



MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



LEN

GUA



MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

PRUEBA DE LENGUAJE:
COMPETENCIA LECTORA



Claudia Alexandra Roldán Morales
Sonia Cadena Castillo
Beatriz Calle Cadavid
Andrés Fernando Torres Tovar
Martha Cecilia Giraldo Montoya
Diana Carolina Rodríguez Orbea
Óscar Guzmán Valbuena

Asesor específico:
Fabio Jurado Valencia

 Programa
Editorial

Universidad Autónoma
de Occidente

Marco conceptual, enfoques y estructura de la prueba de lenguaje: prueba lectora

Vicerrectoría Académica
Álvaro del Campo Parra

Dirección de Desarrollo Académico
Sonia Cadena Castillo

© Claudia Alexandra Roldán Morales, Sonia Cadena Castillo, Beatriz Calle Cadavid, Andrés Fernando Torres Tovar, Martha Cecilia Giraldo Montoya, Diana Carolina Rodríguez Orbea y Óscar Guzmán Valbuena

Equipo de discusión

Claudia Roldán, Luis Carlos Castillo, Sonia Cadena, Adolfo Perilla, Beatriz Calle, Andrés Torres, Viviana Giraldo, Mario Gutiérrez, Martha Giraldo, Diana Rodríguez, Victoria Tobón, Natalia Campo

Asesor General de la propuesta SIEA
Daniel Bogoya Maldonado

Asesor específico
Fabio Jurado Valencia

ISSN 2744-970X
Primera Edición, 2020

© Universidad Autónoma de Occidente
Km. 2 vía Cali-Jamundí, A.A. 2790, Cali,
Valle del Cauca, Colombia.

Personería jurídica, Res. No. 0618, de la Gobernación del Valle del Cauca, del 20 de febrero de 1970. Universidad Autónoma de Occidente, Res. No. 2766, del Ministerio de Educación Nacional, del 13 de noviembre de 2003. Acreditación Institucional de Alta Calidad, Res. No. 16740, del 24 de agosto de 2017, con vigencia hasta el 2021. Vigilada MinEducación.



Gestión Editorial
Vicerrector de Investigaciones, Innovación y Emprendimiento
Jesús David Cardona Quiroz

Jefe Programa Editorial
José Julián Serrano Quimbaya
jjserrano@uao.edu.co

Editora académica
Sonia Cadena Castillo
scadena@uao.edu.co

Apoyo académico
Dulfay Astrid González Jimenez
dagonzalez@uao.edu.co

Diseño y diagramación
Pablo Andrés Sánchez Gil
pasanchez@uao.edu.co

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de la Institución, es responsabilidad absoluta de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación general	9
Contextualización	13
Aproximación al concepto de competencia en el área del lenguaje	18
La evaluación estandarizada de la lectura crítica en Colombia	21
La prueba Saber 11 y la lectura crítica	29
La prueba Saber Pro y la lectura crítica	31
Evaluación de la competencia lectora en educación superior en algunos países	33
CENEVAL en México	33
ETS en Estados Unidos	37
SINAES en Brasil	38
Decisiones en torno al diseño de una prueba de Lenguaje: competencia lectora	41
La Lectura	41
Campos y conceptos	43

Definición de niveles y criterios de desempeño	49
Contexto	55
Ejemplo de contextos e ítems	57
Referencias bibliográficas	68

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	22
Tabla 2	30
Tabla 3	32
Tabla 4	48
Tabla 5	49
Tabla 6	52
Tabla 7	53
Figura 1	35
Figura 2	40

PRESENTACIÓN GENERAL DE LA SERIE DE MARCOS CONCEPTUALES: ENFOQUES Y ESTRUCTURA DE LAS PRUEBAS DEL SIEA



El Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes –SIEA– hace parte de una de las estrategias de desarrollo académico de la Universidad Autónoma de Occidente y, a través de ella, se contribuye al aseguramiento de la calidad educativa. La generación de información, el monitoreo y las decisiones informadas, además de la construcción colegiada de acciones basadas en evidencias, configura un ecosistema para la actuación pedagógica, la innovación y la atención oportuna a dinámicas relacionadas con indicadores de rendimiento y eficacia académica. Asimismo, el SIEA provee información válida y confiable sobre el nivel de desarrollo de competencias con las cuales inicia y culmina un estudiante un proceso formativo en un curso y el posible aporte del mismo.

Para los profesores que han participado en la experiencia de gestación y desarrollo del SIEA, esta ha sido una experiencia objeto de sistematización, de análisis y de transformaciones permanentes que se producen en la perspectiva de contribuir a su consolidación. Lo anterior se evidencia en un conjunto de publicaciones, de diverso orden como las siguientes y que el lector puede consultar y leer en <https://sitios.uao.edu.co/docentes/siea/>

- 12 Boletines con ISSN. Circulación trimestral
- 7 libros Colección Experiencias con ISSN
- 5 artículos publicados en revistas indexadas nacionales e internacionales
- 7 ponencias internacionales
- 2 libros colección Seminarios con ISSN
- 1 libro con dos ISBN
- 4 capítulos de libros

La tentación por escribir, que habita en quienes se movilizan desde el SIEA, deviene como posibilidad de reelaborar la práctica que acontece en la tríada evaluación-pedagogía-didáctica. Desde la posible incertidumbre que hace emerger constantes preguntas a partir de las pruebas estandarizadas, muchos de los profesores que han participado en el Sistema encuentran en la escritura colectiva y compartida, una posibilidad de narrar una experiencia común que podría, quizás, blindarlos frente a la, a veces inevitable, tentación de repetirse maquinalmente en educación.

Fruto de diferentes prácticas conversacionales, seminarios, encuentros con asesores, con colegas de otras universidades, del hallazgo de autores y textos, y como fundamento de una perspectiva amplia sobre la evaluación para los aprendizajes, los profesores que han conformado los equipos de las once áreas curriculares se aventuraron con autonomía, singularidad y algunos criterios compartidos, a construir el marco teórico de las pruebas de cada área. En estos marcos se

presenta un estado del arte sobre la evaluación en el área particular, los propósitos de las pruebas, sus alcances, las características técnicas y metodológicas de su diseño y algunos ítems.

Precisar los constructos y construir la matriz de especificaciones que articula los campos conceptuales, los dominios cognitivos asociados con la Taxonomía SOLO (Biggs, 2004) y los contextos, hace parte de la meta compartida que se materializó en los once documentos que conforman la serie *Marcos Conceptuales* de las pruebas SIEA.

El lector encontrará, en concordancia con el momento institucional en el que fueron construidos, una propuesta que evidencia el compromiso con la validez técnica de los instrumentos de evaluación estandarizada, además de la coherencia con lo enunciado en la política curricular de un sistema evaluativo que permite el seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, el monitoreo a los aportes alcanzados en los cursos, como movilizadores de buenas prácticas y experiencias exitosas entre los docentes de las diferentes Facultades de la Universidad Autónoma de Occidente.

En la perspectiva de alineación con las políticas de educación superior en materia de resultados de aprendizaje, y de acuerdo con las transformaciones curriculares y la apuesta institucional por la multimodalidad, los Marcos y los instrumentos se están actualizando. Las colegiaturas de cada área trabajan en ello y, en el mediano plazo, tendremos una nueva/actualizada versión de la serie que estamos presentando.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE





La Universidad Autónoma de Occidente (UAO) inició en 2014 una serie de seminarios para la formación de sus docentes y directivos, orientados hacia el análisis de la factibilidad de un Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SIEA) como estrategia para construir diálogos horizontales y deliberativos, que permitan afrontar, desde la reflexión argumentada, los temas relacionados con las pedagogías, los planes de estudio, la evaluación en el aula y otros factores asociados, como la repitencia y la deserción universitaria.

Todo esto sustentado en el horizonte axiológico del PEI de la universidad: la autonomía académica y su proyección social en la "multidimensionalidad del sujeto de manera armónica, equilibrada e integral..." (2011, p. 2), inherente a la "reflexión para la transformación de los discursos y las prácticas (relaciones, acciones e intereses) a partir de la participación de los distintos actores de la comunidad educativa y su condición de referente permanente y obligado para la promoción, ejecución e institucionalización de los procesos de articulación, consolidación y evaluación de la calidad académica institucional." (p. 2).

Así pues, en el desarrollo de las discusiones acerca de la posibilidad de crear un Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes, se determinó que dicha iniciativa era necesaria para promover oportunidades de aprendizaje, monitoreo, medición y acompañamiento para una mayor equidad, inclusión, durante durante la formación profesional de la comunidad estudiantil. Se dispuso entonces que el SIEA tendría entre sus propósitos la caracterización de la población, a partir de los resultados de sus pruebas, para conocer sus fortalezas, potencialidades y caminos de mejora, lo cual lo cual constituye el punto de partida de las estrategias pedagógicas dirigidas a propiciar y consolidar estrategias de rendimiento, inclusión y eficacia en los procesos educativos.

Para cumplir con esa misión, en lo que respecta específicamente al Departamento de Lenguaje, fue necesario realizar un paneo de reconocimiento en diferentes ámbitos para caracterizar y contrastar pruebas censales de lenguaje diseñadas a la luz del concepto de competencias. En dicha revisión, que indagaba sobre antecedentes, lógicas del diseño, interpretación de resultados y alcances, se encontró que en el año 1993 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del IC-FES, introdujo un enfoque innovador sobre la evaluación; el enfoque se sustentó en niveles de competencia, tanto de lectura como de escritura, para el diseño de las Pruebas SABER, en el marco de la evaluación de la calidad de la educación. Ya en 1984, con la Renovación Curricular, el MEN había propuesto considerar la competencia comunicativa en los currículos del área de lenguaje y trascender el énfasis de la enseñanza de las normas gramaticales hacia la reflexión sobre el uso de la lengua (comprensión y producción de mensajes en contextos auténticos). Paralelamente el MEN introdujo:

Indudablemente, el concepto de calidad de la educación es relativo a circunstancias de tipo histórico y social, siempre cambiantes. En términos generales podría entenderse la calidad de la educación como el grado de cercanía entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo nacional y el logro de la población estudiantil (MEN; ICFES, 1993, p. 24).

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



Por lo anterior, hablar de calidad en la educación se asocia con la competencia o habilidad aprendida –cognitiva y práctica–, cuyos niveles de desempeño permiten caracterizar el desarrollo progresivo de los aprendizajes. Para el caso del área de lenguaje, se trata de fortalecer a través de la evaluación, la comprensión/interpretación y la producción de textos de diverso género, dado que el dominio de los textos y los acervos cognitivos asociados con ellos determinan en gran parte la calidad de la educación y, en consecuencia, la capacidad para acceder a los ámbitos del conocimiento y la cultura.

