

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR –ICFES–**



**SOBRE LAS PRUEBAS SABER Y DE ESTADO:
UNA MIRADA A SU FUNDAMENTACION Y
ORIENTACION DE LOS INSTRUMENTOS
EN LENGUAJE**

Autores:

Martha Jeaneth Castillo Ballén (ICFES)
Norma Constanza Triana (ICFES)
Patricia Duarte Agudelo (Corpoeducación)
Mauricio Pérez Abril (Universidad Javeriana)
Eduardo Lemus Espinosa(Universidad Nacional)

Bogotá, Mayo 2007

MARCO TEÓRICO DE LA PRUEBA DE LENGUAJE

Grupo de Evaluación de la Educación Superior - ICFES
Claudia Lucia Sáenz Blanco

Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media - ICFES
Flor Patricia Pedraza Daza

© ICFES

Diseño y diagramación:
Secretaría General, Grupo de Procesos Editoriales - ICFES

ALVARO URIBE VÉLEZ
Presidente de la República

FRANCISCO SANTOS CALDERÓN
Vicepresidente de la República

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Ministra de Educación Nacional

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE
LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



DIRECTORA GENERAL
MARGARITA PEÑA BORRERO

SECRETARIO GENERAL
GENISBERTO LÓPEZ CONDE

SUBDIRECTOR DE LOGÍSTICA
FRANCISCO ERNESTO REYES JIMÉNEZ

SUBDIRECTOR ACADÉMICO
JULIÁN PATRICIO MARIÑO VON HILDEBRAND

OFICINA ASESORA DE PLANEACIÓN
CLAUDIA NATALIA MUJICA CUELLAR

OFICINA ASESORA JURÍDICA
MARTHA ISABEL DUARTE DE BUCHHEIM

OFICINA DE CONTROL INTERNO
LUIS ALBERTO CAMELO CRISTANCHO

TABLA DE CONTENIDO

Presentación	5
CAPÍTULO I: RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE 1991-2006	6
1. Las pruebas SABER	6
1.1 La evaluación de 1991-1994	7
1.2 La evaluación de 1997-1998	8
1.3 La evaluación de 2002 y 2003	11
1.3.1 Modificaciones a la estructura de prueba hasta el 2004	13
2. La evaluación de 2005-2006	14
3. Constantes que se han dado en este recorrido historico	19
CAPITULO II: PROPUESTA DE AJUSTE A LAS ESTRUCTURAS DE PRUEBAS	20
1. El objeto de evaluación	20
1.1 La dimensión macro-teórica o competencias generales	20
1.2 La dimensión específica o competencias específicas	21
1.3 Componentes de la evaluación.	22
2. Niveles de lectura	22
3. La dificultadde los ítems	24
4. Complejidad entre grados y los estándares	24
5. Estructura para la evaluación de la comprensión e interpretación del texto	25
6. Estructura para la evaluación de la producción de textos	27
6.1 Aspectos que se evalúan	28
6.2 Explicación de las categorías y criterios de valoración	29
7. Sobre las condiciones de estructuración de las pruebas	35
CAPITULO III: A QUÉ RETOS DE FORMACIÓN RESPONDE LA EVALUACIÓN PROPUESTA	37
1. Las exigencias desde lo internacional	37
1.2 La lectura y la escritura en algunos estudios internacionales	38
1.3 la evaluación externa de la comprensión lectora a nivel internacional	40
1.4 la escucha y el habla como competencias	41

2.	Relacion entre lo evaluado en las pruebas SABER y ESTADO y lo indagado desde los estudios internacionales sobre lectura y escritura	42
3.	Relación entre las exigencias que plantea la legislación nacional a la formación de estudiantes de educación básica y media y la evaluación realizada desde el área de lenguaje	43
CAPITULO IV: APORTES DE LA EVALUACIÓN AL TRABAJO DE AULA		46
CAPITULO V: SÍNTESIS: RELACIÓN PRUEBA SABER Y ESTADO EN EL ÁREA DE LENGUAJE		49
Referencias		58

PRESENTACIÓN

Dado el impacto que generan los procesos de evaluación externa en el ámbito escolar, es fundamental que permanentemente se esté revisando, reflexionando, profundizando y promoviendo cambios alrededor de los tópicos de análisis, las categorías de observación y en general sobre los conceptos disciplinares y pedagógicos que median la evaluación; lo anterior con respecto, evidentemente, a las exigencias que plantea el mundo actual a los estudiantes, la pertinencia de lo evaluado en relación con las demandas de la legislación educativa, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la utilidad de los resultados que arroja la evaluación en tanto pueda hacerse un uso pedagógico de los mismos.

Es en este sentido en que se plantea la siguiente propuesta de evaluación la cual recoge aspectos centrales de las evaluaciones realizadas hasta ahora en el área de lenguaje, lo que permite generar comparaciones entre las diferentes aplicaciones en relación con las categorías que permanecen constantes; además propone ajustes de orden conceptual con respecto a las competencias y tópicos definidos en la última aplicación, SABER 2005 y 2006.

Para que la presentación de la información resulte clara para el lector y favorezca la precisión en cuanto a lo que se evaluó y lo que se pretende evaluar, el documento se ha organizado en cinco capítulos:

En el primero, se hace un recorrido histórico por los referentes y categorías que han sustentado la evaluación en el área de lenguaje desde 1991 hasta el 2005, en el programa SABER.

Una vez echo este panorama, en el segundo capítulo, se presenta la propuesta de ajuste y cambios al marco conceptual, diseño de estructura y especificaciones de prueba según el programa. Atendiendo prioritariamente a los conceptos centrales y categorías de evaluación que sustentaron la última aplicación de la prueba SABER y Estado.

Cumpliendo con las exigencias de la nueva estructura y con el propósito de contribuir desde a evaluación al mejoramiento de la calidad de la educación, en el tercer capítulo se hace una reflexión en torno a qué retos de formación responde la evaluación propuesta, tanto en el ámbito nacional como a escala internacional.

Dado el influjo de la evaluación externa en el ámbito escolar, en el cuarto capítulo se presentan los aportes que desde dicha propuesta se pueden hacer al trabajo pedagógico en el aula.

Por último, en el quinto capítulo, a manera de síntesis, se presenta la relación entre la evaluación SABER y ESTADO en el área de Lenguaje.

CAPITULO I

RECORRIDO HISTORICO DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE 1991-2006

1. Las pruebas SABER

Con el ánimo de dar cuenta de los resultados logrados en las políticas educativas, desde 1991 se dio inicio a la evaluación de la educación básica en Colombia. Esta evaluación, desde entonces ha tenido por objetivo acopiar información objetiva acerca de los aprendizajes de los estudiantes en áreas y grados que se han considerado relevantes, con el fin de allegar información que permita: i) implementar programas de mejoramiento; ii) valorar la pertinencia, eficacia y eficiencia de dichas medidas.

Si bien en un inicio se optó por una evaluación muestral de los grados 3º, 5º, 7º, y 9º, en lenguaje y matemáticas, hacia el 2002, se consideró que esta evaluación debería realizarse de manera censal, en los grados que finalizan ciclos escolares, quinto y noveno, y en áreas básicas: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas. De tal forma, las aplicaciones 2002-2003 y 2005-2006, han arrojado información útil con respecto a los niveles de competencias alcanzados por todos los estudiantes del país en esas áreas y grados, lo cual ha permitido definir e implementar programas de mejoramiento que contemplan aspectos relacionados con formación docente, didácticas específicas de las áreas básicas, cualificación de la gestión administrativa, académica, pedagógica de las instituciones con la perspectiva de incentivar mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, como hecho fundamental, en Colombia, la evaluación en el área de lenguaje ha desempeñado un papel importante en la consolidación de la legislación nacional y en la búsqueda de estrategias que apoyan la dinamización de prácticas pedagógicas desde enfoques comunicativos. En este sentido podría decirse que la evaluación se ha constituido en una oportunidad para hacer apuestas conceptuales y metodológicas¹ que buscan aproximarse al deber ser de la educación de un ciclo particular. En Colombia, se han puesto en juego teorías sobre evaluación, enfoques disciplinares y modelos estadísticos en consonancia con las exigencias tanto de los desarrollos educativos internacionales como con las demandas de la legislación nacional, mediante lo cual se ha construido una importante experiencia en este campo. Para ilustrar lo anterior, se presenta un recorrido histórico de este proceso.

1 Una referencia reciente al respecto la constituye el trabajo desarrollado por la Secretaría Distrital de Educación, la cual ha explorado la posibilidad de asumir la evaluación externa desde una perspectiva investigativa, lo que se ha reflejado en "la experimentación" de un set de pruebas que desde diferentes enfoques conceptuales evalúan una misma área. Ver documentos Pruebas COMPRENDER en: sedbogota@edu.co/redacademica.

1.1. La evaluación de 1991 - 1994²

Si bien en 1991 se realizó una primera aplicación en grado quinto, en lenguaje y matemáticas, podríamos decir que es en 1993 cuando se da inicio formal a la llamada “Evaluación de la calidad de la educación”, la cual hizo parte de las estrategias desarrolladas por el SINECE (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.) En el último año mencionado, la evaluación del logro cognitivo (categoría que se deja de lado y se reemplaza por niveles de competencia, como se verá más adelante), indagó por “la capacidad de los estudiantes para discriminar y distinguir eventos y cosas, reconocer sus saberes prácticos en el uso del lenguaje, en relación con los roles de quién emite mensajes, a quién se dirige y para qué o con qué fin; así mismo sus experiencias de lectura y escritura en vínculo con las necesidades cotidianas y con su potencial imaginativo.” Bajo esa perspectiva se indagó por el desarrollado de la competencia comunicativa, retomando así el enfoque semántico comunicativo en sus principios básicos, el cual se hallaba vigente en ese momento.

La competencia comunicativa, se entendió como “la capacidad del niño para actuar –y la actuación real- con los signos verbales y no verbales en situaciones específicas”.³ Así, la evaluación del logro en lenguaje se realizó no desde aquello que “debe saber” un estudiante en términos de lo planteado en los currículos nacionales y locales, sino en términos de un saber-hacer en contexto. Lo que implicaba tener en cuenta lo aprendido en distintos ámbitos en los que el estudiante está inmerso, entre ellos, el de la escuela. En el caso específico de la evaluación en lenguaje esto se traduce en la manera como el estudiante ha apropiado el lenguaje, en tanto instrumento de significación.

Las pruebas diseñadas para esos grados se elaboraron a partir de textos verbales y gráficos, mediante los cuales se construyeron cinco grupos de preguntas: discriminación, literalidad, paráfrasis textual, inferencia, intertextualidad. En esa ocasión los resultados arrojados por la aplicación de la prueba se presentaron de dos formas: por grupos de preguntas y por niveles de logro: nivel A: reconocimiento de la convención; nivel B: comprensión fragmentaria de textos; nivel C: comprensión global e inferencial de textos; nivel D: análisis metalingüístico y crítico.

En la producción escrita, los niveles de logro hacen referencia a la organización de las intenciones comunicativas. Los niveles A, B y C, tienen complejidad creciente, teniendo en cuenta la pertinencia de la respuesta frente al contexto delimitado por el texto y la pregunta: En el nivel A se encuentran los casos de respuesta impertinente. En el nivel B están los casos en los que el sujeto inicia una construcción que le permite ubicar sus propias perspectivas ante el texto. En el nivel C se ubican las producciones que presentan una clara realización de las exigencias en cuanto a tipo de texto y tópico.

² Consultar: Sistema nacional de evaluación de la educación – SNE-; Serie publicaciones para maestros, evaluación de logros en lenguaje, lineamientos teóricos, pruebas de 3°, 5°,7°,9°; 1992 – 1994; MEN, octubre de 1997. También, Ministerio de Educación Nacional. Serie Documentos para maestros. Documento 88, Bogotá, 1999.

³ Cf. Pruebas de Logro de Matemáticas y Lenguaje. Lineamientos Teóricos. ICFES - SNP Documento 80, Serie Saber No.5

1.2 La evaluación de 1997 - 1998⁴

Desde 1993, el marco teórico de las pruebas se encontraba en un proceso de ajuste entre el modelo semántico-comunicativo propuesto por el M.E.N. y el modelo sociocomunicativo propuesto por los asesores del área. En 1995 el grupo encargado en ese momento de la revisión y construcción de las pruebas propuso desarrollar una prueba piloto en la que se pusiera en consideración el modelo sociocomunicativo sustentado desde la teoría de la significación de Luis Ángel Baena y un modelo alternativo que permitiera una evaluación crítica del trabajo realizado hasta el momento. El marco alternativo elegido fue la semiótica de la recepción de Umberto Eco, marco que para ese momento contaba con precedentes en la prueba de estado y las pruebas de Validantes.

En esta aplicación experimental se probaron instrumentos para los grados tercero y quinto de primaria, dos formas por prueba y por grado, desde perspectivas teóricas diferentes⁵. Luego del análisis de los datos arrojados por la experimental se preparo la aplicación definitiva para la cual se optó por la perspectiva de Humberto Eco como sustento para la evaluación de la prueba SABER en esa aplicación.

Esta decisión se obedeció al hecho de que la prueba construida desde una teoría de la cooperación interpretativa, que busca distinguir claramente entre interpretación y uso del texto, permitía no solo visualizar el uso que hacia el estudiante de su saber sobre el lenguaje para dialogar con el texto, sino también los procesos que se dan cuando el lector entra en diálogo con diferentes tipos de texto.

La unificación de concepciones teóricas en los tres programas del área del lenguaje, hacía deseable que en 1997 se consiguiera además una unificación de las estructuras de prueba de esos programas. Sin embargo, tal objetivo se reveló más complejo de lo que parecía a primera vista pues no sólo los propósitos de los programas son diferentes sino también su modo de calificación. Así las cosas, el programa de calidad procuró desarrollar una estructura de prueba que, por un lado, se acogiera a decisiones comunes sobre los conceptos empleados y, por otro, aprovechara las particularidades que le eran propias.

Se propone entonces una estructura de prueba que, en primer lugar, sea sensible a los textos elegidos y que, en segundo lugar, permita establecer grupos de preguntas considerados como cajones para una serie indeterminada de problemas.

	Identificación nivel local	Paráfrasis local y global	Enciclopedia nivel local	Pragmática local y global	Gramática local y global
Texto A					
Texto B					
Texto C					
	Int. semántica			Int. semántica y crítica	Int. crítica

tabla 1

4 Sistema nacional de evaluación de la educación: SABER, Resultados nacionales y departamentales. Primer informe, plan de seguimiento 1997-2005. MEN, 1999.

5 ICFES, Saber 1996 - Documento i; Marcos Teóricos de la prueba de lenguaje Tipo B, por: Martha Janeth Castillo, William López y Luis A. Noriega / ICFES, Saber 1996 - Documento ii; Marcos Teóricos de la prueba de lenguaje Tipo A, por: Patricia Duarte Agudelo, Guillermo Bustamante Zamudio, Fabio Jurado Valencia, Alejandro Castro Barón y Carlos Ordóñez Pachon.

La estructura de prueba representada en la tabla 1 propone tres problemas diferentes para el análisis de una aplicación.

En primer lugar, y leyendo la tabla desde la primera columna, el del desempeño frente a textos particulares. La idea aquí es considerar de manera separada cada uno de los textos propuestos por una prueba de tal manera que los resultados de un mismo estudiante puedan ser confrontados entre sí. En términos ideales, sería deseable que un mismo estudiante se desempeñara de manera similar frente a diferentes textos⁶. Sin embargo, es posible pensar que, tal como sucede en la experiencia lectora cotidiana, unos textos propicien mejor que otros la cooperación interpretativa de determinados lectores empíricos; y es este un punto que el grupo de lenguaje considera urgente investigar.

