




Institución
Universitaria | 80
Reacreditada en Alta Calidad | Años



Editorial
ITM | 25
Años

Procesos de lectura crítica

Una mirada a los estudiantes del ITM (2016/2020)



Pablo Andrés Rivera Ceballos
Beatriz Elena Monsalve Vélez
Juan Carlos Jiménez Tobón
Wilfer León Arias Loaiza
Alejandra Cristina Moncada Acevedo

Grupo de Investigación
Artes y Humanidades
Línea de investigación
Lenguaje, Ciencia y Cultura
Facultad de Artes y Humanidades
Institución Universitaria ITM

Procesos de lectura crítica

Una mirada a los estudiantes del ITM (2016/2020)

Pablo Andrés Rivera Ceballos
Beatriz Elena Monsalve Vélez
Juan Carlos Jiménez Tobón
Wilfer León Arias Loaiza
Alejandra Cristina Moncada Acevedo

Grupo de Investigación Artes y Humanidades
Línea de investigación Lenguaje, Ciencia y Cultura
Facultad de Artes y Humanidades
Institución Universitaria ITM

Colección Línea Profesoral

Rivera Ceballos, Pablo Andrés, autor, | Monsalve Vélez, Beatriz Elena, autor | Jiménez Tobón, Juan Carlos, autor |
Arias Loaiza, Wilfer León, autor | Moncada Acevedo, Alejandra Cristina, autor.

Procesos de lectura crítica. Una mirada a los estudiantes del ITM (2016/2020) / Medellín: Institución Universitaria ITM,
Editorial ITM 2025. | Primera edición.

184 páginas ; 23 x 25 cm. | Ilustraciones.

1. Sociedad y ciencias sociales | 2. Educación | 3. Sistemas y estructuras educativos | 4. Exámenes y evaluación

028.5 Lectura y uso de otros medios de información para gente joven.

Catalogación en la publicación - Biblioteca ITM

Primera edición: febrero de 2025

Pablo Andrés Rivera Ceballos, Beatriz Elena Monsalve Vélez, Juan Carlos Jiménez Tobón,
Wilfer León Arias Loaiza, Alejandra Cristina Moncada Acevedo (autores).

Corrección de estilo

Olga Lucía Muñoz

Diseño y diagramación

Manuela Escobar Ortiz

Diseño de cubierta

Manuela Escobar Ortiz

© Institución Universitaria ITM

Sello Editorial ITM

Calle 75 75-101

Medellín, Colombia

Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197

<http://catalogo.itm.edu.co>

editorialitm@itm.edu.co

ISBN DIGITAL 978-628-7751-21-7

DOI <https://doi.org/10.22430/9786287751217>

Las ideas y opiniones de este libro son responsabilidad exclusiva de los autores, quienes son igualmente responsables de las citas, referencias y de la originalidad de su obra. En consecuencia, el ITM no responderá ante terceros por el contenido técnico o ideológico del texto ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual. Todos los derechos reservados. El texto puede ser reproducido en todo o en parte y por cualquier medio citando la fuente.

Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS.....	8
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES	14
Antecedentes legales	16
<i>Pruebas Saber 11°, Saber TyTy y Saber Pro</i>	21
<i>El Módulo de Lectura Crítica en las Pruebas Saber 11°, TyTy y Pro</i>	22
Antecedentes de la investigación	25
<i>La lectura crítica en el mundo</i>	25
<i>La lectura crítica en Hispanoamérica</i>	27
<i>En el ámbito colombiano</i>	31
<i>En el ámbito local</i>	33
<i>Balance de los antecedentes</i>	37
CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS.....	38
Lenguaje	40
<i>La gramática tradicional</i>	40
<i>El estructuralismo</i>	42
<i>El sistema lingüístico</i>	42
<i>Niveles de la lengua</i>	44
<i>La estructura textual</i>	45

<i>Enfoque cognitivo y sociocultural del lenguaje</i>	46
<i>El texto como productor de conocimiento</i>	47
La lectura	48
<i>La lectura comprensiva</i>	49
<i>La lectura y el pensamiento crítico</i>	50
<i>Niveles de lectura y comprensión lectora</i>	51
Competencias	51
<i>Competencia comunicativa</i>	52
<i>Competencias del lenguaje</i>	52
<i>Competencias evaluadas por el Icfes en el módulo de Lectura Crítica</i>	55
<i>Tipos de textos utilizados en el módulo de Lectura Crítica</i>	57
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	58
Tipo de investigación	60
Alcance de la investigación	60
Momentos de la investigación	60
<i>Momento 1. Análisis documental y recolección de información: primera parte</i>	61
<i>Momento 2. Análisis documental y recolección de información 2019/2 y 2020/2: segunda parte</i>	62
<i>Momento 3. Análisis y creación de instrumentos de investigación</i>	63
<i>Momento 4. Sistematización de resultados de investigación</i>	64
Caracterización de la población	64
<i>Información sociodemográfica de la muestra</i>	65

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA CRÍTICA DISEÑADAS POR EL CENTRO DE IDIOMAS ITM.....	67
Introducción. Las pruebas de lectura	69
Justificación	70
Muestreo	71
Resultados	74
<i>Hallazgos: tema 1, 2016/2</i>	74
<i>Hallazgos: tema 2, 2016/2</i>	75
<i>Hallazgos: tema 3, 2016/2</i>	76
<i>Hallazgos: tema 1, 2017/1</i>	77
<i>Hallazgos: tema 2, 2017/1</i>	79
<i>Hallazgos, tema 3, 2017/1</i>	80
<i>Hallazgos: tema 1, 2019/2</i>	81
<i>Hallazgos: tema 2, 2019/2</i>	83
<i>Hallazgos: tema 3, 2019/2</i>	84
<i>Hallazgos: tema 1, 2020/1</i>	86
<i>Hallazgos: tema 2, 2020/1</i>	87
<i>Hallazgos: tema 3, 2020/1</i>	88
Resultados generales de las pruebas de lectura del Centro de Idiomas	90
Prueba de admisión ITM	95
<i>Hallazgos: prueba de admisión, 2020</i>	95
Conclusiones	101

CAPÍTULO 5. CONSOLIDACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	103
Pruebas de lectura crítica en los cursos de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, de Estado Saber 11°, de ingreso ITM y Saber TyT	105
Prueba 2019/2. Tema 1	106
<i>Descripción de la prueba</i>	106
<i>Análisis de resultados</i>	106
<i>Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión</i>	108
<i>Síntesis de hallazgos</i>	112
Prueba 2019/2. Tema 2.....	112
<i>Descripción de la prueba</i>	112
<i>Análisis de resultados</i>	113
<i>Valoración de las preguntas con mayores niveles de dispersión</i>	115
<i>Síntesis de hallazgos</i>	122
Prueba 2019/2. Tema 3.....	122
<i>Descripción de la prueba</i>	122
<i>Análisis de resultados</i>	123
<i>Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión</i>	125
<i>Síntesis de hallazgos</i>	131
Prueba 2020/1. Tema 1.....	132
<i>Descripción de la prueba</i>	132
<i>Análisis de resultados</i>	132
<i>Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión</i>	134
<i>Síntesis de hallazgos</i>	139
Prueba 2020/1. Tema 2.....	140
<i>Descripción de la prueba</i>	140
<i>Análisis de resultados</i>	140

<i>Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión.....</i>	143
<i>Síntesis de hallazgos</i>	147
Prueba 2020/1. Tema 3.....	148
<i>Descripción de la prueba.....</i>	148
<i>Análisis de resultados</i>	148
<i>Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión.....</i>	150
<i>Síntesis de hallazgos</i>	156
Conclusiones. Análisis de los resultados de las pruebas de lectura crítica.....	157
Cruce de resultados: pruebas de lectura crítica, pruebas Saber 11°, de ingreso a ITM y Saber TyT	162
<i>Análisis de los resultados de las pruebas Saber 11° y de admisión al ITM.....</i>	163
<i>Relación Saber 11° - Prueba de ingreso ITM.....</i>	163
<i>Comportamiento de la prueba de ingreso al ITM en relación con la prueba Saber 11°</i>	164
<i>Análisis de los resultados de las pruebas de Lectura Crítica y Saber TyT</i>	164
<i>Relación entre las pruebas de Lectura Crítica de las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna, y Saber TyT.....</i>	165
<i>Comportamiento de las pruebas de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna, y Saber TyT.....</i>	166
<i>Comportamiento de las pruebas Saber 11 y de admisión ITM en relación con las pruebas de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna y Saber TyT</i>	166
CONCLUSIONES. UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL ITM.....	168
SOBRE LOS AUTORES.....	174
REFERENCIAS.....	177