Por otro lado, en el año 2003 el ICFES introdujo la Prueba ECAES (Evaluación de la Calidad de la Educación Superior), que posteriormente (2011) se denominará Saber Pro, pruebas destinadas a valorar el nivel de desarrollo de las competencias en los estudiantes que han cursado el 75% de los créditos de los programas universitarios de pregrado. Esta prueba se diseñó a partir de dos tipos de competencias: competencias genéricas (comunes a todos los programas de formación profesional) y competencias específicas (los dominios nucleares de gru-

pos de programas de formación, o grupos de carreras universitarias, incluyendo las carreras técnicas y tecnológicas). En adelante el término *competencia* se instalará de manera recurrente en el discurso educativo no sólo en relación con la evaluación sino también con los modelos de gestión, las prácticas pedagógicas y los perfiles curriculares. Muchas empresas industriales y agencias del estado distintas al área educacional, incorporarán también el término en los procesos de selección y de formación de los directivos y los trabajadores.

Las competencias hacen parte del discurso declarativo para la educación en Colombia desde la década de 1980. La consistencia entre lo declarado y lo realizado, ya sea en el ámbito de las evaluaciones masivas o de las reorientaciones pedagógicas es una investigación pendiente. Al respecto, es necesario plantearse dos preguntas fundamentales: ¿Hay consistencia entre lo declarado sobre el enfoque de competencias, el trabajo en las aulas y el diseño de las pruebas que evalúan la “calidad de la educación”?, o ¿las pruebas con las que los docentes evalúan a los estudiantes coinciden con dicha declaración de principios? Tales preguntas constituyen un eje determinante en el marco de la fundación de un Sistema Institucional de la Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Autónoma de Occidente.

El presente documento es reflejo del origen, recorrido y decisiones tomadas por un equipo de docentes universitarios motivados a reflexionar sobre las cuestiones ya expuestas, con el ánimo de seguir avanzando en procesos educativos de calidad para los que es prioritario el diseño de un sistema de evaluación ajustado al horizonte institucional, curricular, pedagógico y didáctico de la UAO. Dicho de otro modo,

este es el producto del ejercicio de pensar y repensar la propuesta, lo cual implicó la elección de un sustento teórico que diera soporte a la materialización de instrumentos de evaluación de la comprensión de lectura. Así mismo, requirió también un acercamiento al concepto de competencia en el contexto de las pruebas censales a nivel nacional e internacional; de una aproximación a la comprensión de lectura fundamentada en la lingüística, y de la definición de una escala de medición, enmarcada en campos, contextos y niveles de desempeño.

Es necesario distinguir entre la evaluación de las competencias fundamentales al ingresar a una carrera, o a un primer ciclo de educación superior, esto es, saber con qué competencias ingresa el estudiante, y cómo se cualifican las competencias en el proceso de formación (resultados de evaluaciones al finalizar el primer semestre o un ciclo), para tomar decisiones pedagógicas y didácticas en el horizonte de lo esperado por el equipo académico de una carrera.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LENGUAJE

Identificar las competencias académicas aprendidas implica una cierta versatilidad en las estrategias pedagógicas, pues como ha señalado Gardner “algunas veces los estudiantes que no pueden ser aceptados según las medidas habituales de competencia, manifiestan un dominio y comprensión significativos cuando los mismos se han obtenido de un modo diferente, apropiado” (1993, p. 29). Es decir, es probable que aquello que se busca evaluar en el contexto del aula y con modelos canónicos no emerja en los resultados esperados, porque el estudiante puede ser competente (sabe cómo hacerlo) pero no visibiliza su saber procedimental en la situación que se le propone; así, una competencia académica puede permanecer en la potencialidad (Serrano; 2013).

El concepto de competencia proviene de las Ciencias del Lenguaje. Noam Chomsky, lingüista norteamericano, introdujo el término para identificar el funcionamiento de las categorías gramaticales de una lengua, independientemente de su uso. Acuñó entonces el término competencia lingüística (1965), suponiendo la existencia de un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea, es decir, como una abstracción que posibilita describir el proceso generativo del lenguaje o la pertinencia gramatical (Bustamante, 2003); a Chomsky, en efecto, le interesaba el análisis lingüístico –inmanente– del lenguaje y para ello propuso las tesis de la lingüística generativa transformacional.

A partir de los trabajos de Chomsky se intensificó la polémica sobre el término competencia. En 1972, Dell Hymes introduce la denominación competencia comunicativa, en contraste con la competencia lingüística,

e identifica la perspectiva epistemológica de Chomsky como una posición distinta a la suya. Dice Hymes que “los niños desarrollan reglas para el uso de formas diferentes en situaciones diferentes, de la misma forma en que se hacen conscientes de los diferentes actos de habla” (2011, p. 18). La competencia comunicativa, anota Hymes, es el resultado de la experiencia social, de las necesidades y de las emociones e integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua viva, con sus características y usos, con su interrelación con los códigos no lingüísticos (señales, gestos, íconos...); se trata de la competencia que un hablante requiere para el uso pertinente de la lengua en contextos específicos y este uso es siempre social.

Un aspecto fundamental en la explicación de la competencia comunicativa es considerar que no existe una única manera de comunicarse dentro de una misma comunidad –que comparte la misma lengua– pues existen distintas maneras de hablar de acuerdo con las situaciones contextuales de la comunicación, las intenciones de los hablantes, los intereses pragmáticos, entre otros. En esta perspectiva se inscriben también los estudios sociológicos de Bourdieu (1985) cuando resalta cómo el dominio sobre una lengua depende de factores sociales, económicos y culturales, y de Bernstein (1983), al explicar los matices de los códigos restringidos y los códigos elaborados.

El otro aspecto que caracteriza la competencia comunicativa es la heterogeneidad de las comunidades lingüísticas, lo que implica que las competencias de sus miembros son diferenciales. Entonces, a partir de esta heterogeneidad fuertemente influenciada por la sociedad y la cultura, Hymes (1972) se apoya en el contexto social para estudiar los diversos fenó-

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



menos comunicativos; por ejemplo, estudiar las variaciones lingüísticas que el contexto condiciona, aunque haya un cierto rasgo de regularidad en el uso de la lengua. Dice entonces que el habla en situaciones auténticas de comunicación no es impredecible, caótica o indescifrable, al contrario, se regulariza socialmente.

La prueba de lenguaje del Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SIEA), por ejemplo, se enmarca en la evaluación del aprendizaje por competencias. Así, toma como referencia documentos oficiales como los Lineamientos curriculares en lengua castellana (MEN, 1998), que -si bien fueron contruidos para la educación básica y media-son un referente conceptual para esta prueba, enfocada en la evaluación de los estudiantes de primer semestre. Otros referentes son los marcos teóricos de la prueba internacional PISA y a nivel nacional los enfoques del ICFES y el MEN; asimismo los planteamientos de Biggs sobre la taxonomía SOLO (sigla en inglés que significa Estructura de Resultados de Aprendizaje Observados).

Las pruebas internacionales clasifican y denominan de manera distinta los niveles que sirven de orientación para caracterizar los dominios en la interpretación de los textos. El programa de la OCDE (PISA/2017) identifica seis niveles, de los cuales el primero se subdivide en tres (Nivel 1A, 1B y 1C), cuya característica es evaluar la manera como el lector reconoce datos e información sencilla y simple en el texto-objeto de lectura; es lo que corresponde a la literalidad. Los niveles II y III en PISA cubren lo que corresponde a la inferencia, cuyo énfasis está en la identificación de los sentidos implícitos en porciones de texto o del texto como una totalidad, mientras que los niveles IV, V y VI se asocian con lo que se identifica como lectura crítica, esto es, identificar las sutilezas

del lenguaje y producir hipótesis interpretativas asociadas con la valoración crítica de lo que se enuncia, lo cual demanda “conocimientos especializados” y, en consecuencia, saber identificar el diálogo que se establece dentro del texto con otros contextos.

De otro lado, las pruebas que diseña el LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación), de la UNESCO, tienen como soporte evaluativo cuatro niveles de habilidades lectoras, subdividiendo la literalidad en dos, unidades locales y la paráfrasis; y la inferencialidad también en dos, inferencia simple e inferencia compleja.

Estos cuatro niveles aparecen en el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación, resultados del 2008) y en el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación, resultados del 2016).

LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DE LA COMPETENCIA DE LECTURA EN COLOMBIA

La polémica en las décadas de 1970 y 1980 sobre las competencias (lingüística y comunicativa), nutrieron las reflexiones relacionadas con la “enseñanza” del lenguaje y sus propósitos educativos en relación con las habilidades para leer, escribir, escuchar y hablar. Colombia es el primer país en América Latina que usa explícitamente el concepto de competencia comunicativa en los documentos curriculares. Así, en 1984, se introduce el concepto en el área de Español y Literatura, a partir de las asesorías que hicieron Baena y Oviedo:

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



... se busca que la competencia comunicativa surja como consecuencia del hecho de enseñar la lengua como estructura dinámica cuyos niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico son interdependientes y en su totalidad están al servicio de la comunicación y reflejan la profunda y compleja relación que existe entre lengua y pensamiento, lengua y sentimientos, lengua y acción, lengua y aprendizaje, lengua y cultura... (MEN, 1984, p. 40)

Sin embargo, los programas curriculares, organizados con contenidos gramaticales agregados (compartimentados), tergiversaron el enfoque; no hubo planes de formación para los docentes en la perspectiva del desarrollo de las competencias comunicativas desde las aulas. Solo el diseño y la aplicación, en 1993, de los primeros instrumentos para la evaluación externa de la lectura y la escritura en la educación básica, propiciaron la reflexión sobre el sentido de la competencia comunicativa¹; el cuadro siguiente lo ilustra:

¹ Participaron en el equipo de lenguaje los profesores Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez y Fabio Jurado; las profesoras Gloria Rincón y Miralba Correa y funcionarios del ICFES: Patricia Duarte, Martha Castillo y Ernesto Cuchimaque.

Tabla 1 Niveles de logro de la competencia comunicativa

NIVEL A	El estudiante percibe el texto como una serie de fragmentos a partir de los cuales no es posible sacar conclusiones. La lectura se asume como desciframiento fonético de grafías. Solo puede hallar expresiones presentes literalmente en el texto.
NIVEL B	El estudiante comprende los elementos del texto, reconoce diferentes tipos de discurso, identificando lo que dos textos tienen en común y maneja lo que se expresa en forma indicativa en el texto. Organiza elementos en una estructura global sin dominar la modalidad de lo posible.
NIVEL C	El estudiante identifica la estructura del texto, comprendiendo su sintaxis y haciendo analogías e inferencias que trascienden el texto, al tiempo que es capaz de realizar un análisis intratextual. Puede elaborar conclusiones a partir del texto. Este es el nivel esperado para un estudiante de quinto grado.
NIVEL D	El estudiante realiza análisis del texto en términos de lo denotado y lo connotado y (hace) verificación de los enunciados en diferentes mundos. El sujeto es capaz de atribuir propósitos al autor del texto.