En segundo lugar, el del desempeño frente a determinados momentos de la cooperación interpretativa, aquí grupos de preguntas. Concebidos como casilleros amplios, los cinco grupos de preguntas se diferencian a partir del tipo de información al que el lector debe acudir al momento de enfrentar la pregunta (y no el texto).

Examinemos cada uno de los cinco grupos:

(i) Identificación: Preguntas consideradas de piso (lo que no significa que todo lector las pueda responder adecuadamente), aquí se le solicita al lector que identifique entre las opciones aquella que *repite sin alteración* la información que aparece en la superficie discursiva (cuando se trata de información gráfica el verbo supone alguna licencia) Estas preguntas operan a nivel local exclusivamente.

(ii) Paráfrasis: A diferencia del grupo anterior, bastante homogéneo, se recogen aquí diferentes modos de preguntar como la paráfrasis de fragmentos (elegida aquí como el modelo del grupo), ejercicios de sinonimia, la reconstrucción de la fábula, análisis de personajes y la desambiguación de correferencias, se considera que todas estas preguntas tienen en común el proponer un trabajo sobre la superficie textual que va más allá de la simple identificación de información; aquí el estudiante debe reconocer aquella opción que recoge la información textual pero la presenta de una manera diferente (paráfrasis, sinonimia, fábula) o que explicita vínculos y relaciones textuales (personajes, correferencias). Dependiendo del problema tratado estas preguntas pueden apuntar a aspectos locales o globales del texto.

(iii) Enciclopedia: Se recogen aquí todas aquellas preguntas que suponen de parte del lector un acopio previo de información no estrictamente lingüística; se trata de preguntas que operan a niveles locales y sólo en casos muy especiales (comparación de las hipótesis de un texto con las de otros textos ajenos a la prueba) a nivel global.

(iv) Pragmática: Las preguntas ubicadas en este grupo solicitan que el lector reconstruya, a partir de la información que le ofrece el texto o del reconocimiento del tipo de acto

⁶ Debido a que no se ha elaborado una tipología textual rigurosa desde las exigencias de la evaluación, se mantiene hasta el momento la clasificación *ad hoc* utilizada en otras aplicaciones.

comunicativo que este supone, elementos considerados propios de la pragmática de la comunicación, como las intenciones y finalidades del enunciador, la circunstancia de producción textual, etc.

(v) Gramática: Este grupo de preguntas no se desarrolló en las aplicaciones del presente año, pero consideramos fundamental mantenerlo dentro de la estructura de prueba porque da cuenta de uno de los problemas centrales del área de lenguaje, esto es, el análisis gramatical de enunciados.

Por último, la estructura prevé la clasificación de las preguntas a partir de la dicotomía, ampliamente discutida por el grupo de lenguaje, entre interpretación semántica e interpretación crítica [cf. Umberto Eco "Intentio Lectoris" en *I limiti dell'interpretazione*. 1990] como modo de solucionar el impase causado por una inapropiada concepción de los llamados niveles de lectura.

Como resultado, se logró precisión en el objeto de evaluación y distinción entre los rasgos de dificultad de un nivel a otro. Para esta evaluación se definieron tres niveles: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica, cuya dificultad depende la dificultad del texto y la experiencia lectora del estudiante. Esto implicó hacer un reconocimiento explícito en el marco teórico de la experiencia lectora de los estudiantes (Enciclopedia), puesto que ella favorece su interacción con la prueba: un estudiante tendrá mayor posibilidad de afrontar con éxito la evaluación si su experiencia lectora es amplia, en el sentido de haber accedido a distintos tipos de textos y de haber apropiado conceptos básicos en literatura y en lingüística. Si bien la evaluación no indaga por éstos, su manejo es importante para superarla con éxito.

En cuanto al proceso de escritura el interés de la evaluación estuvo centrado, más que en el problema de corrección gramatical, en la capacidad para producir significados a través de textos. Es evidente que los dos problemas no pueden ser separados tajantemente (no hay forma de producir significados sin acogerse a una gramática), pero sí valorados de maneras diferentes: problemas de corrección gramatical como la ortografía o la concordancia pueden llegar a determinar la coherencia de un texto, pero no al mismo nivel del desarrollo de un tema. Esto es lo que ha dado origen a la noción de reescritura, un término problemático sin lugar a dudas, pero que expresa bien las intenciones que orientan las preguntas abiertas.⁷ Asumimos entonces que:

- En la producción de los estudiantes podemos distinguir entre una estructura profunda, la cual hace referencia al universo de sentido que quiere ser interpretado por los textos efectivamente producidos, y una estructura superficial, que interpreta (desde cierta perspectiva) ese universo de sentido,
- que al evaluar la coherencia de un texto no pretendemos determinar la coherencia del sujeto o de sus universos de sentido, sino la coherencia que consigue evidenciar a

⁷ Luis Noriega y William López "A propósito de la calificación de preguntas abiertas en el área de lenguaje" en *Evaluación de logros en lenguaje*. M.E.N, 1997

través de la escritura: Una calificación de incoherencia no nos dice que estamos frente a un estudiante incoherente, sino frente a un estudiante que no consigue expresar con la escritura la coherencia que acaso puede evidenciar con otros recursos;

- que, por tanto, es incoherente todo texto que no consigue manifestar una estructura profunda, una vez reescrito (trabajo realizado sobre las estructuras de superficie);
- la evaluación de la cohesión textual debe referirse a problemas detectados antes y después de la reescritura, esto quiere decir, que la cohesión textual no puede ser calificada tout court sino en casos de textos “ejemplares”, en cualquier otro caso será necesario determinar que problemas de cohesión pueden ser reescritos y cuales no.

La propuesta del grupo de lenguaje fue en ese momento determinar problemas puntuales a evaluar en cada aplicación (correferencias, por ejemplo) sin pretender agotar en un sólo intento lo que se presenta como una lista abierta.

1.3. La evaluación de 2002 y 2003⁸

En ese año se dio inicio a las aplicaciones censales en los grados quinto y noveno, con el ánimo de definir una línea de base sobre la cual se proyectarían análisis sobre el “mejoramiento de la calidad de la educación”. Con el propósito de que los instrumentos de evaluación mantuvieran una relación que permitiera generar equating con aplicaciones anteriores y a la par generar espacios de investigación con respecto a lo que pasa con la educación Básica y Media, las pruebas de los diferentes programas dialogaron en todo momento y se mantuvo un mismo marco de sustentación e interpretación, sin olvidar evidentemente que en cada programa (SABER; Estado Y Validantes) existe un sujeto evaluado con características diferentes.

Para este momento ya se había iniciado el proyecto de Reconceptualización de la prueba de Estado y se habían puesto en consideración los avances de la prueba SABER en relación con los procesos lectores. Se sostiene la decisión de rastrear el estado de la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la lectura y la escritura, atendiendo a los lineamientos curriculares y los indicadores de logro propuestos por el MEN. Por lo demás, se agudiza la mirada sobre el objeto de evaluación incluyendo las categorías de interpretación, argumentación y proposición como expresiones fundamentales y conaturales a la acción de comunicar.

Bajo esta mirada teórica y atendiendo a la estructura de ciclos en el proceso educativo, se establecen vínculos entre la evaluación de los grados quinto y noveno (pruebas SABER)

⁸ Cf. Marco Teórico, Pruebas SABER 2002- 2003. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Grupo Evaluación de la Educación Básica y Media, Documento Interno, Área de lenguaje, Por: Martha Castillo Ballén. También, Cartilla SABER; Evaluar para transformar, una mira a los fundamentos e instrumentos d lenguaje 2002 – 2003; MEN – ICFES, julio de 2003. Por: Mauricio Pérez Abril.

y grado once (Prueba de ESTADO). Se consolida un solo marco teórico para las pruebas SABER y Estado, aunque con diferentes especificaciones, atendiendo a los lineamientos curriculares por conjuntos de grados⁹.

Si bien se mantuvieron vigentes los referentes conceptuales de base, se introdujeron los siguientes cambios:

- Se definen cinco grupos de preguntas: identificación o repetición de lo que dice el texto, resumen o paráfrasis, información previa o enciclopedia; gramática y pragmática.
- Se abandonó la idea de logro y se adoptó la presentación de los resultados en términos de niveles de competencia. Se definieron procesos y subprocesos para cada uno de los grados evaluados y se incluyeron dos nuevos niveles (E y F) en noveno grado, los cuales darían cuenta de una cualificación de la competencia de los estudiantes.

Los niveles de competencia, se definieron así: para grado 5º: Nivel B: comprensión parcial o fragmentada del texto; Nivel C: uso de la paráfrasis, síntesis y selección de la información; Nivel D: empleo de deducciones y supuestos: leen entrelíneas. Para grado noveno, niveles C y D, iguales que en 5º; Nivel E: utilización de conceptos y relación de textos; Nivel F: reflexión crítica sobre lo leído, evaluación de intenciones e ideologías implícitas en los textos.

En cuanto a los niveles de lectura: literal, Inferencial y crítico, las diferentes aplicaciones y los análisis realizados al tipo de inferencias que construyen los estudiantes a la hora de resolver un interrogante, permitieron en el 2003 establecer 6 modos de lectura que obedecen a 6 formas diferentes de relacionar la información del texto:

1 Comprensión literal transcriptita.	2 Comprensión literal a modo de paráfrasis.	3 Comprensión inferencial directa..	4 Comprensión inferencial indirecta.	5 Comprensión intertextual	6 Comprensión valorativa
Interpreta		Argumenta		Propone	
LECTURA SEMÁNTICA			LECTURA CRÍTICA		

Esta información permitió redefinir los niveles de competencia de la prueba SABER y reconceptualizar los niveles de dificultad de las preguntas en la prueba de estado y Validantes.

9 Serie, Lineamientos Curriculares, Lenguaje. MEN – ICFES, 1999.

- Por último, se incluyó como un nuevo elemento de análisis el puntaje general de la prueba. Por tanto, a partir de esta aplicación los resultados se presentan por: niveles de competencia, con lo cual se da cuenta de los distintos estados de desarrollo de las competencias de los estudiantes; grupos de preguntas, para dar cuenta de fortalezas y debilidades en tópicos particulares de las áreas evaluadas y por puntaje total para indicar el resultado global del estudiante en el conjunto de la prueba.

1.3.1 Modificaciones a la estructura de prueba hasta 2004

En general las modificaciones que se han dado, se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Año de aplicación	Definición de grupos de preguntas				
1993-1993 Grados 3°. y 5°. Objeto de evaluación: competencia comunicativa	Discriminación: Distinguir entre código verbal y no verbal. Identificación de unidades gráficas, en términos de decodificación de grafías y de siluetas textuales	Literalidad Ubicación de datos o fragmentos explícitos de un texto dado.	Paráfrasis Identificar partes del texto, con palabras diferentes a las que aparecen en el texto original, guardando un significado similar.	Inferencia Establecer relaciones lógicas para develar los sentidos e intencionalidades que vehiculan los textos.	Intertextualidad Valorar puntos de vista; relaciones entre informaciones de otros textos y toma de conciencia para evaluar los valores sociales que vehiculan los textos.
1997-1998 Grados evaluados: 5° y 9°.		Identificación Identificar, entre las opciones de respuesta, aquella que <i>repite sin alteración</i> la información que aparece explícitamente en el texto.	Paráfrasis. Reconocer la opción que da cuenta del sentido de partes o del texto en general, a través del uso de la paráfrasis, la sinonimia o la reconstrucción de la fábula.	Enciclopedia. Establecer Relaciones entre información previa no estrictamente lingüística y la portada por los textos a nivel local.	Pragmática. Reconocimiento del tipo de acto comunicativo, intenciones y finalidades del enunciador, circunstancia de producción textual, etc.

<p>2002-2003</p> <p>Grados evaluados: 5° y 9°.</p> <p>Objeto de evaluación.</p> <p>Competencia comunicativa a través de la lectura y la escritura.</p>	<p>Gramática:</p> <p>Reconocimiento y comprensión de la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual.</p>	<p>Identificación:</p> <p>Ubicación de información que aparece de manera explícita. Cuando se trata de información gráfica, el verbo, en la pregunta, supone la interpretación en palabras de lo que representa la gráfica.). Estas preguntas operan a nivel local (puntual) exclusivamente.</p>	<p>Resumen o paráfrasis:</p> <p>Recuperación de información que aparece de manera explícita o implícita en el texto.</p> <p>El lector realiza un trabajo de selección, omisión y síntesis de información.</p>	<p>Información previa o enciclopedia:</p> <p>Interacción entre el saber previo del lector con los saberes que el texto presenta y posibilita.</p> <p>El lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto.</p>	<p>Intenciones del Texto o Pragmática:</p> <p>Reconocer y captar actos comunicativos presentes en el texto, las intenciones, las finalidades y los propósitos de los enunciadores, y de las circunstancias de producción textual.</p>
--	---	---	--	---	--

Es importante afirmar que los cambios y desplazamientos conceptuales en las categorías de observación han estado, en la mayoría de los casos, orientados por el análisis al comportamiento de las estructuras de prueba en las aplicaciones piloto. En cada aplicación, además de los ítems, se pone a prueba la estructura, lo que permite poner en diálogo la conceptualización de una categoría con sus especificidades en la práctica de la evaluación. De ahí la importancia de las aplicaciones experimentales antes de llegar a la aplicación definitiva

2. La evaluación de 2005-2006¹⁰

Para esta aplicación ya habían entrado en vigencia los actuales Estándares de Calidad y por ello se consideró que esta sería la primera prueba en la que se exploraría cómo estaban avanzando los niveles de competencias de los estudiantes con respecto a lo planteado en dichos estándares.

De otra parte, el grupo de trabajo conformado para la conceptualización y elaboración de los instrumentos de evaluación¹¹, bajo el supuesto de que “si las prácticas pedagógicas suponen una continua transformación, la evaluación externa también requiere procesos de innovación”; y en la coyuntura de los hallazgos del “Análisis curricular”, en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo de la Calidad de la Educación en América

10 ICFES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Documento borrador; Colegiatura de Lenguaje: María Elvira Rodríguez Luna, Fabio Jurado Valencia, Enrique Rodríguez, Martha Jeaneth Castillo Ballén, Cecilia Dimate. Junio 22 de 2005.

11 Para esta ocasión, el ICFES conformó las colegiaturas académicas, constituidas por investigadores del ICFES, docentes de varias universidades del país y representantes del MEN. www.icfes.gov.co Programa SABER. Evaluación censal Aplicación 2005, MEN - ICFES.

Latina y el Caribe (Colegiaturas ICFES, 2004), el “Análisis comparativo de los sistemas nacionales de evaluación” (Duarte, Jurado, Bustamante, 2003), los enfoques del proyecto PISA (OCDE, 2000) y los puntos de vista relevantes que han surgido en las sesiones de trabajo de las colegiaturas del ICFES, en el año 2005 (Primer Informe, mayo, 2005), se propusieron:

- La integración de las áreas básicas, desde contextos comunes que permitieran evaluar los saberes de los estudiantes a partir problemas cercanos a su cotidianidad.
- Establecer aproximaciones a los aprendizajes fundamentales que los estudiantes han alcanzado en los grados 5º y 9º.
- La elaboración de instrumentos que bajo un mismo contexto permitiera, a través de grupos de preguntas no diferenciadas por área, evaluar las competencias básicas en cada una de ellas.