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS

Tablas

Tabla 1.1. Alineación de las pruebas Saber.....	20
Tabla 1.2. Cambios en el examen Saber.....	21
Tabla 1.3. Distribución de preguntas por tipos de texto.....	24
Tabla 1.4. Distribución de preguntas por tipos de texto.....	24
Tabla 2.1. Las competencias del lenguaje según el Grupo Didactext y el MEN.....	53
Tabla 2.2. Competencias y evidencias del módulo de Lectura Crítica.....	56
Tabla 3.1. Análisis documental y recolección de información.....	61
Tabla 3.2. Análisis documental y recolección de información 2019/2 y 2020/2.....	62
Tabla 3.3. Ruta de Creación de instrumentos.....	63
Tabla 3.4. Cruce de los análisis de la información arrojada en los Momentos 1 y 2.....	64
Tabla 4.1. Escala estimativa con los criterios de evaluación de las pruebas de lectura crítica.....	71
Tabla 4.2. Escala estimativa para el análisis de la prueba de admisión ITM de 2020.....	98
Tabla 5.1. Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura en 2019/2.....	106
Tabla 5.2. Distribución de respuestas correctas e incorrectas 2019/2.....	107
Tabla 5.3. Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura. 2019/2, tema 2.....	113
Tabla 5.4. Distribución de respuestas correctas e incorrectas. 2019/2, tema 2.....	114
Tabla 5.5. Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura. 2019/2, tema 3.....	123
Tabla 5.6. Distribución de respuestas correctas e incorrectas. 2019/2, tema 3.....	124
Tabla 5.7. Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura. 2020/1, tema 1.....	132
Tabla 5.8. Distribución de respuestas correctas e incorrectas. 2020/1, tema 1.....	133
Tabla 5.9. Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura 2020/1, tema 2.....	141
Tabla 5.10. Distribución de respuestas correctas e incorrectas 2020/1, tema 2c.....	141
Tabla 5.11. Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura 2020/1, tema 3.....	148
Tabla 5.12. Distribución de respuestas correctas e incorrectas 2020/1, tema 3.....	149
Tabla 5.13. Análisis de los resultados de las pruebas Saber 11° y de admisión al ITM.....	163
Tabla 5.14. Resultados pruebas Saber 11°.....	163
Tabla 5.15. Análisis de los resultados de las pruebas de Lectura Crítica y Saber TyT.....	165
Tabla 5.16. Resultados de las pruebas de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna.....	165

Gráficos

Gráfico 3.1. Información sociodemográfica de la muestra: estrato socioeconómico.....	65
Gráfico 3.2. Información sociodemográfica de la muestra: rango de edad al inicio del pregrado.....	65
Gráfico 3.3. Presentación de las pruebas Saber 11°	66
Gráfico 4.1. Año 2016, semestre 2, tema 1.....	74
Gráfico 4.2. Año 2016, semestre 2, tema 2.....	76
Gráfico 4.3. Año 2016, semestre 2, tema 3.....	77
Gráfico 4.4. Año 2017, semestre 1, tema 1.....	78
Gráfico 4.5. Año 2017, semestre 1, Tema 2.....	80
Gráfico 4.6. Año 2017, semestre 1, tema 3.....	81
Gráfico 4.7. Año 2019, semestre 2, tema 1.....	82
Gráfico 4.8. Año 2019, semestre 2, tema 2.....	84
Gráfico 4.9. Año 2019, semestre 2, tema 3.....	85
Gráfico 4.10. Año 2020, semestre 1, tema 1.....	87
Gráfico 4.11. Año 2020, semestre 1, tema 2.....	88
Gráfico 4.12. Año 2020, semestre 1, tema 3.....	89
Gráfico 4.13. Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes.....	90
Gráfico 4.14. Componentes estructurales de los textos seleccionados.....	90
Gráfico 4.15. Tipos de textos presentes en las pruebas.....	91
Gráfico 4.16. Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales.....	92
Gráfico 4.17. Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local.....	92
Gráfico 4.18. Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativa.....	93
Gráfico 4.19. Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica.....	93
Gráfico 4.20. Diseño de preguntas por nivel.....	94
Gráfico 4.21. Cantidad de preguntas por tipo de texto.....	95
Gráfico 4.22. Prueba de admisión ITM año 2020.....	95
Gráfico 4.23. Tipos de texto. Prueba de admisión ITM año 2020.....	96
Gráfico 4.24. Preguntas por nivel. Prueba de admisión ITM año 2020.....	97
Gráfico 5.1. Enunciados estudiados según sus niveles de lectura.....	157
Gráfico 5.2. Respuestas correctas e incorrectas para cada nivel de lectura.....	158
Gráfico 5.3. Tipos de textos con mayor cantidad de enunciados con índices de dispersión.....	160
Gráfico 5.4. Tipos de textos según las respuestas correctas e incorrectas.....	160
Gráfico 5.5. Comportamiento pruebas Saber 11° y prueba de ingreso ITM.....	164
Gráfico 5.6. Comportamiento prueba de área y Saber TyT.....	166
Gráfico 5.7. Comportamiento de las pruebas Saber 11° y de admisión ITM en relación con las de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna y Saber TyT.....	167

Introducción

El proyecto «Una mirada a los procesos de lectura crítica de los estudiantes del ITM en el período 20016/2-2020/1», que da origen a este libro, fue diseñado, gestionado, sistematizado y reconstruido desde el Centro de Idiomas, adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades de la Institución Universitaria ITM. Asimismo, el Grupo de Investigación Artes y Humanidades de la misma facultad tiene un carácter interdisciplinar. El diseño, el arte, las nuevas tecnologías, la innovación, el desarrollo de prototipos, la memoria y el patrimonio consolidan un grupo que está a la vanguardia de las artes y las humanidades en Colombia. Por su lado, la línea de investigación Lenguaje, Ciencia y Cultura, adscrita a este grupo, gestiona propuestas académicas e investigativas en temas relacionados con el lenguaje (lengua materna y lenguas extranjeras) y además aloja el semillero Lenguaje y Cultura y publica la revista *Lenguaje y Ciencia*.

Por eso, encontramos que la línea de investigación Lenguaje, Ciencia y Cultura y el Centro de Idiomas constituyeron el escenario idóneo para emprender una investigación sobre el tema de la lectura crítica en el ITM.

Mucho se ha discutido sobre los resultados estudiantiles en las diferentes pruebas que se aplican en la educación superior, así

como sobre la diversidad de variables que pueden influir en ellos. Estas discusiones nos han permitido evidenciar la problemática relacionada con los resultados de lectura crítica en las Instituciones de Educación Superior, advirtiendo que los bajos niveles son más evidentes en los estudiantes de primeros semestres.

Ante esta situación, las universidades del país se han preocupado por estudiar la importancia de mejorar la lectura crítica en sus estudiantes, buscando además cuantificar su aporte en términos del desarrollo de competencias. Sin embargo, no se han desarrollado propuestas que en realidad evidencien estrategias que mejoren estos índices (Pérez Abril y Rodríguez Manzano, 2013). Así pues, la literatura sobre estudios de lectura crítica en Hispanoamérica, en Colombia y en Medellín evidencian la importancia de generar procesos y propuestas para intervenir y fortalecer la lectura crítica en el ámbito universitario.

En este sentido, el ITM se une a la preocupación mundial por la efectividad de los procesos de lectura y escritura como ejes transversales del conocimiento. Los resultados globales de la institución en la competencia de lectura crítica entre 2016 y 2018, según el Icfes, muestran una tendencia estable y se mantienen dentro del promedio nacional. Sin embargo, si se analizan los

niveles de desempeño de los estudiantes se puede apreciar que un 63% se ubica en los niveles 1 y 2 (según la escala de niveles del Icfes de 1 a 4) en la aplicación de 2018, y aunque estos resultados coincidan con la media nacional, son muy preocupantes en términos del bajo desempeño demostrado en esta competencia (Icfes, 2019). Cabe aclarar que los niveles 1 y 2 indican que los estudiantes quedaron rezagados en procesos de lectura tales como identificar información local del texto y establecer relaciones entre sus componentes, lo cual sugiere que no hicieron una lectura de valoración y formación de juicios a partir de la información que les suministraba el texto (nivel 3).

Para el ITM es importante conocer en qué nivel ingresan sus estudiantes en términos de competencias, la pertinencia de las pruebas con las cuales se valoran los procesos de lectura crítica en las asignaturas para fortalecer dichas competencias, y los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de presentar las pruebas estatales. Adicionalmente, es muy importante indagar también sobre la alineación que presentan las pruebas internas en relación con los estándares definidos en el Icfes.

Por ello, con este proyecto de investigación buscamos determinar el nivel de lectura crítica en el que se sitúan los estudiantes al momento de ingresar al ITM, tomando como punto de partida las pruebas de admisión; luego, queremos establecer cómo se refuerza este nivel a partir de las pruebas de lectura crítica realizadas en los cursos dictados por el área de Español del Centro de Idiomas (Lengua Materna y Habilidades Comunicativas); y finalmente, vamos a verificar cuál es el nivel de los egresados una vez han cumplido con su ciclo formativo profesional, a partir de sus resultados en las pruebas Saber TyT.