Fuente: MEN-SABER, 1993, p. 46.

Entre 1993 y 1998, se determinaron los desempeños en el diseño de pruebas integradas en la perspectiva de materializar el enfoque de competencias no solo en lenguaje sino también en otras áreas. En 1998, y hasta el 2002, en Bogotá se desarrolló el programa Evaluación Censal de Competencias, para lo cual se definieron tres niveles de competencia: 1) Reconocimiento y distinción de códigos; 2) Uso

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



compreensivo, y 3) Explicación del uso. Estas pruebas integraron áreas del currículo: lenguaje y matemáticas para tercero y quinto de primaria, lenguaje, matemáticas y ciencias naturales para séptimo y noveno grados; los ítems se diseñaron a partir de un dibujo con eventos y personajes; se editó un periódico escolar. Los resultados fueron un insumo para identificar a las instituciones educativas que requerían más apoyo en acompañamientos puntuales por parte de la Secretaría de Educación y de las universidades que participaron en el proceso.

De otro lado, hasta el año 2000 la Prueba de Estado, posteriormente SABER 11, no incorporó explícitamente el enfoque de competencias, aunque ya desde 1998 existía el documento de fundamentación de este enfoque (Hernández, 1998), como resultado de la experiencia con las pruebas de calidad (SABER 3, 5, 7 y 9). La trayectoria de las pruebas de evaluación de la calidad de la educación influyeron en la reestructuración de la Prueba de Estado (SABER 11) y esta influyó en las Pruebas de SABER PRO (Educación Superior). La experiencia sobre la evaluación de competencias básicas en Bogotá también incidió en innovaciones como la evaluación censal de las pruebas para la educación básica y la socialización de los instrumentos durante los años 2002 a 2005, cuando el ICFES decidió también entregarlos a las escuelas.

La “Nueva Prueba de Estado” se estructuró según dos grandes ámbitos: el Núcleo Común y el Componente Flexible; en el primero, “se evalúan las competencias básicas contextualizadas en las disciplinas de las Ciencias Naturales (Biología, Física y Química), de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Filosofía), Matemáticas, Lenguaje e Idiomas” (ICFES, s/f, p. 14). En el Componente Flexible se evalúan

“las competencias en niveles de profundización de los contextos disciplinares y en contextos de situaciones problemáticas que implican la integración de elementos de distintas disciplinas.” (ICFES, 1999, p. 34). Es decir, se evaluaban casi todas las áreas curriculares, con excepción de Educación Artística y Educación Física. Se colige del componente flexible la intención por ayudar al estudiante a ubicar una ruta “vocacional”, pues según los resultados la prueba podría orientar al evaluado en torno a sus fortalezas cognitivas.

Respecto al área de lenguaje para la nueva Prueba de Estado se mantuvo la perspectiva de las competencias, sustentadas en el enfoque comunicativo:

El trabajo con el texto se realiza desde dos perspectivas: una “sobre el texto”, que corresponde a lo que se denomina núcleo común, y la otra “desde el texto”, que nos remite a lo que será la profundización de la prueba. En la primera se hace énfasis en la comprensión local y global (entendidas estas dimensiones como formas de acercamiento a los planos textuales). Las preguntas, que se ubican en esta primera etapa, proponen al estudiante una reflexión en torno a: qué dice el texto (semántica textual o macroestructura), cómo lo dice (sintaxis textual o microestructura), quién y para quién lo dice, para o por qué lo dice (pragmática del texto o relación texto/contexto). En la segunda, las dimensiones a evaluar serían: la intertextualidad y el análisis crítico, lo que permitiría establecer cómo el estudiante relaciona un determinado texto con otros y cómo discute y/o valora las hipótesis planteadas por un texto a partir de su experiencia con otros textos. (ICFES, 1999, p. 34)

Al leer el texto, el estudiante realiza el recorrido interpretativo y se espera que, según las preguntas, muestre los dominios en los tres nive-

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



les de lectura postulados por el ICFES: literal, inferencial y crítico/inter-textual, tal como se propone trabajar con el texto en los lineamientos curriculares. Pero aquí es importante llamar la atención sobre el uso del concepto “lectura crítica/intertextual”, el nivel más complejo de la evaluación y el de menor logro a nivel nacional. Desde la teoría semiótica la lectura crítica está fundamentada en el texto mismo y se concreta en el develamiento de las intencionalidades y manipulaciones de quienes hablan en el texto (narradores, enunciadores), y en el encuentro entre el conocimiento del lector y los conocimientos del texto. El lector identifica las voces entramadas de otros textos y las enlaza para develar los propósitos discursivos en el juego estratégico realizado por el autor: es la intertextualidad o el diálogo entre los textos en un mismo contexto.

Respecto a la “fundamentación y reorientación en el área de lenguaje”, trabajo liderado por un equipo interinstitucional² que hacía parte de la colegiatura de lenguaje en el ICFES, es necesario rescatar el análisis comparativo entre los componentes evaluados en las pruebas externas (las diseñadas por el ICFES y las internacionales):

- Identificación de información explícitamente formulada y recuperada (PIRLS y LLECE); recuperación de información y búsqueda, ubicación y selección de información pertinente (PISA); lectura de la superficie del texto, de lo que el texto dice de manera

² En el equipo de lenguaje participaron la profesora María Elvira Rodríguez, por la Universidad Distrital; los profesores Enrique Rodríguez y Fabio Jurado, por la Universidad Nacional; la profesional Martha Castillo, por el ICFES; y la profesional Cecilia Dimaté, por el MEN.

explícita, comprensión del significado local de sus componentes o lectura de modo literal (ICFES).

- Hacer inferencias directas basadas en el texto (PIRLS); desarrollar una interpretación, usar información e ideas sugeridas durante la lectura, pero no explícitamente formuladas en el texto (PISA); realización de inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información implícita o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o lectura de modo inferencial (ICFES y LLECE).
- Interpretar e integrar ideas e información para hallar conexiones entre conocimiento del mundo, experiencias previas e ideas externas e información contenida en el texto (PIRLS); reflexionar sobre el contenido de un texto, conectar información hallada en el texto con conocimientos de otras fuentes, evaluar informaciones comparándolas con el propio conocimiento (PISA); poner en relación el contenido de un texto con el de otros, al reconocer características del contexto, implícitas o vinculadas con su contenido, o lectura intertextual (ICFES).
- Examinar y evaluar contenido, tipo de lenguaje y elementos textuales, mediante una consideración crítica del texto (LLECE); reflexionar sobre su contenido, evaluarlo en su estructura, sus recursos, la perspectiva del autor, entre otros (PIRLS); distanciarse del texto y considerarlo objetivamente, así como comprender el género y el registro del texto (PISA); tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto, que supone la elaboración de un punto de vista; anali-

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



zar la pertinencia del estilo, el léxico, el propósito comunicativo, entre otros recursos textuales o lectura crítica (ICFES).

- Formarse una comprensión general amplia, hacer una lectura inicial del texto en relación con los objetivos, considerarlos como totalidades y hacer pronósticos sobre su contenido (PISA) (ICFES-UNAL, 2005, p. 8).

A partir de este balance, la colegiatura introdujo la discusión en torno a las competencias académicas (lo que se aprende para las regulaciones en el contexto educativo formal y lo que evalúan las pruebas) y las competencias procedimentales (la manera como el estudiante usa lo aprendido, incluso más allá de la escuela: “en las olimpiadas de la ciencia y de la matemática, en la disertación argumentada en foros y simposios, en la edición de revistas, periódicos y programas de radio y televisión, en la participación en los proyectos de aula, en las pasantías en empresas...”) (ICFES, 2005, p. 11).

El balance también permitió distinguir entre dos competencias evaluables con instrumentos estandarizados: la competencia textual y la competencia discursiva. La primera es definida “como la capacidad para comprender y producir textos” (Castillo, Triana, Pérez, y Lemus, 2007, p. 17) a la vez que se reconocen sus estructuras lingüísticas. La competencia discursiva, de otro lado, se asume como la “capacidad de utilizar adecuadamente la competencia textual, en el proceso de interpretación o producción de sentido en la situación de comunicación propuesta (lectura o escritura) ...”; es decir, se trata de saber analizar el modo como son usados los recursos de la enunciación y saber usarlos en la producción de textos.

LA PRUEBA SABER 11 Y LA LECTURA CRÍTICA

En el primer semestre del año 2014, el ICFES reformó la estructura de la prueba Saber 11: redujo el número de asignaturas del núcleo común y propuso la macro área llamada Lectura Crítica, en la que convergen lenguaje y filosofía; desde entonces es notorio el interés por considerar la lectura crítica en las aulas de educación básica y de educación superior.

En el trayecto histórico de las pruebas siempre se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura. A partir del año 2009 se identifican los niveles “Avanzado”, “Satisfactorio”, “Mínimo” e “Insuficiente” (ICFES, 2014) relacionados con los dominios textuales; al analizar la descripción de cada una de estas valoraciones se identifican, diseminadas, las características de la lectura literal, inferencial o crítica³. La actual prueba de SABER 11 plantea la lectura crítica, así:

3 Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba SABER la Lectura Crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí saber identificar las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos. El concepto “intertextualidad” no puede confundirse con la simple relación entre un texto (el que se lee) y otros cuyos temas se relacionan, pues se trata de reconocer la presencia de las voces (diversos textos) que se representan en el texto que se lee o en el texto que se produce; es lo que Bajtin (1982) denominó dialogismo o diálogo entre los enunciados en el texto. El concepto “intertextualidad” fue introducido por Julia Kristeva hacia la década de 1970: “el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto” (1978, p. 67), explicará Kristeva, para sustentar la no existencia de los textos por fuera del universo discursivo de una cultura. Y si bien el concepto de intertextualidad surge a partir de las singularidades simbólicas de los textos literarios, las investigaciones posteriores usarán el término en el análisis de textos no literarios.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



Tabla 2 Aspectos a evaluar en la lectura crítica

Área	Aspectos que evalúa	Competencias	Otros elementos
Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> * Competencias de lectura para diferentes tipos de texto. * Comprensión de un texto en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico. * No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto. * Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. * Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. 	<p>La prueba incluye tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Continuos: pueden ser literarios, expositivos, descriptivos o argumentativos. Se destacan los textos filosóficos de tipo argumentativo o expositivo. * Discontinuos: organizados en matrices y tablas. Incluyen caricaturas, etiquetas, infografías, avisos, diagramas y manuales.