Se hace el reconocimiento de dos dimensiones que están presentes en la evaluación en general: una dimensión macro-teórica (común a todas las áreas que son objeto de la evaluación) y una dimensión específica de la teoría (sobre lenguaje, comunicación, literatura, etc, en el caso del área de lenguaje, por ejemplo), en relación con lo que se quiere conocer sobre los saberes de los estudiantes que realizan la evaluación en relación con los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Lengua Castellana¹².

La primera dimensión tiene que ver con las competencias transversales a todas las disciplinas, las cuales se mantienen en el programa Examen de Estado y en las pruebas de ECAES y sobre las que las evaluaciones nacionales deben dar cuenta: competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva.

La segunda, se refiere a las competencias específicas de cada área, las cuales se desprenden de las generales pero acentúan lo fundamental, en la consideración de que las aplicaciones masivas no pueden indagar por todos los desempeños deseables en los estudiantes.

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

¹² <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

En consecuencia con lo anterior,

- Se integren en la propuesta: LA COMPETENCIA TEXTUAL y la COMPETENCIA DISCURSIVA-COMUNICATIVA, en situaciones específicas de comunicación, centradas en la interpretación y producción de textos escritos en los cuales también aparecen otros sistemas no verbales. Para la creación del contexto de comunicación se utilizan los recursos visuales y textuales pertinentes, de modo que los niños se sitúen en la evaluación como lectores o productores de tipos de texto que habitualmente circulan en la escuela y la sociedad.

A partir de dichas situaciones se establecen tres niveles de desempeño:

- el reconocimiento y construcción del sistema básico de significación, cuyo énfasis es la comprensión literal de los textos y la producción de mensajes vinculados con necesidades inmediatas;
- el uso y la explicación del uso, cuyo énfasis es la comprensión inferencial de los textos y la producción de mensajes más elaborados;
- el posicionamiento crítico y la intertextualidad, cuyo énfasis lo constituye la comprensión dialógica de los textos, con posiciones críticas sustentadas desde los textos mismos, y la producción de mensajes con los rasgos propios de la universalidad.

A cada uno de estos niveles se adscriben procesos y subprocesos específicos (reconocimiento, identificación, producción, explicación, entre otros) correspondientes a la lectura o escritura de diversos tipos de textos y géneros discursivos (literarios, académicos, cotidianos; argumentativos, explicativos, narrativos, entre otros) teniendo presente tanto los contextos de producción como la naturaleza y particularidades de cada uno de ellos.

La categoría de competencia textual, obedece a criterios metodológicos de las pruebas, pues de hecho está incluida en la competencia discursiva-comunicativa. Se entiende aquí como la capacidad para comprender y producir textos, representada en la utilización de las diversas estructuras de la lengua, para establecer correspondencias entre sí y la situación en las que se utilizan dichas estructuras,¹³ teniendo en cuenta los siguientes niveles:

- El reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (dimensión formal de la lengua o nivel 1 de desempeño en la competencia textual), teniendo en cuenta su apropiación del sistema lingüístico a partir de la convencionalidad y arbitrariedad del signo lingüístico, las reglas de estructuración de frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, correferencias, el reconocimiento de la estructura de textos, su léxico básico, etc)

¹³ La competencia textual es asimilable a la función textual del lenguaje propuesta por Halliday (1975, p. 148) como aquella que "permite al lector o escritor construir 'textos', es decir, pasajes conexos de discurso vinculado a la situación; y permite al oyente o al lector distinguir un texto de un conjunto de oraciones agrupadas al azar. Uno de los aspectos de la función textual es el establecimiento de relaciones de cohesión entre las oraciones de un discurso determinado".

- El uso y explicación del proceso de significación (dimensión semántica o nivel 2 de desempeño en la competencia textual), teniendo en cuenta la comprensión de diferentes tipos de textos, la continuidad temática en los textos, la identificación del sentido a partir de procesos de inferencia, la conexión lógica entre ideas que conforman una unidad textual, la adecuación del texto a los propósitos de la comunicación, la explicación y reflexión sobre las funciones de los términos y signos en la conformación del sentido, entre otros.
- El control y posicionamiento crítico en la comunicación (dimensión pragmática o nivel 3 de desempeño en la competencia textual), teniendo en cuenta la interpretación de los aspectos del contexto (social, cultural, local, regional) presentes en los textos, adecuación de la forma de los textos a la intención de comunicación, utilización de categorías lingüísticas para la explicación de fenómenos discursivos como la coherencia global de los textos y otros aspectos léxicos, semánticos y pragmáticos (metacognición).

La Competencia discursiva, o 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), establece de qué modo se utilizan los recursos textuales para plantearse como sujeto productor de discursos. Se asume así que “entrar en el lenguaje es entrar en la conversación, que requieren ambos miembros de un diálogo dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. Aprender un lenguaje entonces consiste en aprender no sólo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática.” (Bruner, 1990, 40.) Aquí también se consideran tres niveles de desempeño:

- El reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (dimensión formal de la lengua o nivel 1 de desempeño en la competencia discursiva), teniendo en cuenta el reconocimiento de la escritura como sistema de significación, la identificación de otros sistemas no lingüísticos (imágenes, viñetas, mapas, diagramas, entre otros), reconocimiento básico de los elementos de la situación de comunicación (aspectos de carácter literal): quién habla a quién, de qué modo, cuáles son los roles en la interacción así como el campo dominante en la interacción.
- La utilización y explicación del uso de la lengua en el proceso de significación (dimensión semántica o nivel 2 de desempeño en la competencia discursiva), teniendo en cuenta la identificación de intenciones implícitas, el reconocimiento de los roles que entran en juego según las necesidades de la comunicación, hacer explícitas las razones por las cuales se utilizan determinadas formas, hacer inferencias y lecturas complejas, analizar el uso de ciertas categorías gramaticales para la explicación de ciertos fenómenos de la comunicación, entre otros.
- El control y posicionamiento crítico en la comunicación (dimensión pragmática o nivel 3 de desempeño en la competencia discursiva), teniendo en cuenta la comprensión

de los diversos usos del lenguaje según los contextos, establecimiento de nexos entre textos (intertextualidad, dialogismo, polifonía), la interpretación crítica de los textos, la adopción de posiciones argumentadas frente a ellos, la explicación de mecanismos utilizados en los discursos para dar cuenta de procesos de persuasión, reconstrucción de los mundos posibles y componentes del texto literario, utilización de los conocimientos previos (enciclopedia) en los procesos de comprensión y producción de textos.”

Se aprecia entonces que para esta aplicación los desplazamientos con respecto a las evaluaciones anteriores fueron:

- Se pasa del énfasis de la teoría de la interpretación de Umberto Eco a una de corte más lingüístico asociados con niveles de análisis textual y con los fenómenos de la comunicación: Sintaxis, Semántica y Pragmática, aspectos sobre los cuales se dan los resultados por componentes.
- Se redefine el objeto de evaluación en términos la de competencia textual y discursiva.
- Se redefinen los niveles de competencia atendiendo a las exigencias de los nuevos componentes.
- Se determina que el marco de la lectura y la interpretación, desde la cual se sustentó las acciones generales: interpretar, argumentar y proponer, queda como referente general de las pruebas.
- Se evalúan las áreas partiendo de un contexto compartido buscando llegar a la interdisciplinariedad e integración de las áreas.

Estos desplazamientos advierten los siguientes problemas:

El considerar la perspectiva de un aprueba integrada no solo requiere el hecho de compartir un contexto, es necesario explorar y definir unos ejes transversales que permitan poner en diálogo los ítems de cada disciplina con unos procesos comunes. Los resultados de esta aplicación nos hace cuestionar el hecho de colocar grupos de preguntas sin que en ellas exista un hilo conductor o engranaje entre las áreas. Se puede seguir pensando en la integración pero generando un estudio serio sobre los ejes transversales.

En el área de lenguaje los niveles de dificultad de las preguntas se modificaron sustancialmente en algunos casos: preguntas que requieren de la inmediatez del texto, ya que piden la ubicación de una información local y de manera textual resultaron en esta ocasión muy difíciles por estar ubicadas lejos del texto.

3. Constantes que se han dado en este recorrido histórico

Este recorrido histórico por la evaluación del lenguaje nos permite identificar algunas constantes que se han dado en este campo:

- Se presenta la tendencia a privilegiar los niveles de comprensión de texto, más allá de preguntar por definiciones de categorías gramaticales o por información memorística relacionada con la literatura.
- Se ha promovido una evaluación que indaga por las potencialidades de significación que poseen los estudiantes. Para ello, el objeto de evaluación ha tomado varios nombres: competencia comunicativa, competencia lectora y actualmente competencia textual y discursiva. Cada una de estas variantes se relaciona con la adecuación de categorías que responden a las exigencias planteadas en la legislación nacional.
- Se ha trabajado desde enfoques que privilegian lo comunicativo sobre aquellos que insisten en la reflexión de aspectos formales del lenguaje.
- Las evaluaciones han estado centradas en analizar la diversidad textual que circula en los ámbitos cotidianos y no cotidianos, privilegiando: i) lo verbal sobre lo no verbal; ii) la comprensión literal de los textos, particularmente la relacionada con los modos que adquiere la paráfrasis; iii) el reconocimiento que hacen los estudiantes de la comprensión del sentido global de los textos; iv) el reconocimiento de la capacidad crítica y del establecimiento de relaciones entre textos. No obstante, dadas las características mismas de la evaluación, estos reconocimientos se han dado a nivel general, son profundizar de modo sistemático en ninguno de los anteriores. Aspecto que podría brindar más elementos de análisis para proponer alternativas de trabajo en el aula. Por ejemplo, podrían incluirse en las próximas evaluaciones, con fines investigativos, grupos de preguntas que indaguen por distintos tipos de inferencias; que exploren el establecimiento de relaciones de diverso orden: Implicaciones, causa / consecuencia, secuencias temporales, etc., entre porciones de textos; o indagar por la capacidad de los estudiantes para llenar los vacíos que dejan los textos y que se relacionan con presuposiciones y deducciones, a nivel local y global.

CAPITULO II

PROPUESTA DE AJUSTE A LAS ESTRUCTURAS DE PRUEBAS DEL 2005 -2006

La propuesta de evaluación que se plantea a continuación, si bien hacen algunas precisiones de tipo conceptual, recoge los aspectos centrales que se han dado en la evaluación del 2005, con el fin de posibilitar estudios que permitan establecer comparaciones entre los resultados obtenidos por los estudiantes en esa aplicación y las que se realicen durante los años siguientes, puesto que de lo contrario no se podrían hacer estimaciones acerca del avance de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva de la evaluación externa nacional de competencias.

En consecuencia, en este capítulo se presenta la estructura de las pruebas de lenguaje, así como los conceptos centrales que la soportan. Para la consolidación de esta propuesta de ajuste a las estructuras se tuvieron en cuenta: a) los desarrollos que el ICFES ha presentado en las diferentes aplicaciones desde hace más de 10 años; b) los avances en las evaluaciones internacionales; c) las directrices de política educativa (lineamientos curriculares y estándares de calidad); y d) los avances conceptuales en el campo del lenguaje. Cabe señalar que para este último aspecto, la propuesta se nutre, en gran parte, de la discusión reciente sobre análisis del discurso y lingüística textual de la tradición europea, especialmente de la francesa, por considerar pertinentes estos desarrollos para el caso de la evaluación masiva y porque coinciden con el enfoque planteado en los actuales lineamientos curriculares, vigentes para el campo del lenguaje en Colombia.

1. El objeto de evaluación

La prueba distingue entre una *dimensión macro-teórica* (que es común a todas las áreas que son objeto de la evaluación) y una *dimensión específica de la teoría*, en relación con lo que se quiere saber sobre los saberes de los estudiantes que realizan la evaluación en un área o disciplina particular.

1.1 La dimensión macro – teórica o competencias generales

Al centrar en la dimensión macro de la evaluación en la interpretación, la argumentación y la proposición, vistas como acciones transversales a todas las disciplinas, estamos sosteniendo que el objeto de evaluación de la prueba en general es la competencia comunicativa. Es necesario aclarar también que la disposición de estas acciones como

competencias generales obedece al hecho de que son entendidas como modos fundamentales de participación y construcción social; que se dan de manera simultánea y dinámica en las experiencias de apropiación o significación de la realidad.

La competencia comunicativa puede ser definida como el conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido.

1.2 La dimensión específica o competencias específicas

La dimensión específica está relacionada con aquello de la competencia comunicativa que el estudiante pone en juego a la hora de interpretar y producir un texto. Si entendemos por texto la formalización lingüística de la puesta en discurso, entonces, la prueba debe indagar por los saberes que permiten la puesta en forma y los que hacen posible la construcción discursiva.

En las teorías recientes de análisis del discurso hay unos acuerdos básicos en relación con los conceptos de texto y discurso. Con el término discurso suele nombrarse toda manifestación verbal en situación (texto dicho), que implica la existencia de sujetos situados espacial y temporalmente, que se orientan desde un sistema de intereses y expectativas concretas (Bronckart, 1996). Todo discurso pretende producir un efecto particular en su interlocutor, en función de esto configura una intencionalidad. El término discurso da cuenta de la actividad de enunciación (actividad discursiva), que se configura a través de procesos complejos de esquematización (Grice, 2004). El estudio del discurso involucra, por tanto, diferentes factores complejos: el estatus del enunciador real, así como el del destinatario real, la situación de comunicación (situación de enunciación), las intencionalidades y efectos del mensaje. El texto, por su parte es la realización sintáctica y pragmática del acto discursivo y se define por elementos como su estructura, su coherencia interna que obedece a reglas de cohesión y conexión (Adam, 1999)

La noción de discurso es más general que aquella de texto. Un texto es una unidad empírica de análisis que se puede aislar, abstraer, para efectos de realizar un tipo de análisis (análisis textual, análisis sintáctico, análisis semántico...), pero el análisis interno del texto no es más que un soporte para la comprensión del discurso. Podríamos decir, siguiendo a Adam (1999) que se trata de una distinción metodológica. Para el caso de la evaluación podemos afirmar que el texto es un nivel de análisis. El texto, de hecho, está determinado por la situación discursiva, en él están presentes las marcas que evidencian el contexto de enunciación, esas marcas, por ejemplo los marcadores discursivos, pueden ser analizados desde la perspectiva del texto (en un análisis sintáctico) o desde la perspectiva discursiva, como portadores de las huellas del acto de enunciación y de las intencionalidades del emisor. En este marco, el texto puede comprenderse como una unidad con independencia en cuanto a su significado (independencia semántica) y en

cuanto a su estructura (independencia sintáctica), pero dependiente de la situación en la cual se enuncia. De este modo, podemos afirmar que texto y discurso pueden verse como dos planos complementarios de análisis (Coutinho, 2004).

En síntesis, el texto es la formalización lingüística de la puesta en discurso. El orden del texto se regula por los mecanismos de textualización: (mecanismos de puesta en texto): producción de coherencia, cohesión, segmentación de unidades, progresión temática, estructura, consistencia léxica; que difieren de aquellos de la puesta en discurso: Elección de un género, de un tipo de léxico en función del interlocutor, de una extensión, adecuación al auditorio y al tipo de situación, intencionalidad (Coutinho, 2004). Como se observa, el estudio del texto se justifica por estar enmarcado en el análisis del discurso (Adam, 2000).