El análisis de estos aspectos le aporta significativamente a la institución en la medida en que permite, entre otras cosas, consolidar propuestas de cualificación que pueden generarse a partir de los resultados obtenidos y su interpretación. Lo anterior se logra mediante una intervención pedagógica que integre el proceso de lectura crítica a la educación profesional de cada estudiante de acuerdo con las necesidades de la institución, y conforme a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y del Icfes. Por esta razón, nuestro equipo de investigación, conformado por cinco docentes con una sólida trayectoria en los procesos de diseño y aplicación de pruebas de lectura crítica en la institución, quiere unirse y aportar a la solución del interrogante nacional: ¿cómo mejorar los procesos de lectura crítica de los estudiantes de nuestras universidades?

Y anclado a dicho interrogante colectivo, queremos establecer de qué manera el desempeño en las pruebas de admisión, Lengua Materna y Habilidades Comunicativas y Saber TyT presentadas entre el período que inició en el semestre 2016/2 y terminó en el semestre 2020/1, y las estrategias de formación en lectura crítica del itm desde el Centro de Idiomas, posibilitan un desarrollo de la competencia de lectura crítica en los estudiantes que les permita afrontar las exigencias en comprensión lectora propias de su formación profesional, así como las pruebas estatales que se llevan a cabo de acuerdo con los lineamientos del MEN y el Icfes.

Nuestra propuesta de investigación se enmarca en una preocupación nacional por fortalecer la lectura crítica de los estudiantes de educación superior. Por ello pretendemos realizar un primer estudio institucional que permita ir más allá del análisis de la

identificación de los niveles de desempeño de los estudiantes en lectura crítica, para conocer cómo ingresan y cuánto avanzan en la competencia con el fin de proponer soluciones efectivas que se conviertan en herramientas procedimentales para el mejoramiento de la calidad educativa del ITM.

Para el estudio se tomó una muestra poblacional de los estudiantes del ITM a partir de las pruebas de admisión, de lectura crítica de las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, y de Saber TyT, en dos momentos: el primero comprende el período entre los semestres 2016/1 y 2019/2, y el segundo entre los semestres 2017/2 a 2020/1.

Con esta investigación queremos contribuir a los estudios sobre la calidad de la educación en Colombia y reforzar la iniciativa del valor agregado que el ITM, como institución universitaria, les entrega a sus estudiantes y, de esta manera, cumplir el compromiso con los futuros profesionales y con la sociedad que los cobija, en la medida en que les permite egresar con herramientas que fortalecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, es importante destacar que la investigación está en consonancia con los siguientes referentes de orden internacional, nacional y local, así:

- La Agenda de Desarrollo 2030 en su Objetivo 4 (ODS 4), que propone el Desarrollo Sostenible para Educación de Calidad.
- El objetivo 5 del Plan Nacional de Desarrollo 2018/2022, que plantea una apuesta para impulsar una educación superior incluyente y de calidad mediante el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad,

basado en resultados de aprendizaje de los estudiantes; en este sentido, la presente investigación desarrolla de manera puntual este aspecto.

- Los retos 4.1 y 4.2 del Plan de Desarrollo «Medellín cuenta con vos 2016/2019» que presenta la educación para las capacidades y el desarrollo humano, planteando la importancia de ofrecer a la población una educación de calidad, ética y centrada en el ser, orientada al fortalecimiento de la sociedad. En nuestra investigación dichos aspectos encuentran eco, en tanto se plantea el desarrollo de una competencia fundamental para el alcance de estos propósitos: la competencia en lectura crítica.
 - Finalmente, en la propuesta rectoral del ITM para el período 2019/2023 que enfatiza en las habilidades centradas en el conocimiento, en las cuales los procesos de lectura crítica juegan un papel protagónico en tanto permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo.
-

Capítulo

01

Antecedentes

Objetivos de nuestra investigación



Objetivo general: determinar el desempeño de los estudiantes de la Institución Universitaria ITM entre 2016/2 y 2020/1 en las pruebas de lectura crítica al ingreso (admisión), en el proceso formativo (asignatura de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas) y al egreso (Saber TyT), para aportar al fortalecimiento de las estrategias institucionales en dicha competencia.



Objetivos específicos: caracterizar los resultados de las pruebas de lectura crítica aplicadas a los estudiantes de los programas tecnológicos del ITM y sus resultados de las pruebas Icfes, en estudiantes que ingresaron en el semestre 2016/2 y 2017/1, y terminaron sus estudios en el semestre 2019/2 y 2020/1, a saber: prueba de admisión, pruebas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, y prueba Saber TyT.



Analizar el diseño y el resultado de las pruebas de lectura crítica aplicadas a los estudiantes del ITM en los semestres 2019/2 y 2020/1 en las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, en relación con las competencias y los niveles de desempeño evaluados por el Icfes en las pruebas Saber TyT.



Sistematizar los resultados de la investigación en relación con el desempeño de la competencia de lectura crítica en los estudiantes de la Institución Universitaria ITM en un libro resultado de esta investigación.



En este capítulo expondremos una visión general del componente de lectura crítica, a partir de dos perspectivas: primero, un recorrido desde el ámbito legal en el que se especificarán las leyes, decretos y normativas que regulan la aplicabilidad del componente en los diferentes exámenes de Estado que realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), y cuyo objetivo está claramente especificado en el artículo 12 de la Ley 1324 de 2009: «Ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación» y, adicionalmente, se analizará el impacto social y educativo que ha tenido la implementación de estos procesos de lectura crítica.

En el segundo enfoque presentaremos un compendio de las principales investigaciones realizadas en el campo de la lectura crítica desde tres ámbitos: uno global, que incluye trabajos investigativos adelantados en países como España y Canadá; uno hispanoamericano, que relaciona trabajos realizados en países como Argentina, Venezuela, Chile y Costa Rica, entre otros; y uno local, enfocado en investigaciones en ciudades como Bogotá, Cali y Medellín.

A lo largo de la historia nacional se han modificado los modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que rigen los procesos formativos de las instituciones educativas del país, buscando que todos los procesos educativos apuntaran a satisfacer los objetivos y demandas de ciertas instituciones y organismos de cooperación y financiación continental y global, que para la década de 1980 e inicios de 1990 no se encontraban en su mejor momento financiero. En esa misma época, esos organismos impulsan la fundación de los sistemas nacionales de educación y evaluación con la necesidad de potenciar e impulsar la producción económica de la región en aspectos como la industrialización, el acceso a la educación y a la tecnología, la equidad económica, las oportunidades laborales, entre otros.

Antecedentes legales

En esta sección...

Exploraremos escritos, referentes y propuestas que narran las transiciones educativas ocurridas a lo largo de los años.



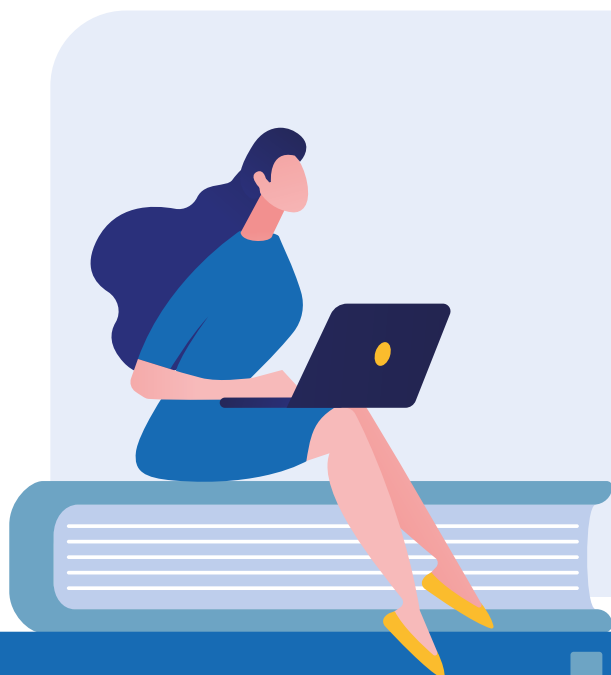
Abordaremos escritos que dan cuenta de cómo empiezan a cimentarse estas reformas educativas para mantenerse en los tiempos que corren, haciendo que el estudiante pase a estar en el centro del proceso educativo y a ser formado en competencias y no en contenidos.



Revisaremos elementos relacionados con la evaluación y sus transformaciones periódicas para atender los requerimientos locales, nacionales e internacionales.

Por esto, en 1992 la Unesco y la Cepal publican el documento *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, el cual relaciona una serie de pautas que a su entender son fundamentales para que las naciones de la región puedan alcanzar altos niveles de desarrollo (Leguizamón, 2016). En este sentido, dicho documento indica que una transformación de tan alto calibre podrá ser posible si se crean condiciones educativas que efectivamente apunten a capacitar a las poblaciones para hacer frente a las necesidades que plantea el mundo. Si bien estas reformas a las condiciones educativas se dirigen a diferentes frentes, el que más nos interesa aquí es el de los mecanismos de evaluación, incluyendo qué enseñar y cómo evaluar lo enseñado; estos elementos amalgaman todo lo referente a la evaluación en la medida en que permiten a las instituciones reflexionar sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, medir el cumplimiento de indicadores, identificar debilidades y fortalezas, y promover estrategias de mejora.