Fuente: ICFES, 2015

El documento del ICFES no profundiza en el concepto “Lectura Crítica”, concepto complejo que requiere ser explicado e ilustrado con ejemplos para su mejor comprensión cuando se trata de proyectos de evaluación estandarizada. Al respecto, es importante aclarar que en el contexto de la evaluación se habla de niveles por cuestiones metodológicas (para caracterizar los modos de leer de los estudiantes y desde allí introducir estrategias pedagógicas que propicien la conciencia del error como forma de aprendizaje). En la vida cotidiana

no se leen los textos según unos niveles sino según la fuerza de los intereses humanos, de los dilemas y las búsquedas a la solución de preguntas, lo que hace que simultáneamente y de manera dialéctica la interpretación atraviese la literalidad, la inferencialidad y la actitud epistémica para reconstruir los diálogos propiciados por el texto.

LA PRUEBA SABER PRO Y LA LECTURA CRÍTICA

En el año 2015, el ICFES publicó la Guía de Orientación del Módulo de Lectura Crítica en el marco de “los exámenes SABER PRO, tanto para profesionales, como para Técnicos profesionales y Tecnólogos”. Se señala en el módulo que “la prueba evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en los ámbitos académicos no especializados” (p. 3). El propósito general de esta evaluación es “establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado”. (p. 3).

A diferencia de los documentos anteriores del ICFES aquí referenciados, el módulo en el que se fundamenta la evaluación de la lectura crítica para SABER PRO presenta otras categorizaciones. De un lado, solo se consideran dos grandes ámbitos de textos: los literarios y los informativos. Se infiere que los que no son literarios, son necesariamente informativos y viceversa. La columna de opinión, por ejemplo, es un texto informativo, y el cómic se asume como un texto literario, cuestión que confunde.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



Para la lectura crítica, en Saber Pro, se consideran tres competencias:

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Se plantea que dichas competencias “representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico”. (p. 4).

A partir de estas consideraciones se definen los niveles de desempeño:

Tabla 3 Niveles de desempeño de lectura crítica prueba Saber 11/ Saber TyT/ Saber Pro 2018

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

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

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



Fuente: Guía de orientación, Módulo de lectura crítica. Saber 11/saber TyT/ Saber Pro 2018 (vigente a 2020).

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALGUNOS PAÍSES

Teniendo como objetivo común el fortalecimiento de las competencias en la educación superior, varios países del continente han definido marcos específicos para formular sus criterios de evaluación de la competencia lectora, y con ellos las propuestas metodológicas desde las que han diseñado estrategias e instrumentos de evaluación estandarizada. Los sistemas de evaluación reseñados a continuación ofrecen, en conjunto, un panorama de cómo se evalúa la competencia lectora en la educación superior.

CENEVAL en México

El sistema escolarizado de México contempla entre sus niveles la Educación Media Superior, identificada como Preparatoria. Tal precisión

es importante porque en este nivel de transición hacia la vida universitaria, los estudiantes tienen que alcanzar los desempeños fundamentales para acometer los desafíos académicos de la educación pos-preparatoria o pos-media. Conviene entender al respecto la forma como se aborda la evaluación de la competencia lectora en la Educación Media Superior por parte del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Desde 2008, el estamento educativo mexicano se propuso “rescatar el enfoque comunicativo dirigido al desarrollo de las competencias” (Reyes, Zúñiga, Castillo, & Llarena, 2009, p. 18). Para evaluarlas, se consideró la sinergia de diversas metodologías:

Lo más recomendable es una integración de los datos obtenidos a través de diferentes instrumentos de medición (pruebas de opción múltiple, mapas mentales y conceptuales, diario, debate, presentación oral, listas de verificación, ensayos, portafolios de evidencias, etcétera), ya que la competencia es un constructo integrado por varias dimensiones (conocimiento, habilidad y actitud). (Reyes, Zúñiga, Castillo, & Llarena, 2009, p. 19)

CENEVAL gestiona la Evaluación Nacional de Logro Académico (Enlace) que se aplicó primero en la Educación Básica y que a partir del año 2008 se extendió a la Educación Media Superior. Como corresponde a las pruebas estandarizadas, Enlace usa reactivos de opción múltiple en la evaluación de la competencia lectora. De acuerdo con lo reseñado por Reyes, Zúñiga, Castillo, & Llarena (2009), los resultados sobre el estado de las habilidades esenciales de la competencia no se presentan de forma cuantitativa, sino cualitativa.

Se emplea una escala cuyos marcadores de desempeño son: insuficiente, elemental, bueno y excelente.

Por otro lado, CENEVAL evalúa la competencia lectora en la Educación Superior (particularmente en licenciaturas y carreras profesionales) por medio de un instrumento denominado Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico (ECC y PEC). A partir de textos científicos y periodísticos, la prueba del CENEVAL se propone evaluar el “Proceso de construcción del significado y sentido en un texto a partir de la interacción con este y de la apropiación de su información. Supone relacionar la información del texto con los conocimientos previos del lector, según sus propósitos de lectura” (CENEVAL, 2019, p. 11).

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



Figura 1 Desempeños de comprensión de lectura en la prueba ECC y PEC.

1.1 Aspectos generales de la comprensión de lectura: Identificar el tipo de texto y su propósito de comunicación

- Identificar el tipo de texto
- Definir el propósito del texto

1.2 Identificar el tema del texto científico

- Aplicar estrategias de compactación de la información para extraer el tema
- Reconocer la oración tópico
- Reconocer las ideas principales y secundarias en un texto
- Determinar el tipo de relación entre ideas

1.3 Identificar la intención de comunicación del autor en un texto científico

- Identificar la intención informativa
- Identificar la intención persuasiva

1.4 Relacionar la información textual y paratextual (gráficas, diagramas, figuras, imágenes) del texto científico

- Conocer la estructura y la función de diferentes elementos paratextuales (tablas, gráficas, mapas conceptuales, diagramas de flujo, etc.) para poder relacionarlos con el texto

1.5 Comprender el vocabulario científico

- Inferir el significado de distintos vocablos en un texto
- Deducir el significado de palabras desconocidas

1.6 Establecer las relaciones de cohesión textual en el texto científico

- Reconocer los elementos deícticos que dan cohesión a un texto científico

1.7 Elaborar inferencias a partir de la información explícita e implícita en un texto

- Distinguir datos, hechos y opiniones en un texto científico
- Inferir información no explícita en el texto científico

1.8 Identificar el tema del texto periodístico

- Reconocer ideas principales y secundarias en un texto periodístico
- Determinar el tipo de relación entre ideas

1.9 Inferir información en un texto periodístico

- Deducir datos, hechos y opiniones en un texto periodístico
- Inferir información no explícita en el texto periodístico

1.10 Identificar elementos propios de un texto periodístico

- Identificar la intención informativa
- Identificar la intención persuasiva

1.11 Reconocer la posición del autor frente al tema en un texto periodístico

- Reconocer los juicios explícitos e implícitos del autor
- Reconocer los elementos lingüísticos explícitos e implícitos para identificar la posición del autor

ETS en Estados Unidos

El Servicio de Evaluación Educativa (ETS, por su sigla en inglés), es la entidad gubernamental encargada de evaluar las competencias básicas de los estudiantes en Estados Unidos; el diseño de las pruebas se fundamenta en los lineamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En el caso de la evaluación de estudiantes que egresan de la universidad, ETS ha dispuesto una prueba general denominada GRE (Graduate Record Examinations) que evalúa tanto competencias genéricas como conocimientos específicos de diversos campos profesionales. GRE no tiene como tal un componente exclusivo de evaluación de la comprensión lectora, pues tal habilidad está incluida en el componente de razonamiento verbal. En dicho marco, la prueba valora las siguientes habilidades:

- Analizar y explicitar conclusiones del discurso; razonar a partir de datos incompletos; identificar los supuestos o perspectivas del autor; comprender múltiples niveles de significación en lo literal, lo figurativo y en la intención del autor.
- Seleccionar puntos importantes, distinguiéndolos por su relevancia; resumir el texto; entender la estructura de un texto.
- Comprender los significados de palabras, oraciones y textos completos; entender relaciones entre palabras y conceptos. (Educational Testing Service, s.f., p. 3)

De acuerdo con Sabatini, O'Reilly y Deane (2013), las pruebas del ETS pretenden medir varias dimensiones de la competencia lectora de

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



manera global, así como componentes aislados, pero que hacen parte del constructo que permite enfocar esta habilidad: “reconocimiento de palabras, decodificación, fluidez de lectura, morfología y vocabulario” (Sabatini, Tenaha, & Deane, 2013, p. 29).

SINAES en Brasil

El Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil (ENADE, por su sigla en portugués) es el instrumento principal para la valoración de competencias de los estudiantes universitarios en Brasil, gestionado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). Para este ente estatal “los resultados del ENADE son insumos fundamentales para el cálculo de los indicadores de calidad de la educación superior brasileña” (INEP, 2016, p. 8). Ya desde el año 2003 el SINAES declaraba que su propósito era “institucionalizar un amplio y diversificado sistema de evaluación, interna y externa, que incluya los sectores público y privado y promueva el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión académica” (SINAES, 2003, p. 30).

Como lo expresan Dias Sobrinho y Brito (2008), la calidad educativa en Brasil se concebía hasta el 2003 como un asunto de medición del desempeño estudiantil a partir de una prueba única. La perspectiva cambió a partir de 2004, pues al entrar en vigencia el Sinaes se tuvieron en cuenta todas las dimensiones institucionales de la educación, así como otras metodologías complementarias de evaluación. No obstante, en tal integración, el Enade se constituye en una piedra angular del Sinaes en lo que respecta a la Educación Superior del 2020.

Como sucede con el GRE estadounidense, la prueba Enade examina competencias relacionadas con el currículo obligatorio de graduación (cobijadas bajo la denominación de formación general) y competencias particulares de cada campo profesional (componentes específicos). La comprensión lectora se evalúa principalmente, y de forma transversal, en el apartado de formación general.

El estándar internacional de PISA

El contexto de globalización actual en el que organismos internacionales marcan pautas con las que se alinean los estados de una región también ha influido en el tema de la evaluación de la educación. Por esta razón, es clave tener a la vista lo hecho por la OCDE en tal sentido. La preocupación por medir la calidad educativa en todos sus niveles en un rango amplio de países se ha materializado en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés) y al cual ya se ha hecho alusión al enmarcar el concepto de competencia.