Desde este punto de vista y con base en la noción general de competencia, para efectos de la evaluación masiva, definimos la **competencia discursiva** como la identificación análisis, explicación, uso y control de los mecanismos de puesta en discurso y de los saberes y saber hacer requeridos para esto. Por su parte, la **competencia textual** se refiere a la identificación, análisis, explicación, uso y control de los mecanismos de puesta en texto y de los saberes y saber hacer requeridos.

1.3 Componentes de la evaluación

Desde esta perspectiva, los componentes: **semántico**, **sintáctico** y **pragmático**, propuestos para la prueba en el 2005, se retoman dentro de la nueva estructura pero su observación estará supeditada a la pertinencia en relación con el tipo de competencia a la cual hace referencia cada uno. En el caso de la competencia textual, es pertinente revisar el componente sintáctico y semántico, mientras que en la competencia discursiva, por su esencia, es necesario abordar el componente pragmático.

2. Niveles de lectura:

Los textos exigen un comportamiento multinivel, esto quiere decir que requiere de ser leído tanto de manera literal como de manera intertextual. Por lo tanto la prueba requiere de un lector que reconozca este comportamiento de los textos y que pueda da interpretar, argumentar y proponer en cada uno de estos niveles:

-Lectura Literal: Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global pero cuando esta es muy explícita.

-Lectura inferencial: En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...)

Tipos de inferencias:

Enunciativas	Esta problemática tiene que ver con la disposición que tienen los estudiantes para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto, reconocer las relaciones entre: Enunciador-enunciado-enunciatarario, es decir: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla? Reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción: ¿Qué huellas identifican el posible enunciatarario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?
Léxicas	Esta problemática tiene que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural. La manera como se establecen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.
Referenciales	Tienen que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. La disponibilidad que tiene el niño para manejar distintos vocablos ya sea léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.).
Macroestructurales	Tiene que ver con la disposición de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto, en un todo coherente.

-Lectura Crítica: Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. El lector esta en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto.

-Lectura intertextual: Este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos. También tiene que ver con la posibilidad

de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.

3. La dificultad de los ítems:

La dificultad de los ítems está determinado por los siguientes factores:

- El tipo de información que requiere el estudiante para resolver la tarea, si es de su cotidianidad o si por el contrario es conceptual y académica.
- Si la información que requiere esta o no en el texto.
- Si la información aparece en el texto de manera implícita o explícita.
- Si debe tomar solo una porción de información presente en el texto o si requiere de la comprensión global.
- Si requiere de relacionar información del mismo campo o de campos diversos.
- Si además de la información que aparece en el texto requiere de

4. En cuanto a la complejidad entre grados y los estándares curriculares

Un elemento clave que aparece cuando se diseñan las evaluaciones masivas, y también las evaluaciones de aula, consiste en la definición de un criterio para asignar complejidad a las pruebas entre un grado y otro. Los lineamientos curriculares para el área, así como los estándares de calidad, son claros en afirmar que los procesos del lenguaje son los mismos para los diferente grados, aunque haya énfasis para algunos grados, por ejemplo en cuanto al trabajo sobre un tipo de texto en particular. En este marco, producir textos narrativos es una prioridad tanto del grado primero de primaria, como del grado undécimo; reconocer el tipo de texto que se lee es importante en la básica primaria y en la secundaria, realizar lecturas inferenciales es igualmente importante en primaria y en secundaria, etcétera. Bajo este enfoque, resulta muy difícil situar un proceso del lenguaje, o un tipo textual, únicamente en un grado y en otro no.

Esta tensión se aborda en las pruebas trabajando los mismos procesos del lenguaje para la básica primaria y para la secundaria, e incluso para los exámenes de estado, definiendo la complejidad entre un grado y otro, desde la exigencia de los textos que se seleccionan. Dicho en otras palabras, la complejidad entre un grado y otro debe buscarse en las características de los textos que son objeto de indagación, exploración y/o producción. Esta complejidad está determinada por las orientaciones derivadas de los estándares, en cuanto a los énfasis en ciertos procesos o ciertos objetos de conocimiento para los diferentes ciclos.

Bajo este parámetro, los textos se escogen en función de criterios como a) la pertinencia de la temática en atención a la edad de los estudiantes y el grado escolar, b) la densidad léxica, c) la complejidad sintáctica, d) el tipo de saberes previos que supone por parte del estudiante,

según el grado escolar y las orientaciones curriculares vigentes, e) la complejidad estilística, f) la complejidad de la estructura textual. g) la extensión (en algunos casos)

5. Estructura para la evaluación de la comprensión e interpretación de textos.

Competencias Generales	NIVELES DE LECTURA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<p>Interpretar</p> <p>Argumentar</p> <p>Proponer</p>	<p><u>LECTURA LITERAL.</u> Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su "significado de diccionario" y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.</p>	<p>Discurso: Mecanismo de puesta en Discurso ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?</p> <p>Texto: Mecanismos de Textualización ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?</p> <p>1. Identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un gesto o un signo (en el caso del lenguaje de la imagen. 2. Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal. 3. Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo. 4. Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje de la imagen (gráfico, icónico) y el lenguaje verbal.</p>	<p>15. Reconocer quien o quiénes hablan en los textos o situaciones comunicativas.</p>
<p>Interpretar</p> <p>Argumentar</p> <p>Proponer</p>	<p><u>LECTURA INFERENCIAL.</u> En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación. Por otra parte, este tipo de lectura supone una comprensión global de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto. Este tipo de lectura supone una comprensión global de la comunicación y de los significados del texto, así como el reconocimiento de relaciones, funciones entre las partes del texto.. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento del fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...).</p>	<p>5. Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura, Coherencia global, progresión temática). 6. Inferir el tipo de texto, su estructura, tipo de información y modo como se presenta. 7. Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y cohesión del texto: conectores, correferencias, pronombres (anafóricos, catafóricos), marcas espaciales, temporales, de orden, funciones de los signos de puntuación, las comillas, los guiones, los paréntesis...; reconocer y explicar, también, unidades de significado como párrafos, oraciones, estrofas, versos... Analizar también los mecanismos análogos empleados en el cómic, la historieta y otros textos gráficos e icónicos. 8. Inferir información y acceder a conclusiones que no están dichas de modo directo en el texto, con base en el análisis de la información dada. 9. Utilizar los saberes enciclopédicos (conocimientos de historia, literatura, historia literaria, arte...) con que cuenta el lector.</p>	<p>16. Inferir la intencionalidad comunicativa que subyace al texto o a una parte del mismo: informar, persuadir, explicar, narrar, argumentar, describir. 17. Reconocer el tipo de auditorio o interlocutor al que se dirige el texto..</p>

<p>Interpretar Argumentar Proponer</p>	<p>Inferencias enunciativas Esta problemática tiene que ver con la disposición que tienen los estudiantes para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto, reconocer las relaciones entre: Enunciador-enunciado-enunciario, es decir: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla? Reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción: ¿Qué huellas identifican el posible enunciario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?</p> <p>Inferencias léxicas Esta problemática tiene que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural. La manera como se establecen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.</p> <p>Inferencias referenciales Tienen que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. La disponibilidad que tiene el niño para manejar distintos vocablos ya sean léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.).</p> <p>Inferencias macroestructurales Tiene que ver con la disposición de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto, en un todo coherente</p>		<p>16. Inferir la intencionalidad comunicativa que subyace al texto o a una parte del mismo: informar, persuadir, explicar, narrar, argumentar, describir. 17. Reconocer el tipo de auditorio o interlocutor al que se dirige el texto..</p>
<p>Interpretar Argumentar Proponer</p>	<p><u>LECTURA CRITICA.</u> Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.</p>	<p>10. Tomar posición, por parte del lector, es decir, definir un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto, de manera documentada. 11. Analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura.</p>	<p>18. Identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos. 19. Analizar las funciones que cumplen los diferentes interlocutores, enunciadores, narradores... en los textos y situaciones comunicativas. 20. Analizar la pertinencia del tipo de texto y/o tipo de enunciado respecto de la situación de comunicación (situación de enunciación).</p>

<p>Interpretar</p> <p>Argumentar</p> <p>Proponer</p>	<p><u>LECTURA INTERTEXTUAL</u> Este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.</p>	<p>12. Poner en relación la información de un texto con la de otro u otros. 13. Establecer, entre un texto y otros, relaciones y comparaciones en cuanto a la forma, estructura, género y/o tipo textual. 14. Reconocer el significado y función de elementos como las citas, alusiones, plagios, notas a pie de página fuentes (en el caso de los textos periodísticos), pies de foto, títulos, antetítulos, signos gráficos que indican jerarquías entre textos (el tamaño y color de letra en los títulos y antetítulos, ilustraciones, fotografías.</p>	<p>21. Establecer relaciones entre un texto y su contexto (histórico, social, literario, cultural). 22. Reconocer la pertenencia de un texto a un género que lo incluye, por compartir características históricas, temáticas, estructurales, pragmáticas, estilísticas.</p>
---	--	---	---

6. Estructura para la evaluación de la producción de textos.

La propuesta de evaluación¹⁴ de la producción escrita de los estudiantes, es solidaria con los aspectos conceptuales definidos anteriormente, y parte de la concepción de lectura y escritura como prácticas culturales. Bajtín (1998) ha señalado que desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido. De igual modo, en dichas prácticas notamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo. Las prácticas suponen la existencia de sujetos que usan diversos tipos de textos, tanto orales como escritos, con funciones sociales también distintas. Esa diversidad de formas textuales que cumplen funciones sociales y culturales es lo que Bajtín denomina géneros discursivos. Por tanto, X género discursivo está enmarcado en una práctica social concreta.

En la actualidad, como se anotó en un apartado anterior, se cuenta con modelos de análisis y teorías explicativas que nos permiten abordar el estudio de los textos y los discursos, tanto desde la comprensión de éstos como desde su producción, aspecto central en la evaluación de la producción escrita de los estudiantes. De tal forma, dicha evaluación indagaría por la manera como los evaluados, operan: a) mecanismos de textualización (análisis textual, mecanismos de puesta en texto), b) mecanismos de puesta en discurso (intencionalidad comunicativa/discursiva, orientación a un auditorio, selección de un tipo de léxico en función del interlocutor...), y c) ubicación en una práctica socio-cultural (el mundo del periodismo escrito, el campo jurídico, el ámbito académico, el universo científico o literario...)

¹⁴ Los elementos centrales de la propuesta aquí presentada parten de la reflexión suscitada a propósito de un estudio que adelantó el ICFES, Subdirección Académica, a propósito de los Sistemas de Evaluación de América Latina, realizado entre 2003 y 2004. De otra parte, la propuesta aquí presentada fue el insumo básico para el diseño y desarrollo de la evaluación de la producción escrita de los estudiantes del Distrito capital, en el marco de las pruebas COMPRENDER, realizadas durante el 2005 en el distrito capital.

Teniendo en cuenta lo planteado hasta este punto y en consonancia con las orientaciones de los lineamientos curriculares y los estándares vigentes, la evaluación de la producción escrita de los estudiantes tendrá en cuenta: i) elementos del dominio textual (Conexión, Cohesión, Puntuación, Progresión temática, Ortografía); ii) del dominio discursivo (Tipo textual, Intencionalidad y Léxico); iii) y de la práctica sociocultural.

6.1 Aspectos que se evalúan

La evaluación propuesta se realizará por medio de una pregunta abierta, en cuyo enunciado se demande explícitamente al estudiante producir un texto que tome la forma de un género discursivo concreto (realización de una noticia, una crónica, un cuento, un ensayo, un texto expositivo, etc.), enmarcado en una práctica social. La producción del estudiante se analizará desde tres perspectivas: en tanto texto (estructura, coherencia, cohesión, tipo textual, segmentación de unidades...), en tanto discurso (género: argumentativo, narrativo, expositivo, dialogal; orientación a un auditorio, intencionalidad...), en tanto práctica social (ubicación del texto en una práctica concreta: periodismo escrito, mundo literario, divulgación científica...).

En tanto texto, se podrán explorar los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos. La coherencia, que se define como la cualidad que tiene un escrito de constituir una unidad global de significado, a la estructura global de los enunciados, y a la forma como estos se organizan según un plan alrededor de una finalidad. La cohesión, que tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (uso de pronombres, conectores, sustituciones, adverbios, signos de puntuación), a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones que reflejan la coherencia global del texto. Igualmente los elementos cohesivos, que están relacionados con la jerarquía de los enunciados. Un aspecto clave será el control del escrito en tanto tipo de texto o tipo de secuencia textual.

En tanto discurso, como se anotó, se podrán explorar aspectos como la pertenencia del texto a un género particular, la orientación a un tipo específico de auditorio, el reconocimiento de la intencionalidad discursiva, la selección de un léxico en atención al tipo de auditorio o interlocutor, la pertinencia en la elección del tipo de texto, según la intención comunicativa que se tenga.

En tanto práctica sociocultural, se podrán explorar aspectos como la posibilidad de situar el texto de manera pertinente en un tipo de práctica, el reconocimiento de variables como la ideología, el poder y los intereses subyacentes a los sujetos que interactúan en una práctica, las determinaciones políticas, institucionales y de época que intervienen en una práctica.

6.2 Explicación de las categorías y criterios de valoración

Legibilidad

La legibilidad es la cualidad que presenta un escrito, de poder leerse. Atañe a las letras y las palabras, básicamente a la distinción de los grafemas a través del trazo. Un escrito es ilegible cuando su desciframiento resulta imposible.

La diferenciación entre mayúsculas y minúsculas es un aspecto importante de la legibilidad.

Se considerará que un escrito presenta problemas de legibilidad (y no de ortografía) si el estudiante mezcla sistemáticamente mayúsculas y minúsculas, o si usa solo mayúsculas.

Lo observado puede ser codificado como:

- a. El escrito es totalmente ilegible.
- b. El escrito mezcla sistemáticamente mayúsculas y minúsculas.
- c. El escrito utiliza únicamente mayúsculas.
- d. Hay control suficiente del uso de mayúsculas y minúsculas.

Control formal del Léxico

El léxico es el conjunto de las palabras de un idioma, es “*el repertorio de todos los vocablos de una lengua recopilado en la memoria de los hablantes*”. Esto significa que hay vocablos, que se encuentran presentes en el habla aunque no estén registrados como palabras en los diccionarios.

Todo lexema tiene por un lado un significado, que corresponde a la o definiciones del diccionario, y, por el otro, a más de una forma. Por ejemplo el lexema niño, que por un lado significa persona no adulta, por otro lado, tiene otras formas como niño, niñito, niña, niñita, niñote, etc. Un escrito presenta problemas léxicas cuando:

a) Existen sustituciones incorrectas entre dos lexemas

- Se emplea un lexema por otro, atendiendo a la afinidad que existe entre algunas de sus formas. Por ejemplo: “tiene un aro en el glóbulo de la oreja” (por lóbulo); “El barco sufragó por el peso” (por naufragó); “Ella es una mujer muy clamorosa” (por glamorosa)
- Se reemplaza un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto. Por ejemplo: “Ese tipo es un subconsciente” (por inconsciente); “Es necesario mirar todas las posibilidades” (por contemplar); “El tránsito está muy constipado” (por congestionado)

b) Existen problemas en las formas de los lexemas

- Existe desconocimiento de alguna de las formas del lexema. Por ejemplo “amnilbar” por “almíbar”; “anali” por “análisis”; “juysiosa” por juiciosa”; “hacerca” por “acerca”;
- La no-identificación de los límites de las palabras. Por ejemplo “hazique” por “así que”; “abeces” por “a veces”, “osea” por “o sea”; “voy haber” por “voy a ver”.
- La utilización de rasgos de escritura silábica. Por ejemplo: “Lpiz d color”; “cuadrno”.