Llegados a este punto, el artículo 80 de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 establece la necesidad de crear un Sistema Nacional de Evaluación (SNE) como estrategia para evaluar el desempeño de los diferentes actores de los procesos formativos: docentes, directivos docentes, calidad de la enseñanza, metodologías, recursos, entre otros. Este hecho se reconoce como un enorme paso para alcanzar esas reformas educativas tan necesarias para la región y, sobre todo, para la nación y, a la vez, denota una necesidad imperante y un compromiso fuerte por atender los requerimientos y las reformas sugeridas por la Cepal y la Unesco. Así, el SNE es indispensable para hacer seguimiento a las instituciones, de tal forma que todos sus procesos y esfuerzos estén encaminados al cumplimiento de los fines de la educación, como se indica en el artículo 80 de la Ley 115 de 1994, a partir del cual se indica la función y el acompañamiento que entraría a ejercer el Icfes en torno al objetivo de velar por la calidad y el cumplimiento de los estándares en las instituciones educativas:



[...] el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, y con las entidades territoriales, y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Así las cosas, la evaluación del proceso educativo en Colombia sufre una serie de cambios en dos momentos muy marcados durante los años setenta y noventa. En el primer momento, la evaluación se concibe exclusivamente como requisito para ingresar a la educación superior, no considera los resultados del estudiante ni cuestiona la calidad de su formación; en contraste, en el segundo momento, este modelo evaluativo trasciende y comienza a indagar por la calidad en la educación. Cabe resaltar que en 1968 el Estado y las universidades crean el Sistema Nacional de Pruebas (SNP), que ese mismo año se adscribe al Icfes para fungir como ente unificador de los criterios de selección en la educación superior (Leguizamón, 2016); a partir de ese momento, el Icfes se convierte en el responsable de elaborar y administrar las pruebas estandarizadas para ingresar a la educación superior. Luego, el Decreto 2343 de 1980 establece que la prueba Icfes será requisito para ingresar a la educación superior que, aunque no tenía como objetivo fundante evaluar la calidad de la educación del educando, ya comenzaba a identificar sus capacidades mínimas para ingresar a un programa de nivel superior.

Luego se crea el programa Saber con una intención clara: evaluar la calidad educativa; además, el MEN pide al Icfes la estructuración de un Sistema Nacional de Evaluación (SNE) y a la vez la construcción de unos exámenes de matemáticas y lenguaje. El programa Saber considera que en los exámenes no es importante consultar los contenidos memorizados de los estudiantes, sino lo que pueden hacer con el conocimiento adquirido en sus ciclos de formación anteriores; esta transición es crucial, pues se empieza a pensar en una evaluación por competencias y no por contenidos. Para Leguizamón (2016),

algunas de las reformas y atenciones más importantes producto de la discusión de los años 80 y 90 sobre la evaluación de la calidad llevaron a construir en parte el sistema educativo actual:

Las discusiones sobre la evaluación de la calidad contribuyeron, en buena medida, a las transformaciones realizadas al sistema educativo colombiano: la constitución del SNE, la formulación de los indicadores de logro por áreas y grados (Resolución 2343 de 1996), la definición de los lineamientos curriculares en el año 1998 y la reestructuración de los exámenes de Estado en el año 2000, son algunas de las reformas promovidas en virtud de la discusión sobre la evaluación a finales de los ochenta y comienzos de los noventa. (p. 40)

Es importante mencionar que la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI elaboró en 1996 el *Informe Delors*, donde indica los primeros pasos para la determinación de las competencias que el nuevo siglo demandaría de las personas en el orden local, nacional e internacional. El Informe considera cuatro grandes perspectivas: conocimiento, comprensión, competencias para la vida y competencias para la acción (Scott, 2015), que sirven como punto de partida para definir el ámbito de las competencias que se quieren instaurar en la población y que deberían regir los procesos educativos. En este informe también se establecieron los «cuatro pilares de la educación», a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; estos pilares se mantienen vigentes, y de una forma u otra se implementan en los procesos de

enseñanza-aprendizaje de las sociedades. Bajo esta premisa, la evaluación en Colombia comienza a transformarse en un instrumento para medir competencias de los estudiantes, acción que se concreta fundamentalmente en el año 2000.

Asimismo, en esta línea de cambios y transformaciones en la educación y evaluación nacional se expide la Ley 1324 de 2009, que fija parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, dicta normas para el fomento de una cultura de la evaluación en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y transforma el Icfes. El mismo Icfes (2020b) indica: «Se le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (Icfes) la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en los distintos niveles del servicio educativo» (p. 10). Para materializar este propósito fue necesario entonces modificar nuevamente las pruebas Saber actuales.

En esta época el examen Saber pasa de evaluar contenidos a evaluar competencias, atendiendo el requerimiento de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y el *Informe Delors*. A pesar de muchas otras modificaciones que se fueron haciendo a la prueba, quedaba un largo trecho por recorrer, pues había un gran problema: la desarticulación de las pruebas Saber 3°, 5°, y 9° con la prueba Saber 11°; esta situación contrariaba y entorpecía muchos de los procesos que se venían desarrollando e iba en contravía de lo establecido por la Ley 1324 de 2009 para medir la calidad de la educación de un estudiante a lo largo de su vida, pues era imposible hacer trazabilidad de todo su proceso educativo. Este hecho lleva al Icfes a reestructurar las pruebas con miras a consolidar el sistema de evaluación:

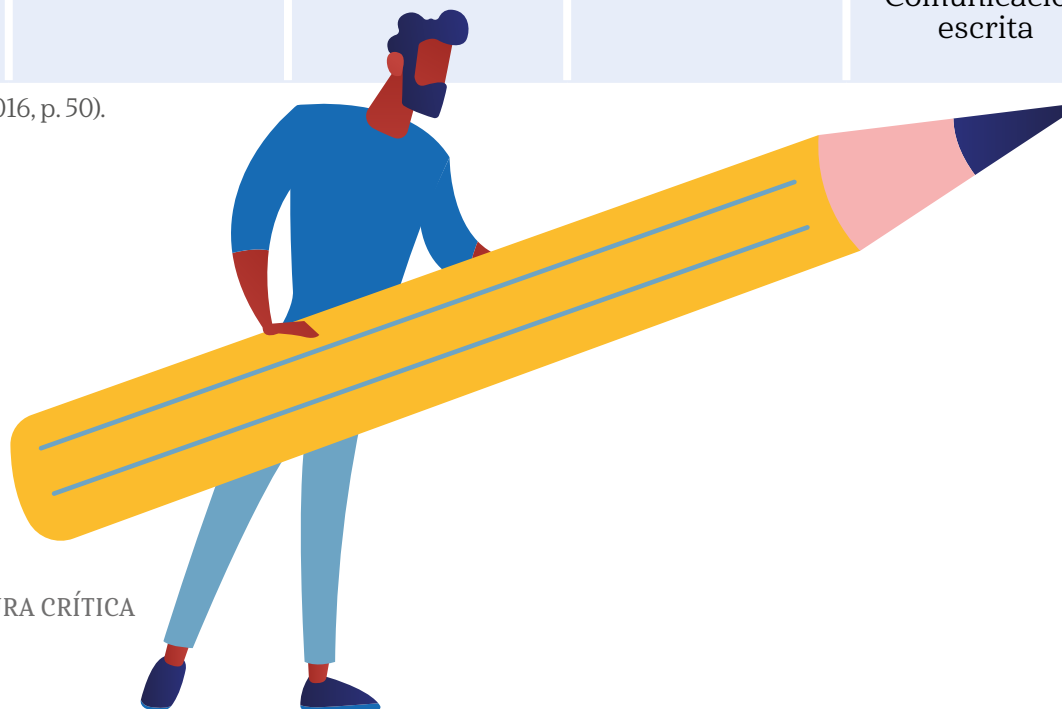
El Icfes ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de Saber 3°, 5° y 9°; en 2010 con el rediseño de Saber Pro; en 2014 con los cambios en Saber 11°. La alineación posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los diferentes exámenes evalúan unas mismas competencias en algunas de las áreas que los conforman, a saber, las competencias genéricas. (Icfes, 2014, p. 7)

Posteriormente, y luego de la reestructuración de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° en 2009, de la Saber Pro en 2010 –entendida como la prueba para medir el nivel de la calidad de formación del estudiante en la educación superior– y de la Saber 11° en 2014, el Icfes expresa que todas sus pruebas se encuentran alineadas al evaluar unas mismas competencias en diferentes instancias de formación, iniciando con la prueba Saber 3° y terminando con la Saber Pro, que con sus competencias genéricas es el culmen de una serie de procesos formativos que inician en la educación básica. Ahora bien, el hecho de tener unas pruebas vinculadas de esta forma facilita a las instituciones educativas, al Icfes y al MEN comparar resultados y ejercer un mejor control de la calidad de la educación en todas sus aristas y niveles educativos. La [tabla 1.1](#) muestra cómo están «alineadas» las pruebas Saber en la actualidad.