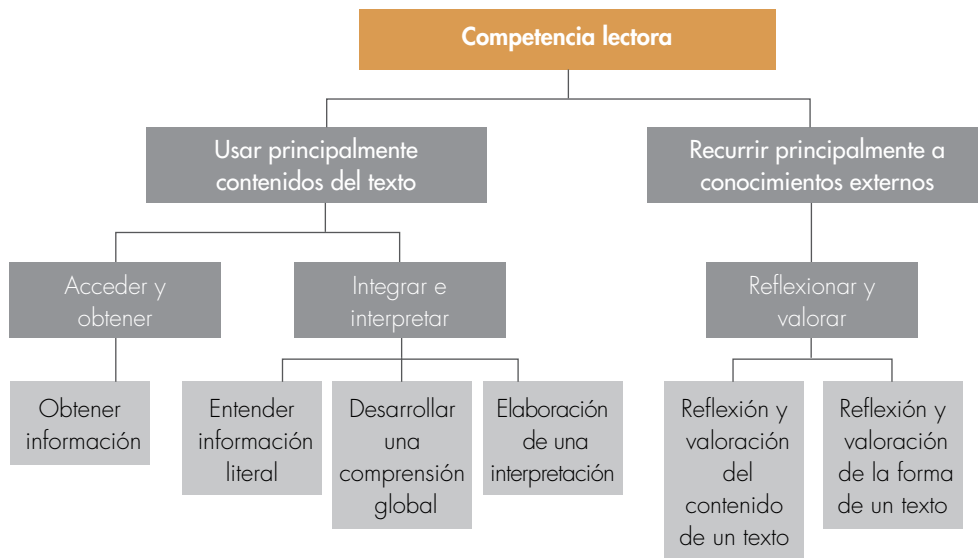
Según la OCDE, es prioritario evaluar “las destrezas lectoras que incluyen la localización, selección, interpretación y valoración de información a partir de una serie completa de textos asociados a situaciones del aula o que van más allá del aula” (OCDE, 2012, p. 53). Lo anterior pone de manifiesto la importancia que tienen para PISA los contextos situacionales en la concepción general de sus pruebas. El siguiente gráfico resume de forma sucinta la forma como la OCDE delimita y caracteriza la competencia lectora.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



Figura 2 Caracterización de la competencia lectora



Fuente: OCDE, 2017, p. 39.

Sin duda, el alcance de las evaluaciones de PISA y las implicaciones derivadas de la interpretación de sus resultados han influido notoriamente en la orientación de los esfuerzos locales para evaluar la lectura en la Educación Superior desde una perspectiva más amplia, articulada con otras competencias esenciales.

DECISIONES EN TORNO AL DISEÑO DE UNA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

LA LECTURA

En la UAO, el equipo de lenguaje adscrito al SIEA asume como enfoque orientador para evaluar la comprensión de lectura, un enfoque interactivo-cognitivo del procesamiento de los textos escritos, asumiendo que este enfoque describe y explica dos modos complementarios de estudiar el procesamiento del lenguaje, a saber, el lenguaje como texto y el lenguaje como discurso. En esta medida, la evaluación de la comprensión de lectura en la UAO indaga sobre las capacidades de los estudiantes para procesar y comprender los aspectos textuales y discursivos en los documentos. No obstante, en la evaluación de esta competencia, el equipo del SIEA ha intentado lograr un diálogo entre este enfoque teórico disciplinar del procesamiento del lenguaje escrito con la episteme de la evaluación estandarizada y el modelo cognitivo del aprendizaje propuesto por Biggs, que intenta dar cuenta de los estilos cognitivos implementados por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Como resultado de este ejercicio se han tomado decisiones respecto a la identificación de los campos/ejes, los conceptos claves, los elementos/ categorías a considerar en la evaluación y los descriptores/desempeños para la construcción del instrumento de comprensión de lectura.

Así las cosas, en lugar de los clásicos niveles de comprensión de lectura considerados como índices del desarrollo de la competencia lectora, a saber: literal, inferencial, crítico intertextual o simplemente crítico, se asu-

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



men como niveles los propuestos en el modelo de Biggs: uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. Estos niveles derivan de la observación de dos tipos de estudiantes en el aula: los auto motivados quienes tienen preguntas, establecen relaciones, vinculan e integran información, realizan aplicaciones y pueden cuestionar y trascender los contenidos del texto (2005, p. 74), y los estudiantes caracterizados por tener pocas preguntas y realizar lo mínimo para una calificación mínima. En correspondencia con ello, los dos primeros niveles de la escala describen el comportamiento, las actitudes y los procesos cognitivos de los estudiantes con más baja disposición para el aprendizaje. Estos niveles tienen un carácter cuantitativo, es decir, los estudiantes reconocen elementos aislados y explícitos en el texto. Los dos niveles siguientes muestran los procesos cognitivos de los estudiantes que asumen el reto de la complejidad de los textos, según las preguntas planteadas en la evaluación.

Para establecer este diálogo entre enfoque disciplinar, el de aprendizaje y la episteme de evaluación, el equipo SIEA se decantó por dos campos conceptuales, a saber: el discursivo y el textual. En este sentido, se proponen conceptualmente evaluar los aspectos enunciativos, microestructurales, macroestructurales y relativos al tipo secuencia. En concordancia con cada uno de estos aspectos del texto, se propone como objeto de evaluación elementos y descriptores que se corresponden con los procesos cognitivos asociados a la comprensión de lectura que se evaluarán en las pruebas estandarizadas, así como a la escala propuesta por Biggs y adoptada en el PEI.

42 De otro lado, en la identificación y la conceptualización de los campos, conceptos, elementos y los descriptores que constituyen el mapa

de evaluación, el equipo se apoyó principalmente en una visión formal y dinámica de competencia en la comprensión de lectura, en la medida en que esta se fundamenta en procesos formales del lenguaje (la competencia lingüística), y en actuaciones espontáneas adecuadas a los sustratos sociales y comunicativos en que se ve envuelto el sujeto hablante y de las cuales adquiere conocimiento y dominio de reglas de uso de la lengua, lo que denomina Dell Hymes (1971): competencia comunicativa. A la vez, a esta competencia subyacen saberes que se usan sobre los textos -la competencia textual-.

Igualmente, se reconoce que estas competencias se desarrollan diferencialmente dependiendo de los contextos lingüísticos, sociales, económicos y culturales en los que el sujeto se educa (Bourdieu, 1985), lo que hace que las manifestaciones de sus actuaciones lingüísticas sean diferenciales y por tanto sus niveles de competencia también.

CAMPOS Y CONCEPTOS

Para efecto del diseño de la prueba se retoman los postulados de Vergnaud (1982) en torno al funcionamiento cognitivo del “sujeto en situación”; es decir, el estudio de los procesos cognitivos del sujeto en situaciones concretas que atañen a los campos conceptuales, entendiéndose por ello “el conjunto informal y heterogéneo de problemas, situaciones, conceptos, relaciones, estructuras, contenidos y operaciones del pensamiento, conectados unos a otros y, probablemente, entrelazados durante el proceso de adquisición” (p. 40).

En esta dirección comprender un texto implica procesos cognitivos de jerarquización de la información, iniciados en el reconocimiento

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



del significado de las palabras, las frases y las ideas desarrolladas en los párrafos, hasta reconstruir la interconexión entre cada uno de los elementos que constituyen el texto (Castelló, 1993). Efectuar el proceso cognitivo anterior implica la reconstrucción del entramado semántico del texto, a lo que Teun van Dijk (1980) denomina macroestructura, esto es, la "representación semántica de algún tipo, es decir, una proposición vinculada por la secuencia de proposiciones que subyacen al discurso" (p. 204). Es así como en la secuencia de frases y párrafos que componen el texto se construye el significado, el cual debe ser reconstruido y reelaborado en la interacción lector-texto.

Las conexiones de la información del texto pueden expresarse de manera explícita a través de los conectores o encontrarse implícitas exigiendo al lector efectuar inferencias desde el contenido y los mundos posibles. Para el levantamiento de la macroestructura van Dijk (1980) propone cuatro macrorreglas: la supresión, la cual consiste en eliminar del texto la información no relevante; la selección, o el reconocimiento de la información relevante; la generalización, o condensación mental de los macro-significados del texto; por último, la integración, que surge en la elaboración del nuevo texto que el lector/escritor construye.

De manera simultánea el lector elabora hipótesis anticipatorias que son probadas a partir de la información que transcurre en el texto. Ambos procesos posibilitan la jerarquización de la información para avanzar hacia la interpretación. En palabras de van Dijk "las macroestructuras son el resultado de procesos cognitivos de comprensión que implican la generalización y abstracción como condición para la necesaria in-

formación organizada y reducida en la memoria” (p. 38). Se propone entonces como un primer campo de evaluación el de la textualidad, con el fin de establecer cuál es la habilidad que tiene el lector para abordar los entramados semánticos/sintácticos que constituyen el contenido del texto. Para efectos del desarrollo de este campo se trabaja desde tres conceptos: microestructura, macroestructura y secuencia textual.

Partiendo de la misma propuesta de Van Dijk (1980), es indispensable explorar cómo el lector reconoce la relación entre la estructura semántica y la estructura contextual. Por tal razón, se definió como un segundo campo la discursividad en el que se reconoce la importancia del contexto y las circunstancias que rodean la situación de enunciación en la construcción de sentido. Plantea van Dijk que “así como tenemos significados para una secuencia entera, así también una secuencia de actos de habla puede constituir en un nivel más alto de análisis otro acto de habla, que puede no estar implicado por los actos de habla individuales aisladamente. Ya que los macroactos de habla requieren también un ‘ contenido’, es posible relacionarlos con las macroestructuras semánticas” (p. 43).

En este campo, el concepto de enunciación resulta globalizante al comprender el conjunto de elementos y condiciones de producción de un enunciado. Se entiende por enunciadore las voces o puntos de vista que aparecen en el enunciado. Enunciatario, es el sujeto a quien se dirige el enunciado y es construido de manera interna en el enunciado. El enunciado es la emisión lingüística y la intención comunicativa y está estructurado por tres elementos: lo dicho (acto locutivo), la intención (acto ilocutivo) y la reacción esperada (acto perlocutivo).