Lo observado puede ser codificado como:

- a. El escrito presenta la utilización de un lexema por otro y el desconocimiento de la forma de los lexemas.
- b. El escrito presenta la utilización de un lexema por otro o el desconocimiento de la forma de los lexemas.
- c. El escrito presenta solamente problemas en el uso de alguno de los aspectos relacionados con la forma de los lexemas.
- d. El escrito presenta suficiente control en la utilización de un lexema por otro, y en el conocimiento de la forma de los lexemas.

Conexión - Conectores

Se evalúa el uso de estos recursos, en el caso en que se requieran. Esta categoría se refiere al nivel de control de recursos para establecer relaciones de conexión entre unidades del texto, a través del uso de adverbios o frases adverbiales (finalmente, ayer, de una parte, entonces, de otro lado, siempre...) Sintagmas preposicionales (para concretar esta idea,... ante este planteamiento..., hasta ese momento...). Conjunciones de coordinación (y, o, ni, pero... es decir, es por esto que...). Conjunciones de subordinación (antes de... porque...)

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No hay control de estos recursos.
- b. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases).
- c. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) e interfrásico (entre frases).
- d. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) interfrásico (entre frases) y entre unidades mayores (párrafos, apartados...). Es condición la producción de párrafos debidamente segmentados (desde el punto de vista temático como unidades de significado).

Cohesión – Correferencias

Se evalúa el uso de estos recursos en el caso en que se requieran. Se refiere al control de las relaciones de cohesión (correferencias + pronominalizaciones) entre unidades del

texto, a través del uso de anáforas y catáforas pronominales (pronombres personales, posesivos, relativos, demostrativos reflexivos) y anáforas y catáforas nominales (este individuo, este sujeto, ese ser, aquella idea, ese pensamiento....).

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No hay control de estos recursos.
- b. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases)
- c. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) e interfrásico (entre frases).
- d. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) interfrásico (entre frases) y entre unidades mayores (párrafos, apartados...). Es condición la producción de párrafos debidamente segmentados (desde el punto de vista temático como unidades de significado).

Puntuación

Se evalúa el uso de estos recursos, en el caso en que se requieran. Esta categoría se refiere a la marcación del límite de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos...) y al establecimiento de relaciones lógicas entre esas unidades, a través del uso de signos de puntuación. Esto puede analizarse a nivel intrafrásico, a nivel interfrásico y entre unidades mayores (párrafos, apartados...)

Lo observado puede ser codificado como:

- a. Ausencia o impertinencia en el uso de signos de puntuación con función textual.
- b. Control aceptable del uso de signos de puntuación con función textual entre frases.
- c. Control aceptable del uso de signos de puntuación con función textual entre frases y entre párrafos.
- d. Control suficiente del uso de signos de puntuación con función textual entre frases y entre párrafos.

Progresión temática.

Se evalúa el control de tema y los tópicos. Esto se analiza a nivel de unidades como párrafos, apartado, texto.

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No hay un control del tema global ni de los tópicos.
- b. Hay control del tema a nivel de los tópicos – párrafos.
- c. Hay control aceptable del tema a nivel de los tópicos – párrafos y a nivel global.
- d. Hay control suficiente del tema a nivel de los tópicos – párrafos y a nivel global.

Estructura textual

Se evalúa el control de la superestructura (secuencia) textual, correspondiente a un tipo particular de texto (argumentativo, expositivo, descriptivo, narrativo...) Un criterio clave para la evaluación de esta categoría es la existencia de cierre de la superestructura.

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No hay superestructura (secuencia) textual.
- b. Hay superestructura (secuencia) textual. Hay cierre. La superestructura no necesariamente coincide con aquella del tipo textual demandado en el enunciado.

Ortografía y aspectos formales

Se evalúa el control de los recursos ortográficos y recursos formales de la lengua como concordancias en género, número, tiempo y persona.

Lo observado puede ser codificado como:

- a. Control incipiente de los recursos.
- b. Control aceptable de los recursos.
- c. Buen control de los recursos.
- d. Excelente control de los recursos.

Intencionalidad

Se evalúa el nivel de pertinencia y ubicación frente a la intencionalidad comunicativa planteada en la prueba:

Lo observado puede ser codificado como:

- a. Impertinente respecto de la solicitud del enunciado, a nivel temático, respecto del tipo textual demandado y respecto del auditorio.
- b. Pertinente respecto de la solicitud del enunciado a nivel temático y respecto del tipo textual demandado. Se anticipa el auditorio.

Tipo Textual

El tipo textual seleccionado no atiende a la petición del enunciado.

El tipo textual seleccionado atiende a la petición del enunciado.

Léxico.

Se evalúa el nivel de control léxico en un continuo de un lenguaje coloquial (cotidiano) a un lenguaje formal, en atención al tipo de auditorio y la situación discursiva en que se

inscribe el texto. También se analiza el control de aspectos como sinonimias, reiteraciones, cacofonías, pleonasmos

Lo observado puede ser codificado como:

- a. Uso de un léxico coloquial (cotidiano).
- b. Uso de un léxico que oscila entre lo coloquial y lo formal.
- c. Uso de un léxico formal, sin suficiente control.
- d. Uso de un léxico formal, con suficiente control.

Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva

Se evalúa el reconocimiento del auditorio potencial y del tipo de soporte en el cual será (potencialmente) publicado el texto (revista académica, revista de deportes, periódico escolar, periódico de la ciudad...), con base en la situación de escritura propuesta por la prueba. Se trata de explorar la presencia de marcas lingüísticas y discursivas que indican conciencia sobre la existencia de un tipo particular de práctica en la cual se inserta el texto que es producido.

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No se reconoce el auditorio a quien se dirige el texto.
- b. El escrito cuenta con control incipiente de: el léxico, el estilo y el modo de tratar el tema, en atención a la práctica socio-discursiva que demanda el enunciado.
- c. El escrito cuenta con control aceptable de: el léxico, el estilo y el modo de tratar el tema, en atención a la práctica socio-discursiva que demanda el enunciado.
- d. El escrito cuenta con control suficiente de: el léxico, el estilo y el modo de tratar el tema, en atención a la práctica socio-discursiva que demanda el enunciado.

Punto de vista (tesis)

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No se enuncia un punto de vista.
- b. Se enuncia un punto de vista.
- c. Se enuncia y desarrolla, parcialmente, un punto de vista.
- d. Se enuncia y desarrolla, suficientemente, un punto de vista.

Argumentos.

Se analiza si el texto plantea argumentos que apoyan la tesis o punto de vista. También, si dichos argumentos se apoyan y documentan en ideas tomadas de los textos de

referencia o de otras fuentes. (se podrán tener en cuenta aspectos como las citas, alusiones, notas, referencias).

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No se plantean argumentos para apoyar el punto de vista.
- b. Se plantean algunos argumentos para apoyar el punto de vista.
- c. Se plantean algunos argumentos para apoyar el punto de vista y se desarrollan.
- d. Se plantean suficientes argumentos para apoyar el punto de vista y se desarrollan suficientemente.

Plan argumentativo.

Se analiza si se establecen relaciones entre los argumentos, es decir, si hay un plan argumental.

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No hay argumentos.
- b. Los argumentos son un listado.
- c. Algunos de los argumentos se relacionan entre sí.
- d. Los argumentos se organizan en un plan.

Conclusiones.

Se analiza si en el texto se accede a conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con la tesis planteada..

Lo observado puede ser codificado como:

- a. No hay conclusiones ni están sugeridas de manera indirecta.
- b. Se accede a unas conclusiones acordes con el punto de vista y los argumentos, pero solo se enuncian.
- c. Se accede a unas conclusiones acordes con el punto de vista y los argumentos, y se desarrollan de manera parcial.
- d. Se accede a unas conclusiones acordes con el punto de vista y los argumentos, y se desarrollan suficientemente.

7. Sobre las condiciones de estructuración de las pruebas

El desarrollo de la propuesta no sólo se propone seleccionar un tema común o un centro de interés a partir del cual se relacionan las preguntas de las áreas incorporadas en la prueba. También se requiere definir conjuntamente un marco general que posibilite la relación entre las áreas; se espera que, por ejemplo, a partir del planteamiento de un problema de matemáticas se puedan evaluar en lenguaje aspectos argumentativos, expositivos, narrativos, o descriptivos, así como procesos de identificación, inferencia, correferencias, etc., susceptibles de caracterizar desde el área de lenguaje.

Esta perspectiva supone asumir que el dominio de los códigos y de la gramática propia de cada campo de conocimiento representa un dominio de su escritura. También implica tanto la recuperación del valor específico de los conceptos expresados en los códigos propios de las disciplinas -teniendo presente la gramática de cada campo (lenguaje, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales)-, como la reconstrucción de su sentido a partir de las competencias textual y discursiva.

En consecuencia, es necesario definir qué tipos de aprendizajes generales y específicos (procesos y subprocesos), básicos y mínimos, se espera evaluar frente al currículo declarado y frente a las competencias fundamentales para la cotidianidad social y qué tipo de situaciones de comunicación pueden ser las más adecuadas en las evaluaciones masivas.

En este caso, qué tipo de textos y géneros discursivos son los más apropiados para dar cuenta de las competencias fundamentales de los estudiantes, cuáles son los textos que habitualmente circulan en la escuela y en la sociedad y frente a cuáles de ellos se espera un mayor dominio de los estudiantes; asimismo, cuáles pueden ser los temas más interesantes y adecuados para los estudiantes desde los cuales se puedan elaborar preguntas comunes; qué situaciones problemáticas están en condiciones de resolver teniendo en cuenta su edad y los procesos que se busca evaluar.

Se puede pensar, por ejemplo, en utilizar el mismo texto como elemento integrador y referente común de la prueba; la misma situación de comunicación como pre-texto para la elaboración de las preguntas específicas en cada área y la misma pregunta abierta puede utilizarse para la evaluación de la producción textual en lenguaje y la exploración de procesos en áreas como matemáticas o ciencias.

Igualmente es importante considerar la inclusión de preguntas que no se dirijan exclusivamente a determinar el dominio de contenidos específicos de las áreas o de otros aprendizajes escolares, sino también a explorar otras realidades vinculadas a la cultura de la escuela y que inciden en la calidad de lo que ofrece la escuela. Así, se pueden proponer situaciones que provoquen las opiniones de los alumnos frente a hechos de la vida cotidiana a través de las cuales también se pueden apreciar sus actitudes y valoraciones respecto a la escuela, los aprendizajes adquiridos y sus posibilidades de

transferencia a otros contextos de la vida cotidiana, si efectivamente se trata de formar en competencias para la vida.

Par tal efecto, se pueden seleccionar textos que además de mantener un tema común -lo cual ayuda a los evaluados a no dispersar su atención cuando tienen que reconstruir la referencia frente a cada texto-, cuenten con una extensión adecuada al tiempo destinado para responder la prueba y que además sean atractivos para los niños. Esto es, que sean interesantes según sus edades, cuenten con apoyo de los códigos visuales que complementen los aspectos verbales y los niños puedan acercarse a ellos con propósitos que vayan más allá de responder la prueba. Los elementos motivadores derivan de un contenido interesante como también de un adecuado diseño y diagramación. El afiche, el periódico o la revista escolar, el mural, las historietas, pueden ser textos que capten el interés de los evaluados y contribuyan a hacer de la prueba un espacio para el despliegue efectivo de sus potencialidades como lectores y escritores.

La perspectiva integradora propuesta desde el área de lenguaje, toma en consideración la revisión crítica a los documentos y promueve la articulación de las políticas educativas y experiencias evaluativas, en el empeño de construir instrumentos cada vez más adecuados a los intereses y expectativas de docentes y estudiantes, con el objeto de establecer, a partir de contextos significativos, las competencias alcanzadas por los estudiantes y proponer, a tono con los resultados que se alcancen, acciones de mejoramiento en los aprendizajes y habilidades para la vida de los niños colombianos. Estos planteamientos no pueden ser tan distintos de lo que se espera en la fundamentación de las pruebas de Estado, sobre lo cual dedicaremos un capítulo más específico.

CAPITULO III

A QUÉ RETOS DE FORMACIÓN RESPONDE LA EVALUACIÓN PROPUESTA

1 Las exigencias desde lo internacional

Es una constante en los marcos que sustentan los planes curriculares de los distintos países poner en relieve la pertinencia social de lo que debe aprenderse en la escuela y, en consecuencia, acentuar la importancia de educar para los desempeños en la vida (para el trabajo, para tejer comunidades, para la educación continua, para la investigación, para la creatividad, para la toma de decisiones políticas, para el desarrollo de proyectos en grupo...). En este sentido, las competencias para la vida son asumidas como las potencialidades que la escuela ha de desarrollar para la actuación de los sujetos en su vida presente y futura, más allá del ámbito escolar. En consecuencia, el trabajo que se realiza alrededor de los componentes disciplinares, tanto de la educación básica como de la media, es esencial para aportar de manera sólida al desarrollo de dichas competencias: el reconocimiento, la comprensión, la interpretación, la argumentación y el planteamiento de posturas críticas sobre conceptos fundamentales de las ciencias sociales, naturales, del lenguaje, de las matemáticas, o el afianzamiento de actitudes propicias para el diálogo y la convivencia pacífica, son aspectos centrales que se abordan en esos niveles educativos y son la base sobre la cual se construyen otras competencias sociales y culturales que facilitan la vida en sociedad.

En tal marco, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002) trazó las directrices para “avanzar hacia una educación de calidad para todos a lo largo de la vida”, sobre la base del “desarrollo humano, la equidad social y la integración cultural”, a partir de la construcción de “estrategias y objetivos comunes que aseguren la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación para promover el desarrollo integral de personas capaces de construir sentidos acerca de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea”. (UNESCO, 2002, p. 5). Así, se busca “ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y considerar la diversidad de necesidades de aprendizaje de las personas y las diferencias de contextos”; para ello se “requiere pasar de un sistema educativo rígido e inflexible a un sistema abierto, flexible y diversificado que brinde múltiples opciones y oportunidades para lograr que todas las personas satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje”, (UNESCO, 2002, p. 14), porque el aprendizaje continuo es un derecho y una estrategia para evitar la exclusión.

En este horizonte las escuelas “han de conectarse no sólo en el entorno cercano sino también en el mundo global, a través de la participación en redes (...); la educación escolar tiene que aprovechar los medios de comunicación, especialmente la televisión y las nuevas tecnologías porque éstos ocupan un lugar cada vez más importante en la

vida de las personas”. Pero, a la vez, “es de suma importancia llevar a cabo acciones concretas en las instituciones educativas que propicien los aprendizajes necesarios para una apropiación reflexiva y crítica de los mensajes de los medios de comunicación” (UNESCO, 2002, p. 15). Se trata de aprender a leer críticamente los mensajes que los medios transmiten para evitar la alienación y ser exigentes frente a la calidad de dichos mensajes.

Por otro lado, la Declaración de la Habana, suscrita por los ministros de educación de América Latina y el Caribe (2002), señaló “la necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos centrada en una educación en valores como núcleo de la formación de la personalidad y que promueva aprendizajes orientados a posibilitar el ser, el hacer y conocer y a favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo nuestra rica diversidad étnica y cultural” (UNESCO, 2002, p.44).