Tabla 1.1.*Alineación de las pruebas Saber*

3°	5°	9°	11°	Saber Pro
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura crítica	Lectura crítica
Razonamiento cuantitativo	Razonamiento cuantitativo	Matemáticas (incluye razonamiento cuantitativo)	Matemáticas	Razonamiento cuantitativo, pensamiento científico, matemáticas y estadística
	Competencias ciudadanas	Competencias ciudadanas	Ciencias sociales y competencias ciudadanas	Competencias ciudadanas, investigación en ciencias sociales
	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Pensamiento científico
		Inglés	Inglés	Inglés
				Comunicación escrita

Fuente: Leguizamón (2016, p. 50).



Pruebas Saber 11°, Saber TyTy y Saber Pro

Exploraremos las definiciones y antecedentes de las pruebas más importantes para los objetivos de este libro: las pruebas Saber 11°, Saber TyTy y Saber Pro.

El Icfes (2014) define la prueba Saber 11° como: una evaluación estandarizada realizada semestralmente por el Icfes que tiene como objetivos: servir de criterio para la entrada de estudiantes a las Instituciones de Educación Superior, monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media y producir información para la estimación del valor agregado de la educación superior. (p. 3)

Entre 1968 y 1980 esta prueba cumplía el único propósito de apoyar los procesos de admisión a la educación universitaria, pero a partir de 1980 se instituyó como requisito para ingresar a la educación superior. En el año 2000 esta prueba pasa de evaluar contenidos a evaluar competencias, atendiendo a lo establecido por el MEN. Y en el semestre 2014-2 se cambia la estructura del examen, de modo que sus resultados puedan ser comparables con las pruebas Saber 3°, 5°, y 9°, lo que permite hacer un seguimiento sistemático a los procesos educativos de los estudiantes. En la [tabla 1.2](#) se puede observar cómo se modifica la estructura del examen Saber 11° en diferentes períodos.

Tabla 1.2.

Cambios en el examen Saber

2000-1 a 2005-2	2006-1 a 2014-1	2014-2 en adelante
Lenguaje Filosofía	Lenguaje Filosofía	Lectura crítica
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas (incluye razonamiento cuantitativo)
Física Química Biología	Física Química Biología	Ciencias Naturales
Historia Geografía	Ciencias Sociales Historia, Geografía	Sociales y ciudadanas (incluye Competencias ciudadanas)
Idioma (inglés, francés o alemán)	Idioma: inglés (inglés, francés o alemán)	Inglés

Fuente: Icfes (2014, p. 4).

Y en cuanto a la Prueba Saber TyT, es un examen que tiene como objetivos:

Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes, producir indicadores de valor agregado y servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior. (Icfes, 2020, p. 12)

Un hecho importante ocurrió en 2013: se creó el marco de referencia, especificaciones y construcción de esta prueba, acorde con las competencias específicas de los programas técnicos y tecnológicos en áreas como tecnologías de la información, salud, administración y turismo, ciencias agropecuarias, diseño, ingeniería, industria y minas. Con el Acta 060 se aprueba la creación de módulos genéricos para este examen (Icfes, 2014, p. 3).

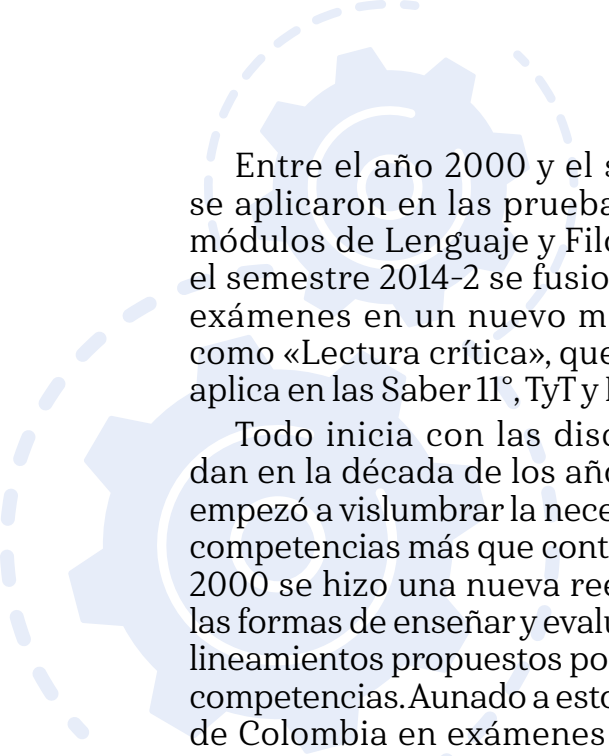
Por su parte, la prueba Saber Pro, antes conocida como ECAES, tiene los mismos objetivos de diseño y aplicación que la prueba Saber TyT. Obedeciendo las disposiciones de la Ley 1324 de 2009 y del Decreto 3963 de 2009, esta prueba sufre importantes modi-

ficaciones: el establecimiento del examen como requisito obligatorio para medir el nivel de educación de los estudiantes que terminan sus estudios universitarios y la evaluación de todos los estudiantes en unas competencias denominadas *genéricas* (pensamiento crítico, solución de problemas, entendimiento interpersonal y escritura). A partir de 2010 se aplica la prueba Saber Pro incluyendo unas competencias genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita, inglés y competencias ciudadanas) iguales para todos los estudiantes, independiente de sus áreas de formación. Con esta prueba culmina el proceso de seguimiento evaluativo a los sujetos que inician sus procesos formativos y que continúan con formación universitaria

El Módulo de Lectura Crítica en las Pruebas Saber 11°, TyT y Pro

En este apartado esbozaremos los lineamientos, discusiones y requerimientos que llevaron a la fusión de esos dos exámenes.





Entre el año 2000 y el semestre 2014-1 se aplicaron en las pruebas de Estado los módulos de Lenguaje y Filosofía. Luego en el semestre 2014-2 se fusionaron estos dos exámenes en un nuevo módulo conocido como «Lectura crítica», que actualmente se aplica en las Saber 11°, TyT y Pro.

Todo inicia con las discusiones que se dan en la década de los años 90, cuando se empezó a vislumbrar la necesidad de evaluar competencias más que contenidos. En el año 2000 se hizo una nueva reestructuración a las formas de enseñar y evaluar, siguiendo los lineamientos propuestos por la formación en competencias. Aunado a esto, la participación de Colombia en exámenes internacionales como PISA y TERCE, entre otros, resultó en un enriquecimiento de la prueba de Lenguaje en términos de contenidos y enfoque (Icfes, 2015); esos enriquecimientos de la prueba de Lenguaje tenían como objetivo principal evaluar la capacidad de la persona para comprender un texto, restando interés a sus habilidades gramaticales y memorización de la información. Cabe resaltar que estas transiciones se fueron dando de forma progresiva e iban en la misma vía con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN, estándares que establecían la importancia de formar estudiantes con capacidades para hacer lectura crítica; de ahí surgió el nombre del módulo Lectura Crítica.

En cuanto a la prueba de Filosofía, en el año 2000 evaluaba las habilidades del estudiante para comprender textos filosóficos y reflexionar sobre ellos; las preguntas estaban encaminadas a evaluar el pensamiento interpretativo y argumentativo de los estudiantes frente a diferentes textos, y no el conocimiento memorístico, la historia de filósofos o escritos. Este enfoque y tipo de preguntas estaba alineado a lo

propuesto por la metodología de la enseñanza-aprendizaje de competencias, y tenía como base fundante la evaluación de las capacidades del estudiante para interpretar y reflexionar sobre textos filosóficos de una forma lógica y crítica. En 2010 con las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía* se dan indicaciones sobre cómo debe enseñarse la filosofía en el país, destacando entre otras la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico y el desarrollo del juicio (Icfes, 2015).

Se esperaba que para el grado 11° los estudiantes ya deberían haber alcanzado competencias óptimas de lenguaje para leer de manera crítica diferentes tipos de textos, incluidos los filosóficos, y dado que las pruebas de Lenguaje y Filosofía evaluaban las habilidades del estudiante para leer críticamente y solo se diferenciaban por los tipos de textos que se presentaban, en el semestre 2014-2 se opta por fusionar estos dos módulos. Esta fusión resulta entonces de un proceso que se venía llevando de tiempo atrás para cubrir los estándares de lenguaje de la educación media.