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



En este ámbito tres elementos cobran importancia:

1. **La intención:** entendida como el acto de habla y la potencialidad de la respuesta; es así como la “intención funciona como un principio regulador de la conducta en el sentido de que conduce al hablante a utilizar los medios que considere más idóneos para alcanzar sus fines” (Escandel, 1996: p. 35). En este sentido un proceso de comprensión implica reconstruir la intención ceñido a las decisiones tomadas por el enunciador. Estas intenciones se generan en el marco de la actividad humana; a manera de ejemplo: solicitar, explicar, agradecer, ordenar, declarar, afirmar, prohibir, prometer, invitar, etc.
2. **El entorno o situación espacio-temporal:** es decir, el soporte en el que se realiza la enunciación. Implica no solo reconocer los elementos del entorno físico sino también el estado de las cosas entre quienes hablan, la relación entre los interlocutores, el momento histórico, las creencias, la cultura, entre otros. Todos estos elementos configuran la atmósfera de producción del enunciado y se constituyen en piezas claves en la construcción del sentido. De esta forma, un enunciado se vuelve irrepetible, particular, único y es en esta singularidad que es interpretado; por tanto, es necesario detenerse en la observación de los detalles, como quién lo dijo, qué dijo, cómo lo dijo, cuándo lo dijo, a quién se lo dijo, para fortalecer los procesos interpretativos.
3. **La información pragmática:** es decir, la porción de información compartida entre enunciador y enunciatario que posibilita

la acción comunicativa y la construcción de sentido. En este ámbito se encuentra el conocimiento sobre la lengua y el mundo, las creencias, los valores, las presunciones, los supuestos, las opiniones, los sentimientos puestos en acción en una emisión enunciativa.

En el caso específico de la prueba, se exploran las relaciones temporales, espaciales y el enunciado, el enunciador, el enunciatario, así como el registro y la intención, entre otras. Así, mientras el campo de la textualidad se ciñe a los límites (semánticos) marcados por el texto, el campo discursivo “analiza los textos como un espacio de pautas en funcionamiento de la lengua sostenido tanto por los rasgos generales del sistema como por los rasgos específicos propios de cada tipo de discurso (tales como las características del género, reglas de organización textual, usos estilísticos, formas particulares de intertextualidad” (Filinich, 2012: p. 33).

Para efectos del diseño de la prueba, a continuación se presenta la tabla en la que se sintetizan los campos, los conceptos y los elementos desde los cuales se diseñan las pruebas:

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



Tabla 4 Mapa de conceptos prueba de comprensión de lectura

Departamento de Lenguaje - UAO

Campo	Concepto	Elementos
Discursividad (Bajtin, Benveniste, Charaudeau, Ducrot, Eco)	Enunciación	Enunciador
		Enunciatario
		Polifonía
		Intención
		Presuposiciones / sobreentendidos/ideologías
		Género discursivo
Textualidad (van Dijk, Jean-Michel, Adam,Genette)	Microestructura	Campo semántico
		Proposiciones textuales
		Relaciones proposicionales
		Referencialidad
	Macroestructura	Macroproposiciones textuales
Secuencia textual	Formas de organización textual	

Fuente: Elaboración propia.

A manera de síntesis, la comprensión es evaluada desde dos campos: **la lingüística del texto**, cuyo objeto de estudio es el texto como acontecimiento comunicativo, el cual dispone de unas características y propiedades diferenciadoras. A grandes rasgos este campo da cuenta de las relaciones de cohesión y coherencia del texto. De otra parte, está el **campo discursivo** que, como parte de un sistema cultural, está influenciado por la conducta social, determinando las reglas a partir

de las cuales se usa la lengua en contextos específicos. En el contexto de la comprensión, lo anterior implica reconstruir estos elementos para establecer el sentido del enunciado.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



DEFINICIÓN DE NIVELES Y CRITERIOS DE DESEMPEÑO

La comprensión es un proceso interactivo entre el sujeto lector, el autor y el texto, actividad que admite ser descrita por niveles, ya que no es una situación binaria reducida a comprender o no comprender un texto. En nuestro caso, los matices se expresan en la escala SOLO (uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado). A continuación, se comparten los desempeños por campo y dominio cognitivo.

En la siguiente tabla se explicitan las características de los géneros elegidos para cada contexto:

Tabla 5 Contextos en la prueba de comprensión de lectura – UAO

Contexto	Género	Características del texto
Local, personal o familiar.	Relato autobiográfico Cartas Cuentos	- Tema y registros cercanos al estudiante. - La polifonía textual. - Presencia de Intertextualidad: por alusión, citación y plagio (éste sólo aplica para el discurso literario en el caso de retomar estructuras, figuras, imágenes).

Sociedad, comunidad y política	Ensayo filosófico o literario	<ul style="list-style-type: none"> - Tema social, político, filosófico. - Registro formal. - Secuencia argumentativa. - Polifonía textual. - Presencia de Intertextualidad: por alusión, citación y plagio (éste sólo aplica para el discurso literario en el caso de retomar estructuras, figuras, imágenes).
Profesional, científico y universal	Artículo de divulgación científica- Infografías	<ul style="list-style-type: none"> - Tema científico. - Registro formal. - Secuencia explicativa. - Polifonía del texto. - Presencia de Intertextualidad: por alusión, citación y plagio (éste sólo aplica para el discurso literario en el caso de retomar estructuras, figuras, imágenes).

Fuente: Elaboración propia.

Biggs (2005) define la comprensión como un proceso paulatino y estructurado en diferentes niveles de complejidad. En el caso del SIEA, se retoma la taxonomía SOLO, constituida por cuatro niveles, cuya complejidad va en aumento: uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. Esta decisión corresponde a la necesidad de articular el Sistema de evaluación de los aprendizajes y el PEI, además de establecer una escala común a todas las asignaturas.

Definición y elección de contextos para la elaboración del instrumento de evaluación

- **Uniestructural:** En este nivel el lector comprende los significados de una frase en su estructura superficial y sabe identificar una unidad o elemento local en dicha frase, sea un dato o palabra explícita.

- **Multiestructural:** En este nivel el lector identifica y relaciona varios datos o unidades explícitas del texto a la manera de una lista. El lector enumera, asigna cualidades y reconoce series de nombres o de cosas.
- **Relacional:** En este nivel los desempeños se observan desde dos campos: el textual, en el que el lector completa la información de los enunciados apoyándose en los intersticios del texto (Eco, 1982), lo que implica un escrutinio para dar cuenta de las relaciones y asociaciones entre significados y reconocer lo que está implícito; comprende el texto de manera global (reconoce la macroestructura semántica: la relación entre el tópico y la información) y la superestructura textual. El segundo campo es el de la discursividad. En este caso el estudiante reconstruye la situación de comunicación, para ello recurre a preguntas como: ¿quién habla?, ¿a quién se habla?, ¿sobre qué habla y para qué? y ¿qué recursos lingüísticos emplea?
- **Abstracto ampliado:** El lector devela premisas, hipótesis y posiciones ideológicas subyacentes en el texto. El lector se encuentra frente a una serie de opciones que contrasta con sus conocimientos y extiende el texto hacia los límites de lo plenamente aprendido o leído en otros momentos (meses, años) y, asume una posición sustentada en el universo semántico/discursivo del texto. Hay una activación dialógica entre el proceso cognitivo profundo representado en el texto y el proceso cognitivo profundo representado en el pensamiento del lector. El nivel abstracto ampliado es el más complejo de la evaluación de la compren-

sión/interpretación de textos; implica elaborar hipótesis para recuperar el capital cultural y activar el diálogo entre los textos.

La intertextualidad no se materializa únicamente con la cita más o menos explícita o encubierta de un texto dentro de otro, sino con la presencia de saberes que han nutrido al texto. En este nivel el lector emite juicios desde una posición sustentada, es decir, expone puntos de vista, sin desviarse de la esencia propia del texto. El lector devela la posición ideológica entramada en los sujetos enunciadores que participan en el texto.

Tabla 6 Niveles de competencia (Dominios cognitivos de la taxonomía SOLO)

Campo conceptual	Uniestructural	Multi-estructural	Relacional	Abstracto ampliado	Total
Discursividad			4	3	7
Textualidad	3	3	2		8
TOTAL	3	3	6	3	15

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7 Desempeños y dominios cognitivos

Campo conceptual	Dominios cognitivos (niveles de la taxonomía SOLO) 2020			
	Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto ampliado
Campo 1 textualidad	UT1: Reconoce en el texto un elemento explícito, sea en un gráfico, imagen, tabla, prosa o verso.	MT1: Identifica relaciones entre expresiones sintácticamente simples y evidentes.		
		MT2: identifica términos semánticamente semejantes en información sintácticamente simple y evidente.		
Campo 1 textualidad		MT3: Identifica información explícita que se encuentra dispersa en el texto.	RT1: Reconstruye las relaciones microestructuras en texto.	
			RT2: Reconstruye macro proposiciones del texto.	

Campo 2 Discursividad			RD1: Infiere los actos y macro actos de habla.	
			RD2: Deduce la perspectiva, visión, punto de vista del enunciador(s) en el discurso.	AD1: Plantea hipótesis derivadas de los puntos de vista en el texto
Campo 2 Discursividad			RD3: Relaciona el enunciado con el género discursivo.	AD2: Elabora deducciones a partir de establecer relaciones y contrastes entre varios textos/ contextos (Capital cultural)
			RD4: Infiere presuposiciones y sobreentendidos en un enunciado.	AD3: Evalúa críticamente los puntos de vista, las intencionalidades de las voces que transcurren en el texto (validez / implicación del enunciado).

Fuente: Elaboración propia.

CONTEXTO

El contexto es entendido como el modelo mental de la situación comunicativa; esto significa que no se trata de algo externo o visible, si no de las representaciones internas que los sujetos elaboran a lo largo de su vida. Dicho de otro modo, el contexto se construye como un tipo de modelo mental que es capaz de recuperar la experiencia individual, así como de dejarse influenciar por representaciones socioculturalmente establecidas como actitudes, opiniones e ideologías (Van Dijk, 1980). Estas representaciones tienen la capacidad de ajustar la recepción discursiva en situaciones concretas y son fundamentales para establecer que la comprensión no reside en la sociedad sino en los modelos mentales que los sujetos construyen.

Considerar lo anterior para construir una evaluación de la comprensión de textos resulta importante, puesto que, si lo que se pretende establecer es la habilidad de los estudiantes frente a la lectura de diferentes géneros, es necesario tener en cuenta los modelos mentales que ellos han construido y aquellos que se pretende que construyan en la experiencia que les ofrece la Educación Superior. Por lo tanto, es necesario seleccionar contextos potentes que posibiliten a los lectores establecer relaciones simples y complejas entre lo que leen y su capital cultural para una adecuada interpretación.