En este ámbito se destaca como aspecto central de la educación, la insistencia en el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo de información. Es decir lo relativo a la consolidación de procesos de lectura comprensiva, crítica y propositiva con la perspectiva de que los estudiantes aprendan a ubicar fuentes diversas de información, a valorar la pertinencia y adecuación de la información que leen, a jerarquizar, sintetizar, recrear y generar nueva información. En este sentido es importante hacer un reconocimiento a la manera como desde estudios internacionales se ha asumido la evaluación de los procesos de lectura o de la competencia lectora lo cual nos permite plantear inferencias acerca de la concepción de ésta y de su correspondiente enseñanza-aprendizaje.

1.2 La lectura y la escritura en algunos estudios internacionales

El marco de evaluación propuesto por el Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS, 2001) define esta competencia como “la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. Los jóvenes lectores pueden construir significados a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores, y por placer” (MEN – ICFES, 2002, 10). De nuestra parte agregaremos que se lee para aprender a actuar de manera versátil y con convicción en los diversos contextos de la cultura y del trabajo. Por tanto, adquirir progresivamente la capacidad de comprender textos es adquirir una competencia necesaria para interactuar con los demás y para ser propositivo frente a problemas particulares en la vida cotidiana.

Pese a la diversidad de condiciones de los países que participan en el estudio de PIRLS, se observa afinidad respecto a la función otorgada a la competencia de comprensión lectora en el crecimiento intelectual de los niños y los jóvenes escolarizados. En tal sentido, se plantean tres aspectos que requieren ser considerados en la evaluación de los dominios de los estudiantes frente a la actividad lectora: a) la comprensión de

textos, entendida como proceso de construcción de la significación; b) la utilización de la diversidad de textos auténticos, aquellos con los cuales se enfrentan los lectores en su vida cotidiana, y c) el reconocimiento y comprensión de las diversas intenciones o finalidades que mueven a los lectores a un acercamiento a los textos para el cumplimiento de funciones variadas, tales como la apropiación y el uso de conocimientos, la búsqueda y procesamiento analítico de información, la recreación de mundos posibles, según sean sus horizontes.

Por su parte, el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA), indaga el dominio lector, centrándose “en el conocimiento y en las habilidades requeridas para aplicar ‘lectura para el aprendizaje’ más que habilidades técnicas adquiridas en el ‘aprendizaje para leer’. En línea con los puntos de vista más contemporáneos respecto a la lectura, la prueba PISA se enfoca en medir hasta qué punto los individuos son capaces de construir, expandir y reflexionar sobre el significado de lo leído en una amplia gama de textos comunes dentro y fuera de la escuela...” (2000, 15).

En el libro *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (2004), compilación de Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik, auspiciado por la OCDE, se opta por hablar de “competencias clave”, entendidas como aquellas “que van desde constructos como la creatividad, el pensamiento lógico, las habilidades para solucionar problemas, la capacidad para obtener logros y las habilidades de concentración, hasta las habilidades para las lenguas extranjeras, las comunicativas y las competencias de los medios.” (Weinert, cit. 105). Es decir, los dominios fundamentales para las interacciones sociales y profesionales que se requieren para alcanzar alguna calidad de vida en un período de desarrollos vertiginosos de la ciencia y la tecnología.

Así, “tanto PIRLS como PISA consideran la lectura como un proceso constructivo e interactivo y hacen énfasis en la importancia de la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre la lectura y usarla para diferentes propósitos”. (ICFES- MEN- IEA, 2001, 53). Se trata de saber leer no como sujeto meramente alfabetizado sino como sujeto que sabe enlazar información de distinto género y que, en consecuencia, interpreta críticamente los materiales que afronta en su cotidianidad y en su desempeño específico.

Por otra parte, el Análisis Curricular, de algunos textos escolares y algunas pruebas aplicadas en la evaluación externa, realizado por el ICFES para el Segundo Estudio Regional Comparativo de la Evaluación, SERCE-LLECE, con el apoyo de la UNESCO, identificó en la comprensión y producción de textos los ejes centrales de la evaluación en las áreas de Lectura y Escritura (nombres acordados entre los países). La identificación de tales dominios parte de las siguientes consideraciones: “En todos los documentos curriculares se hace un énfasis en la comprensión y la producción de textos (ubicada, generalmente, en relación con las habilidades comunicativas). Desde esta perspectiva los dominios están referidos a la identificación de los niveles graduales (de lo elemental a lo complejo) respecto a los modos como se asumen los procesos de la lectura, la

escritura (...) en el contexto escolar (...). En relación con la producción escrita hay una insistencia en los niveles de cohesión entre las frases de un texto y en el reconocimiento de algunas convenciones ortográficas”.

1.3 La evaluación externa de la comprensión lectora, a nivel internacional.

En la evaluación externa hay una tendencia a privilegiar los niveles de comprensión del texto por sobre la de preguntar por definiciones de categorías gramaticales o por información memorística relacionada con la literatura. Las pruebas de algunos países introducen la evaluación de la producción escrita. Se destaca la diversidad textual, desde donde se indagan los dominios identificados en el currículo, especialmente aproximaciones a los procesos de significación y sentido; por lo tanto, se indagan niveles de comprensión de textos. “(...) Para estructurar la evaluación en el caso de la comprensión lectora, se proponen dos dimensiones para el análisis: los niveles de interpretación y la ubicación de información en el texto. En relación con los niveles de interpretación, se trata de considerar los grados de dominio textual en la lectura, entendidos como lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. En la mayoría de los documentos aparece como prioridad el aprendizaje de la lectura inferencial y el establecimiento de nexos semánticos entre textos diversos. Por su parte, la ubicación de información en el texto se aprecia desde tres dimensiones: la dimensión local, la dimensión global y la dimensión intra-intertextual. La perspectiva texto-lingüística subyace en la mayoría de los países para afrontar el análisis de la producción escrita. Por eso, (...) se proponen las categorías de coherencia local y proposicional, coherencia lineal y secuencial y coherencia global y macroestructural”. (UNESCO-ICFES, 2005, en prensa). En las pruebas de varios países se introducen textos periodísticos o textos tomados de revistas con perfiles académicos (como revistas sobre ciencia) y no académicos (como revistas de recetas). Esta selección se apoya en la idea de que “(...) La alfabetización no se define ya meramente como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información.

Esa información está incluida en diversos textos: periodísticos, enciclopédicos, de ficción, de entretenimiento, funcionales y demás. Por ello, el desarrollo competencias relacionadas con el manejo, interpretación y análisis de información, implica mejorar y diversificar los programas educativos y las prácticas pedagógicas, de manera que atiendan a la adquisición paulatina de competencias comunicativas de distinto nivel y que consideren especialmente a los grupos excluidos y vulnerables, y a sus particularidades.” (Atorresi, 2005, en prensa). En suma, para que el aprendizaje sea significativo, los conocimientos que se proponen como objeto de la evaluación, necesitan estar vinculados a la realidad y al mundo cotidiano. Igualmente se requiere que los conceptos sobre los cuales descansa la estructuración de las disciplinas escolares tengan especial énfasis tanto en las prácticas pedagógicas como en la evaluación.

1.4 La escucha y el habla como competencias

Se asume que la formación de competencias para la vida, en el área de lenguaje incorpora también las habilidades comunicativas de hablar y escuchar. Al percibir un texto oral, el destinatario adopta una activa postura de pronunciamiento (cfr. Bajtin): acuerda o no, realiza inferencias, actualiza conocimientos archivados en su memoria, se prepara para una acción, almacena información nueva; en una palabra, *comprende*. La postura de respuesta de quien recibe un texto está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y genera, simultáneamente, producción: el receptor mismo se convierte en emisor, en productor textual de un texto oral.

Podemos pormenorizar algunos de los elementos que intervienen en la competencia “escuchar”. Por ejemplo, procedimientos como presuponer el contexto (formal, informal, presencial, etc.), el tema, los propósitos (enseñar, entretener, informar, convencer); identificar si el otro narra, explica, argumenta, etc.; reconocer fonemas, morfemas, palabras, frases; seleccionar las frases relevantes y descartar las irrelevantes; interpretar el sentido de las unidades pertinentes, aunque estén, como es común en la oralidad, incompletas; anticipar el desarrollo del discurso; inferir información no verbal (de los gestos, las posturas), paraverbal (el significado del tono de ironía), implícita (un pedido realizado a través de una pregunta); retener datos en la memoria a corto plazo para activarlos durante el proceso de comprensión, y en la memoria a largo plazo, para incorporar información nueva; poner en juego las propias concepciones acerca de la comunicación oral y observar hasta determinado punto sus reglas (tomar el turno cuando el otro desciende el tono de voz, colaborar para comprender sus frases incompletas completándolas, etc.). Las habilidades empleadas al escuchar y al leer no son las mismas; sus diferencias han sido objeto de numerosos estudios y, actualmente, la opinión más extendida considera que se trata de dos modos de recepción con funciones sociales distintas y en las que intervienen microhabilidades específicas; por lo tanto, se sugiere tratarlas en la enseñanza y en la evaluación de modos diferentes.

Sin embargo, dadas las condiciones de las evaluaciones masivas, éstas con frecuencia se limitan al campo de la lectura y, a lo sumo, a la escritura. En efecto, las dificultades inherentes a la validez y la confiabilidad de los resultados y a la falta de instrumentos ágiles para la valoración de la producción y la recepción orales son todavía insoslayables. En suma, desde la perspectiva de la formación en competencias para la vida, en relación con el lenguaje, han de superarse situaciones como las que ocurren con frecuencia en la escuela, donde “desarmamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados”, ya que “Desgraciadamente, actuando de ese modo también nos desentendimos del propósito natural del lenguaje, la comunicación de significados, y lo transformamos en un conjunto de abstracciones desvinculadas de las necesidades y experiencias de los niños a los que pretendíamos educar” (Goodman, 1986, p. 9).

2. Relación entre lo evaluado en las pruebas SABER y Examen de Estado y lo indagado desde los estudios internacionales sobre lectura y escritura.

Los objetivos trazados por el ICFES frente a la evaluación realizada desde el área, en los programas SABER y EXAMEN DE ESTADO, se hallan en estrecha correspondencia con los propósitos trazados por PIRLS, PISA y SERCE, con lo cual se manifiesta la pertinencia del enfoque en relación con los referentes teóricos validados por las comunidades académicas. Desde el año 1993, el ICFES ha insistido en la importancia de orientar la evaluación desde los ámbitos de la comprensión, el análisis y la solución de problemas. Paulatinamente, durante la década de 1990, en el ICFES se produjeron documentos en los que se sustenta el énfasis en los dominios de la lectura comprensiva de los códigos específicos de las disciplinas y su uso. Así, al finalizar la década se afirma que “en el terreno aplicado, puede decirse que, en este momento, el interés de la educación se centra en la formación de sujetos integrales que tengan más la capacidad de comprender, interpretar y cambiar su realidad social, que la capacidad de almacenar contenidos puntuales de las diversas áreas del conocimiento.” (1999a, 10), lo cual se entronca con los planteamientos fundamentales de los lineamientos curriculares, los indicadores de logro y, más recientemente, los estándares para el desarrollo de las competencias.

Al establecer la relación entre los procesos que se asumen en los tres programas (PIRLS, PISA, ICFES - SERCE) se encuentran las siguientes correspondencias:

- ◆ Identificación de información explícitamente formulada y recuperada (PIRLS); 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 explícita, realización de una 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).
- ◆ 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 otro u otros, que se relaciona con 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; 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; analizar 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 deseados, considerarlos como totalidades y hacer pronósticos sobre su contenido (PISA); éste no tiene correlato en PIRLS e ICFES, aunque los objetivos se asumen desde la perspectiva de la textualidad e inferencias globales a partir de las superestructuras y macroestructuras textuales¹⁵

3. Relación entre las exigencias que plantea la legislación nacional a la formación de estudiantes de educación básica y media y la evaluación realizada desde el área de lenguaje

La Renovación Curricular de 1984, da inicio a la incorporación “oficial” de una perspectiva de enseñanza de la lengua como instrumento —de conocimiento, comunicación y expresión estética— y no, únicamente, como objeto de estudio. Esta perspectiva se afianza en las legislaciones posteriores: Lineamientos Curriculares, de 1998, y Estándares de Competencias, de 2003, en las cuales se avanza de manera importante en la difusión de esta “nueva” forma de asumir la enseñanza del lenguaje, la cual también se apoya en: i) en la investigación en pedagogía del lenguaje y de didácticas específicas; ii) los avances que se dan desde la evaluación de la calidad de la educación, específicamente desde los programas SABER y Examen de Estado; y, iii), en las reformas de programas de licenciatura en cuyos planes de estudio se puede apreciar un giro hacia enfoques que privilegian lo comunicativo.

En el caso de los Estándares de Calidad, se destaca el papel esencial del lenguaje en la formación de sujetos que puedan participar activa, constructiva y críticamente en los distintos órdenes sociales y culturales: “Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se

¹⁵ Las relaciones y equivalencias señaladas se generan a partir de la primera explicación: Comparación entre los procesos de comprensión en PIRLS y los aspectos macro de comprensión del texto de PISA (MEN, ICFES, IEA, 2001, p. 55) y los planteamientos del ICFES sobre los niveles de lectura, expuestos en *Evaluar para transformar*. Aportes de las pruebas saber al trabajo del aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos del lenguaje 2002 – 2003, Bogotá, D.C. ICFES, 2003.

constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural”¹⁶.

En este sentido, el papel que se asigna a los procesos de comprensión y producción de cualquier tipo de texto que “suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de forma crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social”¹⁷.

Considerar que el lenguaje tiene por función principal la significación y que a partir de ésta se constituye en un instrumento esencial de comunicación, permite que la legislación actual promueva una educación orientada hacia el logro de las siguientes metas:

- *La comunicación*, en tanto brinda elementos esenciales que aportan a la formación de sujetos que estén en capacidad de comprender, interactuar, valorar, analizar y desempeñarse en distintos contextos comunicativos: reconocimiento de roles sociales, de intenciones lingüísticas y comunicativas, de la posición que asumen los interlocutores, etc.
- *La transmisión de información*, dado que en el mundo actual los sujetos no sólo deben estar en capacidad de aprender a manejar diversas fuentes de información, sino que también deben desarrollar competencias que les permitan producir y transmitir nuevos significados y nuevos conocimientos de manera inteligente, clara y oportuna.
- *La representación de la realidad*, por cuanto es a través del lenguaje que se hace posible la organización simbólica del mundo conocido por el sujeto, lo que le permite dar una forma concreta a sus percepciones y conceptualizaciones.
- *La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas*, en tanto los diversos recursos de la lengua unidos a los múltiples contextos en que se dan los procesos de significación, hacen posible la expresión de lo íntimo, lo subjetivo y lo creativo.
- *El ejercicio de una ciudadanía responsable*, a partir de los procesos de comunicación, del conocimiento del funcionamiento de lo social y lo cultural, los sujetos, apoyados en los recursos que brinda la lengua, deben desarrollar la capacidad construir diálogos argumentados, responsables y respetuosos de los interlocutores y de las situaciones comunicativas en que se que se desenvuelven.
- *El sentido de la propia existencia*, los sujetos en formación deben desarrollar aquellas competencias que les posibiliten la expresión autónoma y responsable de sus ideas, convicciones, etc.

16 FORMAR EN LENGUAJE: APERTURA DE CAMINOS PARA LA INTERLOCUCIÓN Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2005. pp.3

17 Ibid, pp. 5.

Como puede apreciarse, el logro de estas metas implica promover de manera sostenida, sistemática y consistente el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes. Para ello, los actuales Estándares de Competencias, retoman los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares y definen cinco aspectos: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación, sobre los que se plantean los mínimos que deben alcanzarse en los cinco grupos de grados.