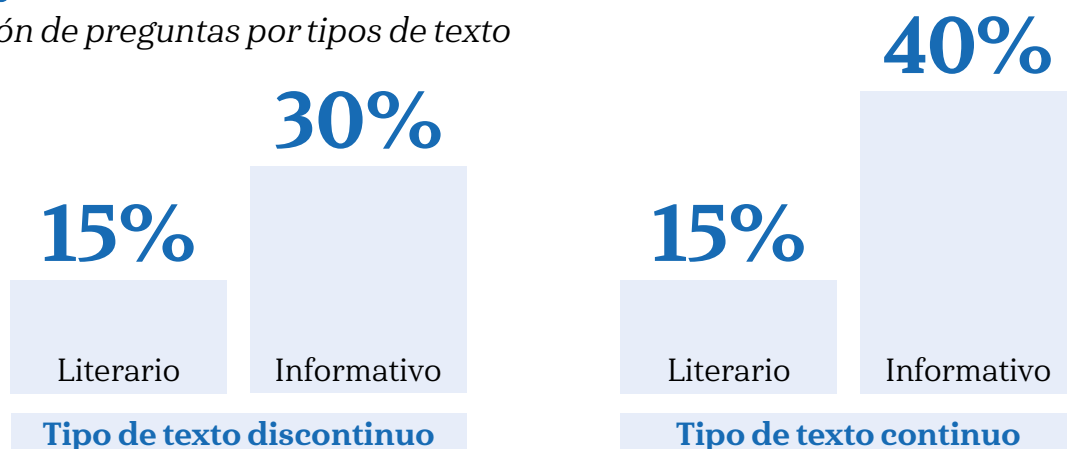
Actualmente, el módulo de Lectura Crítica evalúa las capacidades de la persona para comprender una lectura y sus habilidades para interpretarla tomando una postura:

Este módulo evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado. (Icfes, 2020a, p. 27)

En cuanto a las competencias evaluadas, tipos de texto y estructura de la prueba, este módulo considera tres competencias: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Se utilizan tipos de texto continuos y discontinuos, y los estudiantes deben responder 41 preguntas de selección múltiple con única respuesta. En las [tablas 1.3 y 1.4](#), se puede observar la distribución de preguntas por tipo de texto y competencia:

Tabla 1.3.

Distribución de preguntas por tipos de texto



Fuente: Icfes (2020, p. 30).

Tabla 1.4.

Distribución de preguntas por tipos de texto



Fuente: Icfes (2020, p. 30).

Como hemos visto, se han realizado muchos cambios al sistema de educación de la nación en los últimos años; fueron modificaciones en términos de objetivos, currículos, estándares, metodologías, evaluación y demás, pero aún queda un largo tramo por recorrer en la búsqueda de una mayor y mejor correspondencia entre lo que se enseña y se evalúa en el contexto universitario, considerando las demandas de la sociedad en el ámbito local, nacional e internacional frente a la formación de los individuos.

Antecedentes de la investigación

Hablaremos de los estudios, artículos e investigaciones que versan en torno a este tema y que nos permitirán contextualizar esta investigación con respecto al panorama global y nacional. Queremos aclarar que no se trata de una muestra exhaustiva del tema, sino más bien una aproximación a aquellos trabajos en los que se evidenció una reflexión respecto a la importancia de los procesos de lectura crítica.

La lectura crítica es un proceso directamente relacionado con el desarrollo del pensamiento, lo cual la convierte en una práctica que le permite al lector identificar, analizar, relacionar y deducir información inmersa en diferentes textos. Un lector crítico es aquel que es capaz de *dialogar* con el texto, hecho que le posibilita una comprensión más efectiva y le permite asumir un rol activo en sus procesos de lectura.

La lectura crítica en el mundo

En **España**, la tesis de Marciales Vivas (2003) toma como punto de partida el pensamiento crítico en estudiantes universitarios y propone la lectura crítica como una herramienta para el fomento de dicho pensamiento en los entornos de formación superior; para tal fin propone el estudio del pensamiento crítico desde dos ejes interrelacionados: el social y el pedagógico.

La autora considera que todo proceso formativo debe tener en cuenta los principios formulados por la Unesco en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI en 1999: la universidad debe contemplar un modelo de educación

superior centrado en el alumno, con base no solo en el dominio de los conocimientos de su disciplina, sino también en el desarrollo de competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis crítico y creativo, la reflexión independiente (autónoma) y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. Todo ello de la mano de la lectura crítica y la reflexión filosófica, porque estas posibilitan la formación de un espíritu reflexivo y crítico que, como propone Habermas (1990), lleve a los estudiantes a vincular los conocimientos que reciben en las aulas de clase con el contexto social, cultural y filosófico en el que se desenvuelven.

A partir de diferentes postulados, Marciales Vivas (2003, siguiendo a Lipman, 1990) propone que leer críticamente implica aprender a pensar críticamente; de allí la importancia de este ejercicio en los contextos pedagógicos que busquen la formación de ciudadanos responsables, en función del mantenimiento de una sociedad democrática. Un ciudadano democrático, en este orden de ideas, es un ciudadano reflexivo. Pero ¿cómo se forma un ciudadano con estas características? Para Marciales Vivas (2003) la respuesta se encuentra en una relación interdisciplinar entre lectura y filosofía (consideración que recuerda la unión entre lectura y filosofía que establece el Icfes para las pruebas de Estado, dando como resultado el componente de lectura crítica). Desde su lectura de Santiuste (2001), la autora hace énfasis en la importancia de la enseñanza de la filosofía en contextos formativos porque posibilita llevar al estudiante hacia la formación de un espíritu reflexivo y crítico.

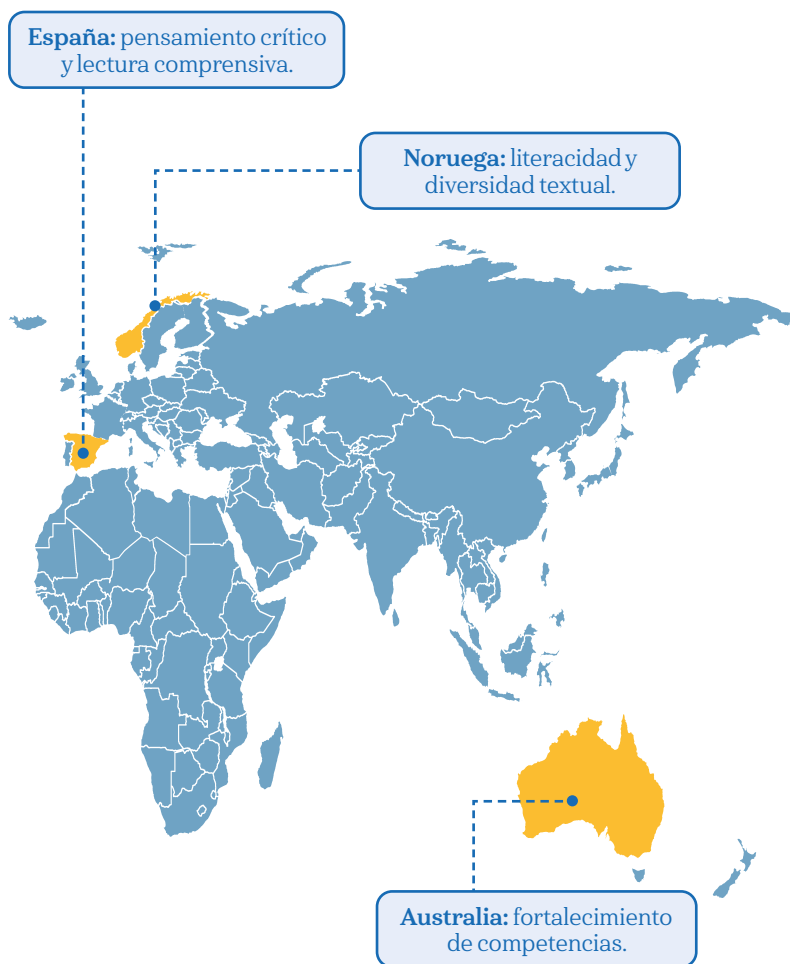
También en España es importante nombrar a Cassany (2006) quien expone los factores que intervienen en los procesos de lectura y que, de alguna manera, están

supeditados a cambios y condicionamientos propios del espacio y el tiempo: no leemos siempre, según el autor, de la misma manera. Las investigaciones plasmadas en esta obra dejan claro que la lectura comprensiva requiere de procesos que van más allá del simple hecho de repasar un texto; una lectura comprensiva implica anticipar lo que dirá el texto, poner en conjunción los conocimientos previos del lector, construir significados. Estos procesos cobran especial importancia cuando los estudiantes se enfrentan a pruebas de lectura con niveles para los que dichas estrategias cognitivas se convierten en herramientas fundamentales de aprehensión de un texto: identificar tipologías, relacionar contenido entre párrafos, deducir información no explícita (en especial en textos de tipo argumentativo), extraer intencionalidades y aplicar ejercicios de comprensión a partir del proceso de intertextualidad.