Por tal motivo, para el caso de la prueba de Lenguaje, ha sido objeto de discusión y reflexión cuáles y cuántos deben ser los contextos que contribuyen a develar lo que los estudiantes saben hacer al leer. Teniendo en cuenta que, por un lado, se busca describir los desempe-

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



ños de los estudiantes en 4 niveles, que van de lo más sencillo a lo más complejo, y, por otro lado, los contextos y sus complejidades son diversos, se han establecido 3 ámbitos con los que se espera se pueda responder a las demandas de la evaluación y así hacer una descripción de la competencia de los estudiantes frente a la comprensión de textos.

Los ámbitos en los cuales se han agrupados los contextos son:

1. **Local, personal o familiar:** Este contexto le exige al estudiante construir modelos mentales que le son cercanos, de fácil comprensión, razón por la cual se han seleccionados géneros como la carta, el cuento y el relato autobiográfico. Para consolidar este contexto se eligen textos con una retórica sencilla, de estructuras semánticas y sintácticas simples, que desarrollen temáticas de la cotidianidad.
2. **Sociedad, comunidad y política:** Este contexto, que corresponde al ámbito social, le demanda al estudiante emplear modelos mentales que le permitan leer el género ensayístico proveniente principalmente de la filosofía y la literatura (dissertaciones filosóficas y ensayos literarios), de construcciones semánticas complejas, que requieren de un capital cultural mayor para una apropiada interpretación. Lo anterior significa que el estudiante necesita convocar elementos de otras lecturas sobre temas similares, puntos de vista sobre acontecimientos que pueden corresponder o no a su entorno, vocabulario no común, entre otros, con el propósito de entrar en el contexto de estos textos.

3. **Profesional, científico y universal:** Este contexto demanda en el estudiante a que emplee modelos mentales de los géneros propios de las profesiones. Estas representaciones son propias de los géneros de divulgación científica y las infografías. Los primeros, por su carácter explicativo, uso de lenguaje especializado, propio del ámbito profesional y científico; los segundos, esencialmente por su carácter multimodal.

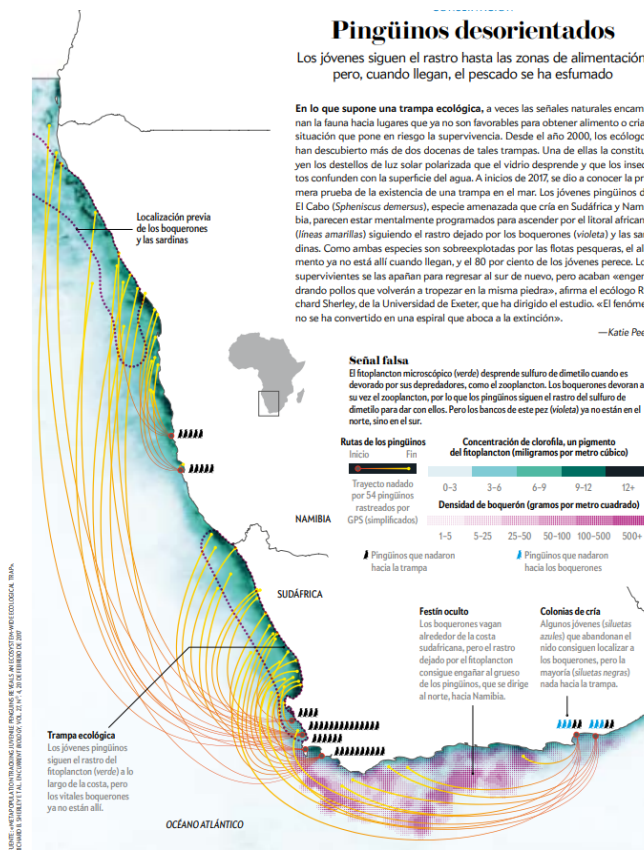
**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



EJEMPLO DE CONTEXTOS E ÍTEMS

Se exponen a continuación ejemplos relacionados con los cuatro niveles de caracterización de los modos de leer de los estudiantes al ingresar a la universidad.



Nota. Peek, K (2018). Pingüinos desorientados. *Investigación y ciencia*. No. 499. Recuperado de: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/los-primeros-agujeros-negros-733/pinginos-desorientados-16229>

Las siguientes preguntas deben ser resueltas teniendo en cuenta el texto anterior.

1. El texto habla principalmente de

a. los pingüinos.

b. los boquerones.

c. el zooplancton.

d. el fitoplancton.

UNIESTRUCTURAL

Dominio cognitivo (desempeño o proceso): Uniestructural

Descriptor: Identifica un elemento explícito en un texto (gráfico, imagen, tabla, prosa).

Justificación de la clave u opción correcta: Opción A. En el título se nombra por primera vez a la especie: los pingüinos; de igual modo, a lo largo del texto figura 7 veces. Por otra parte, el lector puede sustentar/confirmar la idea con las convenciones de la infografía, donde la palabra pingüino, así como la imagen de este animal, aparece en repetidas ocasiones.

Justificación de las opciones distintas de la clave u opciones incorrectas: las opciones B, C y D, porque, aunque se trata de organismos mencionados en la lectura, aparecen en menor frecuencia que la opción correcta y no se establecen como tópico central.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



Carta de Frida a Diego Rivera.

México, 1953

Sr. mío Don Diego:

Escribo desde el cuarto de un hospital. Intentan apresurarme pero estoy resuelta a terminar esta carta, no quiero dejar nada a medias y menos ahora que quieren herirme el orgullo cortándome una pata... Cuando me dijeron que habrían de amputarme la pierna no me afectó como todos creían, NO, yo ya era una mujer incompleta cuando te perdí, otra vez, por enésima vez quizás y aún así sobreviví.

No me aterra el dolor y lo sabes, es casi una condición inmanente a mi ser, aunque te confieso que sufrí mucho todas las veces que me pusiste el cuerno...no sólo con mi hermana sino con otras tantas mujeres... ¿Cómo cayeron en tus enredos? Tú piensas que me encabroné por lo de mi hermana pero he de confesarte que no fue por ella, fue por ti y por mí, primero por mí porque nunca he podido entender ¿qué buscabas y qué te dieron ellas que yo no te di? No nos hagamos pendejos Diego, todo lo humanamente posible te lo di y lo sabemos, ahora bien, cómo carajos le haces para conquistar a tanta mujer si estás tan feo hijo de la chingada...

Esta carta no es reprocharte más de lo que ya nos hemos reprochado en esta y quién sabe cuántas pinches vidas más, es sólo que van a cortarme una pierna (al fin se salió con la suya la condenada)... Te dije que ya me hacía incompleta de tiempo atrás, pero ¿qué puta necesidad de que la gente lo supiera? Y

ahora ya ves, mi fragmentación estará a la vista de todos, de ti... Por eso antes que te vayan con el chisme te lo digo "personalmente", disculpa que no me pare en tu casa para decírtelo de frente pero ya no me dejan salir de la habitación ni para ir al baño. No pretendo causarte lástima, a ti ni a nadie, tampoco quiero que te sientas culpable de nada, te escribo para decirte que te libero de mí, te "amputo" de mí, sé feliz y no me busques jamás. No quiero volver a saber de ti ni que tú sepas de mí, si de algo quiero tener el gusto antes de morir es de no volver a ver tu horrible y bastarda cara de malnacido rondar por mi jardín.

Se despide quien le ama con vehemente locura,

Su Frida

Texto adaptado de: Carta de Frida Kahlo a Diego Rivera, desde el hospital. Disponible en: http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes43/lit_cartas-de-frida-a-diego.html

2. Frida dice en su carta que Diego es:

- a. culpable y libre.
- b. pendejo y vehemente.
- c. feliz y horrible.
- d. feo y malnacido.**

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



MULTIESTRUCTURAL

Dominio cognitivo (desempeño o proceso): Multiestructural.

Descriptor: Enlista términos semánticamente semejantes en información sintácticamente simple (hiperónimas-hipónimas).

Justificación de la clave u opción correcta: Opción D. Es la correcta, porque Frida le dice a Diego en el segundo párrafo que él “está tan feo” y en el tercer párrafo le dice que él tiene “cara de malnacido”. Son adjetivos con los que Frida califica a Diego de forma explícita.

Justificación de las opciones distintas de la clave u opciones incorrectas: La opción A no es correcta porque Frida no quiere que Diego se sienta culpable y no le dice explícitamente que él es culpable. Además, Frida le dice: “sé libre”, lo cual significa que ella no le dice que él es libre, sino que le ordena que sea libre a través del imperativo “sé”. La opción B tampoco es correcta porque la palabra “vehemente” hace alusión a la locura con la cual Frida ama a Diego y no a una característica de él. Aunque “pendejo” si es un calificativo empleado por Frida al referirse a Diego. Al no ser válidas las dos alternativas presentes en la opción de respuesta, se invalida como buena. Por esta razón, la opción se descarta. Por último, la opción C, porque Frida quiere que Diego sea feliz, mas no le dice explícitamente que él es feliz. Por su parte, “horrible” sí lo usa para referirse a él, pero la opción se descarta porque las dos alternativas de la opción no son formas de calificar a Diego por parte de Frida.

El aburrimiento profundo.

La técnica de administración del tiempo y la atención multitasking no significa un progreso para la civilización. El multitasking no es una habilidad para la cual esté capacitado únicamente el ser humano tardomoderno de la sociedad del trabajo y la información. Se trata más bien de una regresión. En efecto, el multitasking está ampliamente extendido entre los animales salvajes.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



El animal salvaje está obligado a distribuir su atención en diversas actividades. No se halla capacitado para una inmersión contemplativa: ni durante la ingestión de alimentos ni durante la cópula. No solamente el multitasking, sino también actividades como los juegos de ordenadores suscitan una amplia pero superficial atención. Los recientes desarrollos sociales y el cambio de estructura de la atención provocan que la humanidad se acerque cada vez más al salvajismo. La preocupación por la buena vida, cede progresivamente a una preocupación por la supervivencia.

Los logros culturales de la sociedad humana se deben a una atención profunda y contemplativa. La atención profunda es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hiperatención. Esta atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Walter Benjamin llama al aburrimiento profundo «el pájaro de sueño que incuba el huevo de la experiencia». Según él, si el sueño constituye el punto máximo de la relajación corporal, el aburrimiento profundo corresponde al punto álgido de la relajación espiritual. La pura agitación no genera nada nuevo, reproduce y acelera lo ya existente.

Lo flotante, lo poco llamativo y lo volátil se revelan solo ante una atención profunda y contemplativa. El pintor Paul Cézanne dijo alguna vez que podía ver el olor de las cosas. Dicha visualización de los olores requiere una atención profunda. Durante el estado contemplativo, se sale en cierto modo de sí mismo y se sumerge en las cosas. Merleau-Ponty describe la mirada contemplativa de Cézanne sobre el paisaje como un proceso de desprendimiento o

desinteriorización. «Al comienzo, trataba de hacerse una idea de los estratos geológicos. Después, ya no se movía más de su lugar y se limitaba a mirar, hasta que sus ojos, como decía Madame Cézanne, se le salían de la cabeza. [...]. Sin este recogimiento contemplativo, la mirada vaga inquieta y no lleva nada a expresión. Pero el arte es un «acto de expresión».

