

MEN, ICFES, IEA, Boston College (2002). *Enciclopedia PIRLS 2001*. “Una guía de referencia de la educación en lectura en los países participantes en el Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS) de la IEA”. Bogotá: MEN.

MEN, ICFES, IEA (2001). *Marco teórico y especificaciones para la evaluación PIRLS 2001*. Bogotá: ICFES.

MEN (2015). *Sin título*. Flickr. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/mineducacion/16928584262/in/album-72157651494854746/>

MEN (2017). *Sin título*. Flickr. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/mineducacion/34640462586/in/album-72157681947157580/>

MEN (2017) Decreto 1421 de 2017. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

- MEN - ICFES (2017) Marco de referencia preliminar para competencia lectora. Bogotá: ICFES.
- Mislevy, R., Almond, R. y Lukas, J. (2003). A Brief Introduction to Evidence-centered Design. Princeton: Report, Educational Testing Service.
- PISA (2018). Draft Analytical Frameworks May 2016. (PDF)
- PISA (2018). *Guía de orientación PISA 2018. Competencia global, Colombia*. Bogotá: ICFES.
- PISA (2018). *Marco de referencia preliminar para competencia lectora*. Bogotá: ICFES.
- UNESCO (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*, Bogotá: MEN.
- UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Santiago: UNESCO.
- Rodríguez LUNA, M. E. (2002) *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- _____. (2010) Exploraciones en torno a concepciones docentes sobre evaluación. En: *Revista Enunciación* Vol. 15 No. 1. Bogotá: Universidad Distrital.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Grao.
- SECRETARÍA DE EDUCACION DE BOGOTÁ (2001). *Resultados: Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje y Matemática. Grados tercero y quinto*, Bogotá: SED-UNAL.
- Serrano, E. (1996). *La narración literaria. Teoría y análisis*. Cali: Gobernación del Valle.

-
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Torri, J. (2008). *Selección y nota*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.C.
- Van Dijk, T. (compilador). (2000) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1987) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- _____. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2004). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Vygotski, L. (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- _____. (1986) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Scardamalia M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58 (43-64).
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.



Calle 26 N.º 69-76, Torre 2, Piso 15, Edificio Elemento, Bogotá, D. C., Colombia • www.icfes.gov.co
Líneas de atención al usuario: Bogotá Tel.: (57+1) 484-1460 | PBX: (57+1) 484-1410 - Gratuita nacional: 018000-519535