En **Noruega**, Stromso et al. (2006) investigaron sobre la problemática de los estudiantes universitarios al momento de acometer la lectura de diversos textos sin la correspondiente preparación que debieron recibir desde los niveles inferiores de formación. En el estudio se hace una interesante puesta en escena de los elementos relacionados con la literacidad, tales como el lector, sus intencionalidades al abordar un texto, los conocimientos previos, la actividad de lectura, entre otros. Los intereses de esta investigación se enfocan en dos aspectos: el primero, sobre las estrategias que emplean los estudiantes para el procesamiento de la información y el segundo, sobre la diversidad en la lectura de textos y no solo de uno en particular; de cierta forma esto deja en evidencia que en la lectura juegan un papel importante las habilidades requeridas para leer de manera

efectiva las diferentes tipologías textuales desde su macro y superestructura.

En la Universidad de Sídney en **Australia**, Rose (2005) creó un programa denominado Reading to Learn, enfocado en fortalecer las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, no solo del nivel universitario, sino también de los niveles inferiores de formación. En artículos publicados como producto de la implementación del programa se evidenció que los resultados fueron favorables y que los estudiantes que registraban bajos índices en sus procesos de lectura crítica mejoraron considerablemente.



La lectura crítica en Hispanoamérica

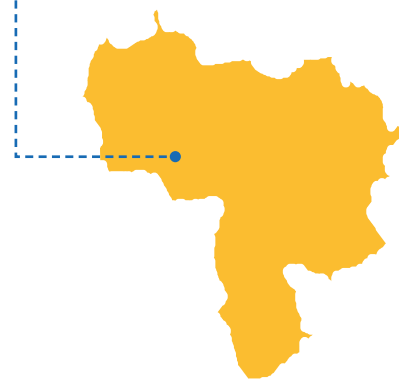
En Venezuela, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) destacan la importancia de la lectura crítica en la educación actual a partir de lo que llaman «alfabetización crítica», un proceso por medio del cual el ser humano se forma para usar lenguaje (oral y escrito) en el desempeño de las funciones sociales e individuales que le son inherentes como miembro de una comunidad y una cultura. Y, junto con Halliday (2013), sostienen que para alcanzar la inserción en el mundo que se habita es indispensable aprehender el lenguaje. Así pues, la lectura crítica se considera una herramienta para la formación en un contexto postmoderno y plural.

Esta forma de lectura lleva al sentido profundo de los textos (cualquiera que sea su materialidad) y a las ideas e ideologías implícitas que los conforman, de manera que como lectores podamos tomar posturas reflexivas y conscientes. Por esta razón, el artículo aborda las diferentes competencias de la lectura crítica para explicar cómo se articulan en un proceso consciente de análisis e interpretación; dichas competencias se dividen en cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales, y valorativas y afectivas, todas ellas como denominadores comunes de los aprendizajes que deben estar referidos al saber y al saber hacer. Este artículo hace énfasis en la idea de que los procesos de lectura crítica favorecen la formación de ciudadanos reflexivos que ejerciten la autonomía de pensamiento, lo que en última instancia constituye uno de los fines hacia los que debe apuntar la educación en el contexto actual.

También desde [Venezuela](#), algunos estudios sobre prácticas discursivas relacionadas con la lectura y la escritura se han determinado y establecido para comprender la relación de

la lectura con los géneros discursivos, lectura crítica e ideología y lectura. Bolívar (2000) plantea un proceso de estudio a partir de la ideología que identifica la comprensión del acto de leer como un proceso interactivo que presentan los participantes y un proceso social para la construcción de significado, y, a su vez, fundamenta estos principios en planteamientos como el análisis de la conversación (Sacks et al., 1974; Schegloff, 1997), el análisis del discurso interaccional en la corriente de Birmingham (Sinclair y Coulthard, 1975), la lingüística funcional en la corriente de Halliday (Halliday, 1978, 1985, 1994) y el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992; Fowler et al., 1979; Van Dijk, 1995, 1996).

Venezuela: lectura crítica y análisis ideológico.



En este sentido, el estudio propone que en un proceso de lectura en contextos universitarios intervienen asuntos ideológicos que de alguna manera implican un sesgo en el proceso de comprensión de los textos; para medir hasta dónde llega este prejuicio, el artículo parte del análisis crítico del discurso con la intención de presentar una visión particular del autor de lo que significa la lectura como acción social, así como cuáles son los deberes y derechos de los lectores críticos. Bolívar (2000) propone como algo fundamental una toma de conciencia por

parte de los docentes y sus alumnos sobre la importancia de la lectura como acción social, de la mano de un conocimiento profundo del funcionamiento del lenguaje en la sociedad.

En **Argentina**, Navarro (2014) y Navarro et al. (2016) hicieron investigaciones sobre la lectura y escritura en contextos académicos. En la investigación *Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina* (2016), aparecida en la revista *Signos*, los autores analizan cualitativa y cuantitativamente 81 artículos de investigación publicados en cuatro revistas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia entre 2000 y 2015.

En este recuento de estudios que versan sobre lectura y escritura en educación superior, se formulan las siguientes preguntas: ¿Cómo se caracterizan las investigaciones sobre lectura y escritura en educación superior publicadas en América Latina? ¿Cuáles son las continuidades y contrastes geográficos e históricos? A partir de esta premisa, en el estudio se analizan textos de los cuatro países, distribuidos de la siguiente manera: 16 de la revista argentina *Signo y Señal*, 15 de la revista brasileña *Revista*

Brasileira de Lingüística Aplicada, 23 de la revista chilena *Signos. Estudios de Lingüística* y 27 de la revista colombiana *Lenguaje*. En dichos artículos se hizo un análisis cualitativo centrado en sus contenidos, del cual se desprende que el interés por la lectura y la escritura en la educación superior en las revistas consultadas oscila entre el 3.8% y el 12.6%, un número bastante reducido.

En la misma línea se encuentran los aportes de la catedrática argentina Paula Carlino (2005), quien en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* hizo un compendio en el que se concatenan dos líneas de investigación complementarias. La primera es una investigación en la cual se relacionan una serie de tareas académicas que involucran la lectura y escritura como prácticas que coadyuvan en el proceso de asimilación de los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales. Y la segunda línea de investigación –que fundamenta y permite analizar el funcionamiento de dichas situaciones didácticas–, es un estudio comparado entre universidades anglosajonas y argentinas sobre concepciones y formas de enseñar a leer y a escribir en la universidad.

Todo lo anterior se pone en consideración de la autora para responder a dos preguntas que se entienden como fundamentales al estudiar la alfabetización en contextos universitarios: ¿qué tienen que ver la lectura y la escritura con el aprendizaje y la enseñanza? ¿De qué modo pueden sacar provecho los docentes de estas relaciones en beneficio de la formación de los universitarios? Para responder estas preguntas, la autora define el concepto de *alfabetización académica* como el conjunto de prácticas y estrategias del lenguaje y el pensamiento



Argentina: alfabetización académica y aprendizaje.

que son indispensables para hacer parte del ámbito académico superior y para pertenecer a una comunidad científica o profesional; de esta forma entiende que la *alfabetización académica* no es una sola sino que comporta varias formas de alfabetización, arraigadas en distintos contextos, de los cuales la cultura académica es una de ellas. Por esta razón el libro de Carlino tiene como lectores objetivos a quienes están al frente de la enseñanza en entornos universitarios, docentes y personas encargadas de desarrollar políticas educativas.

En Chile, Parodi y Burdiles (2015) explicaron la relación entre la lectura y la escritura en contextos académicos y profesionales por medio de *corpus*. Los autores recogen investigaciones sobre los procesos de lectura académica y la inserción de los estudiantes en comunidades discursivas por medio de procesos de construcción de conocimiento desde la lectura crítica; para ello se preguntan qué géneros de escritura se utilizan en los contextos universitarios (en forma de tesis doctorales, por ejemplo), y cuál es su importancia y vinculación con géneros de tipo profesional (de los que destacan los usados en los campos de economía, medicina y lingüística). A partir de lo anterior y desde su experiencia como miembros de la Escuela Lingüística de Valparaíso, Parodi y Burdiles proponen un enfoque basado en su mayoría en la lingüística de *corpus* para analizar muestras de textos a partir de tres ejes fundamentales: las *disciplinas* analizadas en la investigación, los *géneros discursivos* utilizados y la *integración de todo ello con la lectura y escritura*. De esta forma avanzan desde el análisis de los géneros del discurso que permiten el acceso y la construcción de conocimientos especializados, hasta los rasgos multisemióticos que pueden seguirse

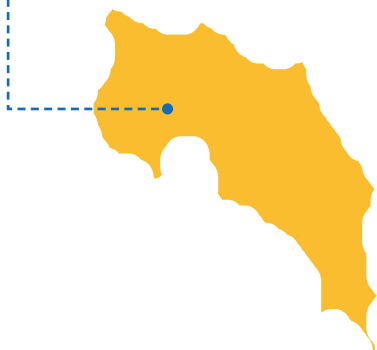
en los géneros académicos y profesionales como una muestra de que la academia debe propender por una apertura a distintas disciplinas del conocimiento, con la intermediación de la lectura comprensiva y la escritura académica.