La propuesta de evaluación aquí presentada es solidaria con los planteamientos básicos que rigen la actual legislación y se ocupa de dar cuenta de la manera como los estudiantes alcanzan algunas de las metas propuestas, de modo particular, aquellas que son susceptibles de captar por medio de una prueba de lápiz y papel.

- ◆ La evaluación parte de la consideración de que la cualificación de los procesos de comprensión y producción textual es fundamental para aproximarnos de manera crítica y creativa a los distintos órdenes de lo social, lo que debe repercutir en el logro de buenos desempeños en contextos escolares y extraescolares.
- ◆ Para cada una de las evaluaciones se proponen temas generadores sobre los cuales se desarrollan las pruebas de las áreas básicas; de esta forma se pretende que el estudiante, durante la evaluación, concentre su atención en un tema común aunque visto desde las especificidades de cada área.
- ◆ En la evaluación se incluyen tipos textuales diversos, los cuales son una proyección de las prácticas sociales que se dan en nuestro medio y sobre los cuales se realizan tareas de evaluación que focalizan tanto lo relacionado con lo discursivo como con lo textual.
- ◆ Los aspectos que se privilegian en la evaluación atienden de modo particular a los derroteros marcados por los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Competencias, en los que se promueve un trabajo sobre los procesos de significación, sobre la comprensión y el manejo de distintos contextos comunicativos en los que se desenvuelven constantemente los sujetos, sobre el análisis textual en sus distintos niveles, lo que permite aproximar al estudiante al desarrollo de competencias lectoras que posibiliten comprender lo planteado en los textos (a nivel local y global), aplicar procesos inferenciales (lexicales, referenciales, macroestructurales, enunciativos) que favorezcan el establecimiento de relaciones intra e intertextuales.
- ◆ Desde la evaluación se aporta al afianzamiento de las competencias relacionadas con el manejo de información: al incluir varios textos sobre un mismo tópico generador y al plantear preguntas que privilegian lo intertextual, se reta al estudiante para que desarrolle procesos de análisis, síntesis, comparación, y generación de nuevos saberes a partir de las informaciones que portan los textos en diálogo con los saberes que él posee. En este sentido podríamos sugerir que el momento mismo de la evaluación se convierte en un espacio de aprendizaje y de re-estructuración de los saberes de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

APORTES DE LA EVALUACIÓN AL TRABAJO DE AULA

Los resultados de las pruebas externas¹⁸ indican que una buena proporción de estudiantes está en posibilidad de dar cuenta de aquello que plantean los escritos que leen, desde la base textual; así mismo indican que reconocen las particularidades básicas de aquellos tipos textuales que corresponden a prácticas discursivas diversas: reconocen la diferencia entre un escrito que privilegia lo narrativo sobre lo expositivo o sobre lo argumentativo; no obstante cuando se trata de indagar por la capacidad del estudiante para operar procesos inferenciales de diverso tipo, se encuentran dificultades, al igual que cuando se indaga por la apropiación de categorías o conceptos, acordes para su nivel educativo.

En este mismo orden, resultados de investigaciones aplicadas¹⁹ realizadas en Colombia, con estudiantes de distintos niveles educativos, muestran que “las estrategias generales sobre comprensión de textos que han desarrollado (los estudiantes) durante la escolaridad no los está capacitando para comprender textos expositivos”²⁰, puesto que este tipo de textos plantea mayores exigencias cognitivas al lector: análisis sistemático de los niveles textuales y de las inferencias, por ejemplo, son aspectos centrales que no se abordan en el trabajo escolar. Los resultados de la evaluación externa, también muestran que cuando se indaga por el establecimiento de relaciones entre textos cuyas temáticas o formas de organización son similares, se observan dificultades que pueden estar siendo ocasionadas por el poco conocimiento que tienen acerca de la manera como opera el lenguaje en la construcción del sentido y, por ende, en la construcción de los textos mismos, entendidos como unidades semánticas relacionales²¹.

En este sentido, es necesario insistir en la necesidad de incorporar a las prácticas de enseñanza enfoques que privilegien un trabajo progresivo del análisis textual y discursivo por medio del cual se aporten elementos conceptuales y metodológicos que apoyen la toma de conciencia, por parte del estudiante, acerca de los niveles textuales, de la identificación de planes de acción, del reconocimiento de las distintas “voces” que están presentes en los textos de manera explícita o implícita, de los tipos de referencias y de las relaciones intra y extratextuales presentes en todo tipo de texto.

Se esperaría que un trabajo de aula apoyado en el desarrollo de estrategias de lectura que permitan la comprensión de los textos en sus distintos niveles: a nivel micro, mediante el establecimiento de relaciones semánticas y sintácticas entre oraciones y

18 En la última aplicación de la prueba SABER de lenguaje se observó que cerca del 80% de los estudiantes de grado quinto superó la lectura literal.

19 Ibid, capítulos 6 y 7.

20 Ibid, página 256.

21 Martínez, María C. et al. Discurso y aprendizaje, Volumen 4. CATEDRA UNESCO MECEAL, Universidad del Valle. CALI, 2004. p.46

enunciados; a nivel macro, estableciendo relaciones entre porciones grandes del texto (párrafos, capítulos y el texto en general); y a nivel extratextual, estableciendo relaciones entre la semántica de texto y su relación con otros textos de temáticas similares, o hallando relaciones entre las intenciones lingüísticas y comunicativas o entre la manera como se organiza la estructura de un texto particular y la forma como se organizan otros que corresponden a una misma práctica discursiva, sería un avance importante para lograr modos de lectura cada vez más cualificados por parte de los estudiantes. Tal vez de esta forma, se podría avanzar en el desarrollo de competencias textuales y discursivas que contribuyan a mejorar de modo significativo el acceso a la información y al aprendizaje de nuevos conocimientos.

Como ejemplos de lo anterior, los constituyen los esfuerzos concretos por llevar al aula proyectos pedagógicos mediante los cuales se abordan los procesos de lectura y escritura desde perspectivas comunicativas, en su mayoría, y en menor grado desde propuestas discursivas, algunas de las cuales se pueden estudiar en portales como colombiaprende del Ministerio de Educación, o en una primera compilación que realizó la Red Colombiana de Transformación Docente, en asocio con la, en el 2005, como parte de la socialización de los Coloquios en Lengua Castellana que se han llevado a cabo en el país, desde el año

En la cualificación de los procesos de lecto-escritura es fundamental el trabajo que se realiza desde el aula de clase, razón por la cual a los docentes se les impone una tarea crucial: apropiarse de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción textual desde enfoques que además de privilegiar el análisis de los niveles textuales y de las múltiples relaciones (explícitas e implícitas) que aportan a la construcción del significado de los diversos tipos discursivos (narrativos, expositivos, argumentativos, etc), incorporen elementos de orden metacognitivo que aporten de manera sistemática a la toma de conciencia gradual de los procesos de comprensión que desarrolla el estudiante cuando se enfrenta a la lectura de cualquier tipo de texto.

En este último punto el papel del docente también es clave, puesto su actitud y el planteamiento de actividades claras, comprensibles para el estudiante, con un propósito de lectura o de escritura específico, son fundamentales. Actividades de lectura en las que se involucren la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, la organización de ideas; o en las que se privilegie la jerarquización de temas y subtemas, la relación de conceptos, la síntesis y la estructuración de argumentos y de hipótesis, son importantes para que el estudiante reconozca que la comprensión textual es un proceso complejo en el que permanentemente estamos estableciendo relaciones de diverso orden. Sin embargo, la reflexión sobre nuestros propios aprendizajes no solamente debe partir de un trabajo que el docente guíe en torno a preguntas como las siguientes: qué aprendí, cómo aprendí, qué tareas se me dificultan, qué tareas se me facilitan, para qué lo aprendí, como me sentí al aprenderlo; sino que debe apuntar a orientar búsquedas de soluciones de aquellas dificultades que presentan.

No obstante, esta tarea no sólo es responsabilidad de los docentes, también lo es de las Facultades de Educación, en las que apenas desde la década pasada se inició un proceso de cambio desde el cual: “en los enfoques teóricos desde los que se aborda este componente (la formación sobre lengua castellana), ... se privilegia desde los aspectos formales (gramática, sintaxis, fonología y ortografía) hasta perspectivas discursivas...”²², situación que no permite garantizar que en el aula se aborde la enseñanza del lenguaje desde lo comunicativo y menos aún desde lo discursivo. Situación a la que se suma el hecho de la escasa formación y reflexión sobre la importancia de las didácticas específicas: “en la mayoría de los programas sólo se ofrece uno o dos cursos de didáctica de la lengua... en la que se observa una tendencia hacia una perspectiva didáctica interactiva cuya orientación teórico –práctica atraviesa el análisis de los usos cotidianos del lenguaje en la vida social, del uso instrumental del área para el estudio de las demás áreas del currículo y la comprensión, análisis y explicación del lenguaje y la literatura como objetos de conocimiento”²³.

La misión de las universidades, bien desde la formación del pregrado como desde los progradados y desde los programas de formación permanente que ofrecen a los docentes ya vinculados al sistema educativo, es esencial para lograr avanzar en esta ardua labor de alcanzar mejores niveles de lectura y escritura, lo que posibilitará un mejor acceso al conocimiento.

22 Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES para las licenciaturas en: Educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Lengua castellana y literatura. Lenguas modernas o extranjeras. Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali, mayo de 2004, página 30.

23 Ibid, página 31.

CAPITULO V

SÍNTESIS: RELACIÓN PRUEBA SABER - PRUEBA ESTADO

El proceso educativo, como proyecto social y humano, tiene la responsabilidad de favorecer, desarrollar y valorar las aptitudes, habilidades y destrezas que posibiliten la capacidad de previsión y discernimiento en el estudiante para la toma y ejecución de decisiones en el proceso de construcción y apropiación de conocimientos. Asumir esta responsabilidad requiere tener conciencia sobre el papel que juega el lenguaje, en la escuela y por fuera de ella, en los procesos de socialización y en la manera como los individuos interpretan y significan el mundo a través de él. Perspectiva pedagógica sobre el lenguaje que coincide con la propuesta por el Ministerio de Educación Nacional a través de los estándares de competencia para el área de lenguaje²⁴.

Atendiendo a estas exigencias y conscientes de la necesidad de apoyar desde la evaluación la construcción de estos espacios pedagógicos, las pruebas Saber y de Estado están centradas en el análisis de la *competencia comunicativa* de los estudiantes, entendida ésta, desde la dimensión de la significación, como *el conjunto de posibilidades que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos*²⁵.

Esta mirada sobre la competencia comunicativa nos remite a un campo muy amplio y diverso en cuanto a los aspectos que se tendrían que mirar para poder determinar el estado de dicha competencia en un sujeto. Sin embargo, en esta globalidad encontramos *la lectura y la escritura* como formas de hacer, en las que el estudiante pone en juego su "*saber-saber-hacer*"²⁶ con el lenguaje. Por tal motivo, y limitados también por las características de una prueba de aplicación masiva, la evaluación tiene como objeto el proceso de comprensión lectora y el proceso de producción escrita. Cabe anotar aquí que el proceso de producción escrita solo se evalúa en las pruebas SABER, es decir en las pruebas que se aplican a los estudiantes de la básica primaria y la básica secundaria.

Es necesario decir que el desarrollo de estos procesos, dentro del marco de la significación, apoya el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y son el resultado de una experiencia de socialización que depende de las oportunidades que se le ofrezcan, en la escuela y por fuera de ella, de leer comprensivamente y de producir textos en función de la construcción de saberes.

24 2 Estándares básicos de competencias de lenguaje, formación para la interlocución. Documento escrito por Cecilia Dimaté Rodríguez, 8 de marzo de 2005. Propuesto como documento de lectura para el grupo colegiado del ICFES, 2005.

25 Documento interno ICFES: Educación básica y media, la evaluación por competencias en lenguaje, 1991-2003.

26 Cuando decimos que la competencia es un "saber-saber-hacer" estamos sustentando la posibilidad de una acción, de un hacer inmerso en el proceso de desarrollo gradual que se cumple en la construcción y apropiación de instrumentos que posibilitan la transformación de la experiencia humana en sentido.

La decisión de rastrear el estado de la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la lectura y la escritura, respondió desde 1991 al hecho de que el logro de los estudiantes no podía determinarse en razón de unos contenidos sobre el funcionamiento gramatical del lenguaje, aprendidos comúnmente de manera memorística y descontextualizada²⁷. En otras palabras, se considera que el estudiante evidencia su competencia comunicativa no sólo al demostrar qué tanto sabe sobre el lenguaje, sino también cuando consigue utilizar el lenguaje (y para algunos, *su* lenguaje) para escribir o leer un texto. Se hace referencia aquí a la conciencia que tiene el estudiante sobre el uso del lenguaje, para comprender o producir textos, atendiendo no sólo a las reglas del sistema gramatical, sino a las condiciones pragmáticas de la enunciación o contextos enunciativos particulares.

Desde la propuesta de estándares para el área de lenguaje, el Ministerio de Educación Nacional, confirma que la pedagogía de la lengua castellana debe centrar su foco de atención en el desarrollo de las capacidades comunicativas básicas del individuo. Lo cual implica el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua, en el sentido de poder identificar el contexto comunicativo en el que se encuentra y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo evidenciar los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta evaluativa del área de lenguaje, para el caso de la lectura, se interesa por observar, tanto en la prueba Saber como en la de Estado, las expresiones o manifestaciones básicas de la **competencia comunicativa**, es decir, la acción de interpretar, argumentar y proponer sobre los contenidos conceptuales y estructurales de un texto²⁸. Para esto le propone al estudiante enfrentar la lectura de diversos tipos de textos: verbales y no verbales.

La acción interpretativa alude fundamentalmente al fenómeno de la constitución de los diversos sentidos que circulan en los textos. Interpretación que no debe ser entendida como “captar el sentido que un autor ha asignado a determinado texto”. La interpretación es una acción que se caracteriza por la participación del lector en su construcción. Umberto Eco la ha definido como un proceso de cooperación regulado por las estrategias textuales²⁹.

La acción argumentativa, fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido a un texto. En tal sentido el estudiante (Lector) no argumenta desde un discurso previamente elaborado sino en razón de las ideas expuestas en el texto, las cuales actualizan los saberes del lector respecto al tema abordado en un discurso específico.

27 Esto no significa desconocer la importancia del conocimiento teórico sobre el lenguaje y la literatura, lo que se intenta cuestionar es el aprendizaje de reglas y conceptos, sin que en ese proceso de aprendizaje exista una conciencia funcional del lenguaje.

28 Acciones que han sido nombradas en la última aplicación como competencias generales de la evaluación, en la medida en que son transversales a todas las áreas y son conaturales a la acción de la comunicación. (Propuesta en discusión)

29 Para profundizar sobre este aspecto ver Umberto Eco, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992. O Interpretación y sobre interpretación, Cambridge, University Press, 1992.

La acción propositiva, fundada en la interpretación, se caracteriza por ser una actuación crítica, que exige la puesta en escena de los saberes del lector, lo cual permite el planteamiento de opciones o alternativas ante las situaciones o problemáticas presentes en un texto. Es claro que la propuesta o alternativa está sujeta al contexto creado por el texto.