Nota. Fragmento adaptado de: Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder Editorial.

Responde las siguientes preguntas de acuerdo con el texto de B. S. Han.

1. Cuando el autor afirma que "la humanidad se acerca cada vez más al salvajismo", se deduce que
 - a. el aumento de actividades produce rezagos.
 - b. la falta de concentración causa estancamiento.
 - c. el exceso de tareas provoca retrocesos.
 - d. la ausencia de contemplación genera retraso.

RELACIONAL

Dominio cognitivo (desempeño o proceso): Relacional.

Descriptor: Deduce la perspectiva, visión, punto de vista del enunciador en su discurso.

Justificación de la clave u opción correcta: Opción D. Este ítem le demanda al estudiante entender y relacionar el primer párrafo, en el cual se asegura que el hombre ha tenido una regresión por su activismo, que hace que se pueda comparar con los animales salvajes porque ocupa cada vez más su tiempo en actuar y menos en contemplar o reflexionar, como se explica en el segundo párrafo. Como consecuencia, la falta de contemplación provocaría un retraso en su actividad reflexiva o contemplativa. Para contestar es necesario interpretar que la expresión “cede progresivamente”, al final del párrafo, se parafrasea en la opción D: “genera retraso”, en el eje temporal, lo cual explica la pérdida de tiempo para contemplar, que lo aproxima al salvajismo.

Justificación de las opciones distintas de la clave u opciones incorrectas: la opción A no es la correcta porque expresa un “rezago”, que ubica a otro agente con quien compararse, y si solo está el animal salvaje, no se podría inferir del texto que el hombre se queda atrás solo por estar más activo que antes. La opción B tampoco lo es, pues expresa “estancamiento”, lo que significa detenido o en estado de quietud, idea que no se expresa en los primeros dos párrafos del texto sobre el hombre. Por último, la opción C centra su razonamiento en las tareas como sinónimo de actividad y no en el empleo de menos tiempo para reflexionar o contemplar.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE LENGUAJE



Lecciones de la sociedad de consumo.

1. *La explosión del consumo en el mundo actual mete más ruido que todas las guerras y arma más alboroto que todos los carnavales. La parranda aturde y nubla la mirada; esta gran borrachera universal parece no tener límites en el tiempo ni en el espacio. Pero la cultura de consumo suena mucho, como el tambor, porque está vacía; y a la hora de la verdad, cuando el estrépito cesa y se acaba la fiesta, el borracho despierta, solo, acompañado por su sombra y por los platos rotos que debe pagar. El sistema necesita mercados cada vez más abiertos y más amplios, como los pulmones necesitan el aire, y a la vez necesita que anden por los suelos, como andan los precios de las materias primas y de la fuerza humana de trabajo. El sistema habla en nombre de todos, a todos dirige sus imperiosas órdenes de consumo. La mayoría, que se endeuda para tener cosas, termina teniendo nada más que deudas para pagar deudas que generan nuevas deudas, y acaba consumiendo fantasías que a veces materializa delinquiendo. La gente está condenada al insomnio, por la ansiedad de comprar y la angustia de pagar.*

2. *«Gente infeliz, la que vive comparándose», lamenta una mujer en el barrio del Buceo, en Montevideo. «Cuando no tenés nada, pensás que no valés nada», dice un muchacho en el barrio Villa Fiorito, de Buenos Aires. Y otro comprueba, en la ciudad dominicana de San Francisco de Macorís: «Mis hermanos trabajan para las marcas. Viven comprando etiquetas, y viven sudando la gota gorda para pagar las cuotas».*

3. *Invisible violencia del mercado: la diversidad es enemiga de la rentabilidad, y la uniformidad manda. La producción en serie*



impone en todas partes sus obligatorias pautas de consumo. Esta dictadura de la uniformización es más devastadora que cualquier dictadura del partido único: impone, en el mundo entero, un modo de vida que reproduce a los seres humanos como fotocopias del consumidor ejemplar.

4. Esta civilización, confunde la cantidad con la calidad, la gordura con la buena alimentación. El país que inventó las comidas y bebidas light, los diet food y los alimentos fat free, tiene la mayor cantidad de gordos del mundo.

Galeano, E. (2007). "Lecciones de la sociedad de consumo", en: Patas arriba. La escuela del mundo al revés. México: Siglo XXI, pp. 255-256 (edición del texto: Equipo de Lenguaje, del SIEA-UAO).

4. Debido a la forma en que operan y se propagan las estrategias de la sociedad de consumo, el autor centra su crítica en:
- a. Un sistema que uniformiza a los individuos mediante el control de los medios productivos y la dominación de los medios masivos.
 - b. Un sistema que persuade a los habitantes con la construcción de una utopía y la emancipación de los sujetos.
 - c. Un sistema que endeuda a los ciudadanos mediante la imposición de necesidades artificiales y la facilidad de acceso al crédito.
 - d. Un sistema que ilusiona a los sujetos con la obtención de bienes personales y la adquisición de privilegios.**

ABSTRACTO AMPLIADO

Dominio cognitivo (desempeño o proceso): Abstracto-ampliado.

Descriptor: Plantea hipótesis derivadas de los puntos de vista en el texto.

Justificación de la clave u opción correcta: Opción D. La pregunta demanda del estudiante comprender la visión global del problema que plantea el autor en relación con su propia realidad. Esta alternativa de respuesta enuncia tal visión y además engloba las otras propuestas, además le exige al estudiante ubicar la información en contextos de realidad; dado lo anterior esta opción se constituye en la correcta.

Justificación de las opciones distintas de la clave u opciones no correctas: Las alternativas A, B y C, si bien hacen parte de los planteamientos del autor, constituyen aspectos parciales del problema global y no explican en toda su amplitud el objeto de crítica del texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena, L. (1989). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. *Revista Lenguaje*, 17.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1985). *La educación no puede suplir la fallas de la sociedad, en Centro de Traducciones Univalle*. Cali: Universidad del Valle.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Editorial Akal.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III: un caso de recontextualización*. Bogotá: SCOLPE - Alejandría Libros.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ceneval. (2019). Ceneval. Obtenido de https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/164369/3++Guia_ECCyPEC_Nov0819.pdf/3543e5e7-e204-4f04-b19f-ddab266d6dc3
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.
- Cisneros M., y. & M. (2014). Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria. *Revista Colombiana de Educación*.
- Días, J., & Brito, M. (2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 487 - 507.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
LENGUAJE**



- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Eco, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula, La cooperación interpretativa del texto narrativo*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Educational Testing Service. s. f. ETS. Obtenido de https://www.ets.org/gre/revised_general/about/content/verbal_reasoning
- Educational Testing Service. s. f. ETS. Obtenido de https://www.ets.org/gre/revised_general/about/content/
- Escandel, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Filinich, M. (2012). *Enunciación, Argentina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos, La literatura en segundo grado*. Madrid: Editorial Taurus.
- González, D., Cadena, S., y Roldán, C. (2018). *Evaluación de aula, evaluación estandarizada y emergencia de sistemas de evaluación de aprendizaje*. Cali: Universidad autónoma de Occidente.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ICFES. (2016). ICFES. Obtenido de https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/164369/3++Guia_ECCyPEC_Nov0819.pdf/3543e5e7-e204-4f04-b19f-ddab266d6dc3
- INEP. (2016). INEP. Obtenido de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/Enade/manuais/estudante/
- Jurado, V., & al, e. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



- Kirsch, I., & Mosenthal, P. (1990). Exploring document literacy: variables underlying the performance of Young adults. *Reading Research Quarterly*, 5 - 30.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica 2*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, C. (1994). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos, Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, C. (2005). *La Argumentación en la Enunciación: La Construcción Del Proceso Argumentativo en el Discurso Perspectivas Teóricas y Trabajos Prácticos*. Cali: Universidad del Valle.
- MEN - ICFES. (1993). *Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, lectura y ciencias*. Madrid: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura, Tecnologías de la palabra*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, S., Zúñiga, A., Castillo, A., & Llarena, R. (2009). *La evaluación objetiva de la habilidad lectora*. México: Ceneval.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI - Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez Orbea, D. C., & Giraldo Montoya, M. C. (2019). *Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs*. *Enunciación*, 24(2), 199-210. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22486798.14444>

- SINAES. (2003). *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Bases para una nueva propuesta de evaluación de la educación superior*. Brasilia: Ministerio de Educación.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto, Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Vergnaud, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. En N. Hillsdale, *Addition and subtraction. A cognitive perspective* (págs. 39-59). Lawrence Erlbaum.



El Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes- SIEA- de la Universidad Autónoma de Occidente es una estrategia de desarrollo y apoyo académico que aporta información válida, confiable y oportuna para el monitoreo y cumplimiento de los indicadores de calidad educativa. Para ello, entre otros recursos, se vale de las pruebas estandarizadas, de entrada y de salida de las 11 áreas de conocimiento, desde las cuales se monitorea el valor agregado de los cursos, se obtiene información para el mejoramiento pedagógico y curricular y se logran conocer en detalle los dominios cognitivos de los profesionales en formación, para llevarlos más lejos y potenciarlos.

Acorde con lo anterior, la construcción de los instrumentos estandarizados incluye la definición de los Marcos Teóricos, que son consensuados por la comunidad académica de los profesores de cada área; en ellos, el lector encuentra los detalles del qué, para qué y cómo evaluar.

Dichos Marcos se renuevan con periodicidad, máxime que vivimos en un mundo de cambios vertiginosos, en el que las habilidades y destrezas exigidas no son las mismas, están en permanente evolución y en el que el objetivo de la educación no es la recopilación y memorización de información, sino que nos enfrentamos a una perspectiva más amplia y dinámica del conocimiento.

Cada uno de los Marcos integra el concepto de competencia en el área y su importancia en la sociedad actual; explicita el constructo que será evaluado, así como las características que se representarán en las actividades de las pruebas; se detallan los aspectos operacionales de la evaluación, cómo se medirán de acuerdo con la taxonomía por la cual ha optado la Universidad y se presentan algunos ejemplos de los ítems.

El lector encontrará -a manera de seriado- los 11 Marcos Teóricos de las respectivas áreas del SIEA, y se anticipa la posibilidad de ampliación a nuevas áreas y modalidades.

ISSN: 2744-970X