Estas acciones o expresiones no pueden ser comprendidas como niveles de complejidad creciente, ya que la una requiere de las otras y viceversa. Las tres acciones suponen movimientos de información que posee el sujeto y movimientos de información intratextuales y del texto hacia otros textos.

En este sentido, los textos exigen un comportamiento multinivel, esto quiere decir que requiere de ser leído tanto de manera literal como de manera intertextual. Por lo tanto, la prueba requiere de un lector que reconozca este comportamiento y sea capaz de actuar frente a él.

Para interpretar, argumentar o proponer sobre las ideas de un texto en particular, el estudiante puede necesitar, dependiendo de la intención del ítem, una información que aparece en la superficie del texto o de relacionar información y dar cuenta de ideas que no aparecen de manera explícita; también exige la necesidad de tomar distancia sobre un contenido para asumir una posición, o de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos. Por otra parte, puede requerir de una porción de información o de la información de todo el texto para actualizar un contenido.

Para dar cuenta de dicha característica textual, tanto en la prueba Saber como en la de Estado, se han propuesto los siguientes **niveles de lectura**, los cuales han sido definidos en razón de esos requerimientos:

1-Lectura Literal: Este modo de lectura explora la posibilidad de leer en la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global, pero cuando está explícita.

2-Lectura inferencial: En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión parcial y/o global del contenido del texto lo que permite establecer vínculos (conectar información de distintas partes del texto, hacer inferencias, deducciones, comprender los sobre-entendidos, etc.), entre porciones del texto; así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...)

Tipos de inferencias:

Enunciativas	Esta problemática tiene que ver con la disposición que tienen los estudiantes para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto, reconocer las relaciones entre: Enunciador-enunciado-enunciatario, es decir: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla? Reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción: ¿Qué huellas identifican el posible enunciatario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?
Léxicas	Esta problemática tiene que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural. La manera como se establecen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.
Referenciales	Tienen que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. La disponibilidad que tiene el niño para manejar distintos vocablos ya sea léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: Determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.).
Macroestructurales	Tiene que ver con la disposición de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto, en un todo coherente.

3-Lectura Crítica: Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto.

4-Lectura intertextual: Este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y

que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.

Es necesario advertir que estos niveles se consideran de complejidad creciente, pero no necesariamente incluyentes. El análisis de los datos estadísticos de las pruebas y de cada una de sus preguntas, indica que hay casos en los que un estudiante responde acertadamente una o varias preguntas intertextual y no responde una literal³⁰.

¿Qué saberes específicos pone en juego el estudiante a la hora de interpretar y producir un texto?

Además de los que requiere como estrategia para movilizar y relacionar información en el texto y de un texto a otro, es necesario hacer claridad sobre aquellos que requiere para entrar en diálogo con el texto.

Si entendemos por texto la formalización lingüística de la puesta en discurso, entonces, la prueba debe indagar por los saberes que permiten la puesta en forma y los que hacen posible la construcción discursiva.

En las teorías recientes de análisis del discurso hay unos acuerdos básicos en relación con los conceptos de texto y discurso. Con el término discurso suele nombrarse toda manifestación verbal en situación (texto dicho), que implica la existencia de sujetos situados espacial y temporalmente, que se orientan desde un sistema de intereses y expectativas concretas (Bronckart, 1996). Todo discurso pretende producir un efecto particular en su interlocutor, en función de esto configura una intencionalidad. El término discurso da cuenta de la actividad de enunciación (actividad discursiva), que se configura a través de procesos complejos de esquematización (Grice, 2004). El estudio del discurso involucra, por tanto, diferentes factores complejos: el estatus del enunciador real, así como el del destinatario real, la situación de comunicación (situación de enunciación), las intencionalidades y efectos del mensaje. El texto, por su parte es la realización sintáctica y pragmática del acto discursivo y se define por elementos como su estructura, su coherencia interna que obedece a reglas de cohesión y conexión (Adam, 1999)

La noción de discurso es más general que aquella de texto. Un texto es una unidad empírica de análisis que se puede aislar, abstraer, para efectos de realizar un tipo de análisis (análisis textual, análisis sintáctico, análisis semántico...), pero el análisis interno del texto no es más que un soporte para la comprensión del discurso. Podríamos decir, siguiendo a Adam (1999) que se trata de una distinción metodológica. Para el caso de la evaluación podemos afirmar que el texto es un nivel de análisis. El texto, de hecho, está determinado por la situación discursiva, en él están presentes las marcas que evidencian el contexto de enunciación, esas marcas, por ejemplo los marcadores discursivos, pueden ser analizados desde la perspectiva del texto (en un análisis sintáctico) o desde

30 Proceso teórico - técnico en discusión.

la perspectiva discursiva, como portadores de las huellas del acto de enunciación y de las intencionalidades del emisor. En este marco, el texto puede comprenderse como una unidad con independencia en cuanto a su significado (independencia semántica) y en cuanto a su estructura (independencia sintáctica), pero dependiente de la situación en la cual se enuncia. De este modo, podemos afirmar que texto y discurso pueden verse como dos planos complementarios de análisis (Coutinho, 2004).

En síntesis, el texto es la formalización lingüística de la puesta en discurso. El orden del texto se regula por los mecanismos de Textualización: (mecanismos de puesta en texto): producción de coherencia, cohesión, segmentación de unidades, progresión temática, estructura, consistencia léxica; que difieren de aquellos de la puesta en discurso: Elección de un género, de un tipo de léxico en función del interlocutor, de una extensión, adecuación al auditorio y al tipo de situación, intencionalidad (Coutinho, 2004) Como se observa, el estudio del texto se justifica por estar enmarcado en el análisis del discurso (Adam, 2000).

Esta apropiación sobre las características textuales y discursivas es posible gracias a las diversas experiencias de lectura y escritura que tienen los estudiantes, las cuales se dan (o deben darse) de manera sistemática en el trabajo escolar. Al respecto tanto los Lineamientos Curriculares (1998) como los Estándares de Competencias (2003) insisten en un trabajo de aula que privilegia no solamente el enfoque comunicativo de la lengua sino que también insiste en un trabajo de análisis textual que aborda los aspectos mencionados anteriormente.

Desde este punto de vista, tanto en la prueba Saber como en la prueba de Estado, existen dos **dimensiones de análisis** una **DISCURSIVA** y otra **TEXTUAL**³¹.

Las preguntas en la dimensión o plano discursivo indagarán por la identificación, explicación, uso y control de los mecanismos de puesta en discurso. En la dimensión o plano textual, por la identificación, explicación, uso y control de los mecanismos de puesta en texto.

Es necesario decir que a cada uno de estos planos o dimensiones de análisis les subyacen unos **componentes: Sintáctico, semántico y pragmático.**

- El componente sintáctico responde al cuestionamiento sobre **¿Cómo lo dice?**
- El componente semántico responde al cuestionamiento sobre **¿Qué dice?**
- El componente pragmático responde al cuestionamiento sobre **¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?**

31 Dimensiones o planos de análisis que en la última aplicación han sido nombradas como competencias específicas de la evaluación. (Propuesta en discusión)

¿De qué depende la complejidad del ítem?

La dificultad de un ítem está determinada por los siguientes factores:

- El tipo de información que requiere el estudiante para resolver la tarea, si es de su cotidianidad o si por el contrario es conceptual y académica.
- Si la información que requiere está o no en el texto.
- Si debe tomar sólo una porción de información presente en el texto o si requiere de la comprensión global.
- Si debe establecer relaciones inferenciales entre porciones mínimas como palabras y expresiones, o si debe establecer relaciones entre porciones mayores como párrafos o textos completos.
- Si debe establecer relaciones inferenciales entre un texto, su título y la situación de comunicación en que éste se presenta.
- Si requiere de relacionar información del mismo campo o de campos conceptuales diversos.
- Si además de la información que aparece en el texto debe actualizar un concepto o información referente a la que el texto propone.

¿Qué pasa con la prueba de profundización?

La prueba de profundización continúa evaluando la lectura relacional. El estudiante que selecciona esta prueba para profundizar debe dar cuenta de sus capacidades para interpretar argumentar y proponer, cuando se ponen en juego varios textos que hablan, desde diferentes perspectivas, sobre un mismo tópico. En esta prueba hay una fuerte exigencia en cuanto a la literatura

Grado I	Los estudiantes en este grado logran reconocer los tópicos que circulan por los diferentes textos y que permiten que estos entren a dialogar, sin embargo, no logran contraponer los puntos de vista particulares de cada texto y que hacen que sobre un mismo tema o fenómeno exista diversidad de posiciones.
----------------	---

Grado II	Los estudiantes que se ubican en este grado logran hacer una lectura crítica de los textos reconociendo el tipo de exigencias que el texto hace a un público particular, en relación con los saberes presupuestos y puntos de vista frente a lo dicho o sugerido por el texto con relación a otro texto.
Grado III	Los estudiantes que se ubican en este grado logran el reconocimiento de los enlaces temáticos y estructurales que le permiten relacionar los textos entre sí y con el contexto particular que subyace a cada texto como producto de unas circunstancias de enunciación particulares. Establece relaciones de implicación entre el contenido del texto, lo que el texto deja ver de sus interlocutores y lo que él como lector propone.

Complejidad entre grados y los estándares curriculares

Un elemento clave que aparece cuando se diseñan las evaluaciones masivas, y también las evaluaciones de aula, consiste en la definición de un criterio para asignar complejidad a las pruebas entre un grado y otro. Los Lineamientos Curriculares para el área, así como los Estándares de Calidad, son claros en afirmar que los procesos del lenguaje son los mismos para los diferentes grados, aunque haya énfasis para algunos grados, por ejemplo en cuanto al trabajo sobre un tipo de texto en particular. En este marco, producir textos narrativos es una prioridad tanto del grado primero de primaria, como del grado undécimo; reconocer el tipo de texto que se lee es importante en la básica primaria y en la secundaria, realizar lecturas inferenciales es igualmente importante en primaria y en secundaria, etcétera. Bajo este enfoque, resulta muy difícil situar un proceso del lenguaje, o un tipo textual, únicamente en un grado y en otro no.

Esta tensión se aborda en las pruebas trabajando los mismos procesos del lenguaje para la básica primaria, básica e incluso para los Exámenes de Estado, definiendo la complejidad entre un grado y otro, desde la exigencia de los textos que se seleccionan, es decir desde los saberes previos que exigen los textos a los estudiantes. Para esto, previo a la definición de los textos que hacen parte de la prueba, se realiza un análisis de los conceptos, informaciones y complejidad textual que reviste un texto para ser analizado por un grupo de estudiantes. Dicho en otras palabras, la complejidad entre un grado y otro debe buscarse en las características de los textos que son objeto de indagación, exploración y/o producción. Esta complejidad está determinada por las orientaciones derivadas de los estándares, en cuanto a los énfasis en ciertos procesos o ciertos objetos de conocimiento para los diferentes ciclos.

Bajo este parámetro, los textos se escogen en función de criterios como a) la pertinencia de la temática en atención a la edad de los estudiantes y el grado escolar, b) la densidad léxica, c) la complejidad sintáctica, d) el tipo de saberes previos que supone por parte del estudiante, según el grado escolar y las orientaciones curriculares vigentes, e) la complejidad estilística, f) la complejidad de la estructura textual. g) la extensión (en algunos casos)

En los diferentes grados la evaluación en lenguaje utiliza diferentes tipos de texto (Verbales y no verbales); (narrativos, expositivos, argumentativos); (de literatura o sobre literatura), Textos que hablan sobre la relación literatura-sociedad, literatura-ficción, literatura-escuela, literatura-comunicación, literatura-realidad etc. Lo anterior con el propósito de que la prueba sea un instrumento pedagógico que aporte al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria, que pueden enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social, factores de vital importancia para desarrollar la dimensión ética en la comunicación y negociación de sentidos.

REFERENCIAS

- Adam, Jean Michel. *Les Textes, Types et Prototypes*. (quinta edición) Paris. Nathan. 2001.
- Adam, Jean Michel. *Linguistique Textuelle*. Paris. Nathan. 1999.
- Aiken, L. 1996. *Rating scales and checklist*. John Wiley and Sons, inc. New York.
- Bajtin, Mijail. *Estética de la Creación Verbal*. México. Siglo XXI: 1998. Capítulo 5 (El Problema de los Géneros Discursivos).
- Barthes, Roland. *Téorie du Texte, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires*. Publicado en la Enciclopedia Universalis. Ediciones A. Michel. Paris. 1997.
- Borg, I. y Groenen, P. 1997. *Modern multidimensional scaling*. Springer. New York.
- Haladyna, T. 1994. *Developing and validating multiple choice items*. Lawrence Erlbaum associates, publishers. New Jersey.
- Bronckart, Jean Paul. *Action, discours et rationalisation*. Publicado en *Outils sémiotiques et developpment*. Paris. Peter Lang. 1996.
- Bronckart, Jean Paul. *Activité Langagiere, Textes et Discours*. Niestle. Paris. 1996.
- Bustamante Guillermo; Pérez Abril Mauricio. *Evaluación Escolar, Resultados o Procesos*. Bogotá. Magisterio. 1997.
- Camps, Ana; Milian, Martha. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.. 2000.
- Camps, Anna. *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*. Barcelona. Graó. 2003.
- Cassany, Daniel. *Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita*. ublicado en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-
- Castillo Ballén, Martha J. y Triana, Norma Constanza. *La nueva prueba de estado en área de lenguaje. Algunos elementos para su comprensión*, En: *Evaluación por competencias* p. 53-86. Icfes – Magisterio, Bogotá D.C. 2004)
- Ciaspucio, Guiomar Elena. *Tipos Textuales*. Buenos Aires. Ediciones Universidad de Buenos Aires.1994.
- Dolz, Joaquim. *Las Actividades Metaverbales en la Enseñanza de los Géneros escritos y Orales*. Publicado en Camps, Ana; Milian, Martha. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.. 2000.

- Lerner, Delia. *Leer y Escribir en la Escuela: lo Real, lo Posible y lo Necesario*. México. Fondo de Cultura Económica. 2002.
- Linacre, J. 1989. *Many – facet Rasch measurement*. MESA press. Chicago.
- Martínez, María C. et al. *Discurso y aprendizaje, Volumen 4*. CATEDRA UNESCO MECEAL, Universidad del Valle. CALI, 2004
- Millian Martha. *Pensar lo Dicho*. Barcelona. Grao. 2003.
- Nussbaum, Lucy. *Pensar lo Dicho*. Barcelona. Milenio. 2002.
- Olson, David. *Cultura Escrita y Oralidad*. 1995. Barcelona. Gedisa
- Pérez, Mauricio. *Leer Escribir, Participar: un Reto para la Escuela, una Condición de la Política*. Revista Lenguaje No. 32. Universidad del Valle. 2004.
- Rastier, François. *Sens et Textualité*. Paris. Hachete. 1990.
- Rigolot F. *La renaissance du texte*. Publicado en la Revista Poétique. No 50, Paris, Seuil. 1982.
- Rincón, Gloria; De la Rosa, Adriana; Rodríguez, Gloria; Chois, Pilar; Niño, María. *Entre Textos: la Comprensión de Textos Escritos en la Educación Primaria*. Cali. Universidad del Valle. 2003
- Universidad Externado de Colombia. *La Didáctica de las Disciplinas en la Educación Básica*. Bogota. 1997.
80. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033. Versión digital: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/>
- Van Dijk, Teun. *El discurso como estructura y Proceso*. Barcelona. Gedisa. 2000. (capitulo 1 El estudio del discurso)