En Costa Rica, la investigación *El fomento de la lectura a nivel universitario: propuesta de un programa de alfabetización lectora para la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica*, (Mora Redondo et al., 2014) se centra en una propuesta que evidencia la importancia de hacer un diagnóstico de las prácticas lectoras de los estudiantes universitarios que ingresan a los cursos Integrados de Humanidades de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica (UCR). La investigación parte de un enfoque cuantitativo que incluye variables como edad, sexo, ingresos familiares, lugar de residencia, soportes, frecuencia y preferen-

cias de lectura, entre otras, como aspectos para establecer un panorama general que dé cuenta de los índices de lectura de los estudiantes que recién ingresan al mundo universitario; de acuerdo con la investigación, una de las falencias observadas en el proceso de transición entre la educación media y superior es dar por sentado que los estudiantes vienen formados para enfrentarse a su carrera universitaria, lo cual evidentemente queda en entredicho dado el bajo rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre.

Costa Rica: diagnóstico de hábitos de lectura.



En México se destaca la investigación *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México* (Gutiérrez Valencia y Montes de Oca García 2004), en la cual se asegura que México es un país con muy bajos índices de lectura no solo en el ámbito escolar sino también en el universitario. La investigación admite que la lectura empieza a ser reconocida en el mundo como un elemento fundamental y estratégico para el desarrollo de las naciones y el bienestar de los ciudadanos; aclara que la lectura debe ser considerada hoy en día como un proceso interactivo de comunicación donde se establece una relación

entre el texto y el lector, quien por medio de su capacidad lectora procesa, organiza, sintetiza, analiza y valora la información leída para interiorizarla como lenguaje personal, construyendo su propio significado. Sin embargo, dicha investigación no propone en ningún momento alternativas de mejora para la situación planteada.

Este recorrido quedaría incompleto si no se menciona la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura en América Latina. Esta cátedra surge por un acuerdo entre tres universidades latinoamericanas: Universidad del Valle en Cali, Colombia; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en Chile; y Universidad de Buenos Aires, en Argentina. El objetivo principal es la conformación de una red de cooperación interinstitucional que busca fortalecer los parámetros de la educación superior y la investigación a partir del área de Lengua materna y, más específicamente, enfocada en los procesos de lectura y escritura en el ámbito discursivo. La cátedra fue creada en 1996 en consonancia con la Unesco y bajo el precepto de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina; con la cátedra se busca promover la creación de programas de especialización, así como realizar actividades tendientes al

México: procesos interactivos de lectura.



intercambio de conocimientos que mejoren la calidad de la educación y el desempeño académico de los estudiantes latinoamericanos (Unesco, 2011)

En **Brasil**, Paulo Freire hace un invaluable aporte a la investigación en el campo de la lectura crítica. El autor fue reconocido por promulgar el impacto que las habilidades cognitivas proporcionan al sujeto y a partir de las cuales puede romper con los esquemas impositivos de una educación reproductora. Si bien el autor fue un crítico de los modelos estandarizados de educación, su aporte al desarrollo del pensamiento crítico, la indagación como habilidad necesaria para problematizar el mundo y el uso de la criticidad como herramienta al servicio de una recurrente objeción y reflexión sobre la realidad, lo convierten en un eslabón importante en la cadena de los procesos efectivos de lectura crítica. En su texto *El mundo y la letra: una lectura crítica del entorno*, Freire (1984) argumenta que «la comprensión del texto que se obtiene por la lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto» (p. 29). El autor concebía el acto de leer como un instrumento en favor de la liberación del hombre, como un proceso que posibilita su propia construcción del mundo circundante.



Brasil: prácticas lectoras en contextos sociales.

En el ámbito colombiano

En **Colombia** la lectura crítica sobresale como un área de especial interés en el mundo académico. Desde los enfoques que plantea el Ministerio de Educación Nacional con respecto a los procesos de lectura de los estudiantes, se percibe una creciente preocupación por fortalecer la habilidad lectora de los educandos en todos los niveles de educación. En este sentido existen varios estudios que permiten establecer un panorama de la forma en que se entiende la lectura crítica en las universidades colombianas. Trabajos como *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión* de Rendón et al. (2014), muestran rastreos de orden bibliográfico; en este artículo es posible establecer dos formas de llegar a la definición de la lectura en la universidad: en un primer momento como un objeto que permite tener acceso a la cultura académica y en un segundo momento como la posibilidad de analizar el texto, sus intencionalidades y sus implicaciones. El estudio presentado por Rendón et al. (2014) centra sus esfuerzos en trabajar la lectura crítica orientada a procesos de adquisición de conocimiento en las diferentes áreas del saber; al respecto concluye que la formación en lectura crítica debe ser un trabajo desarrollado en la educación universitaria, sin pensar que es un problema de la educación precedente.

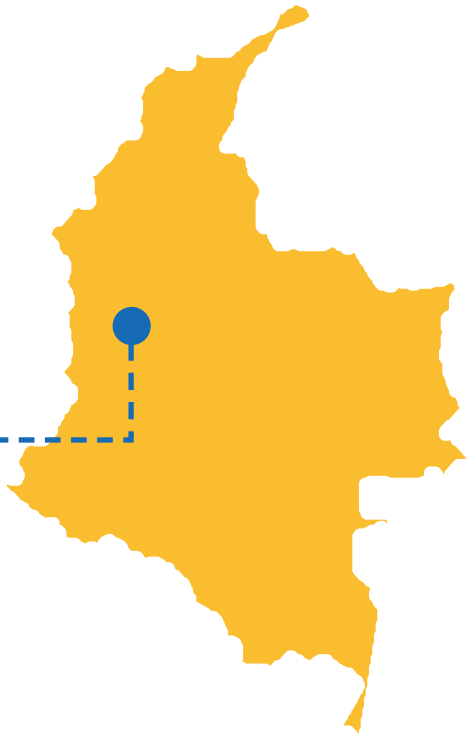
En la misma línea se encuentra el artículo *Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana* de Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez (2013), profesoras de la Universidad del Quindío, una revisión de las reflexiones de diferentes investigadores en torno a las prácticas de lectura y escritura académica en las universidades de Colombia. El propósito de las autoras es reflexionar

sobre las prácticas pedagógicas en las cuales se han concebido los procesos de lectura y escritura en la universidad colombiana, teniendo en cuenta que ambos procesos –afirman las autoras– han sido temas de investigación porque constituyen una problemática estrechamente relacionada con otros procesos, por ejemplo los de enseñanza y aprendizaje de otras ciencias; es decir, la lectura y la escritura inciden en la forma en que se genera el conocimiento. Las autoras concluyen que la forma de concebir la lectura y la escritura universitaria es bastante subjetiva, pero a su vez permite entrever la necesidad de trabajar sobre el por qué se lee y se escribe en la universidad, y cuál es el deber ser de estas prácticas en dichos espacios académicos.

En este mismo sentido se encuentra el trabajo realizado por Mauricio Pérez Abril y Alfonso Rodríguez Manzano (2013), titulado *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades*, en el cual ambos docentes hacen una descripción con una metodología cuantitativa y cualitativa, basada en análisis de instrumentos como encuestas, programas académicos que apoyan la lectura y la

escritura, documentos de política institucional, grupos de discusión de investigadores, docentes y estudiantes, y 17 estudios de caso de prácticas de enseñanza de lectura y escritura destacadas. Pérez Abril y Rodríguez Manzano parten de la importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo social y democrático de un país, además de la producción científica y académica que surge con la potenciación de dichas prácticas. El análisis propuesto por estos autores destaca que en realidad las universidades colombianas se ocupan del mejoramiento de la lectura y la escritura, pero el problema radica en la forma de entenderlas, pues se ofrecen como competencias genéricas sin pensar en los sujetos epistemológicos de cada ciencia en particular. Así, se concluye que la lectura y la escritura deben ser fines en sí mismos y no condiciones en la generación de conocimiento.

La lectura crítica:
motor del conocimiento
universitario en
Colombia



Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2013) en el artículo *Lectura crítica en estudiantes universitarios* publicado en la revista *Papeles* presentan los resultados de una investigación sobre la lectura crítica con estudiantes de Licenciatura en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y de Español de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá) durante el primer semestre de 2011. En dicha investigación se concibe el pensamiento crítico como principio básico de la formación universitaria y se considera la lectura crítica como un vehículo para fomentarlo, ya que posibilita a los estudiantes sustentar la toma de decisiones en argumentos éticos y morales. La investigación se desarrolla a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD) según la postura de Van Dijk (2003), y se propone demostrar que el discurso es un vehículo susceptible de manipular, modificar o intervenir en las estructuras sociales; de ahí se desprende que el espíritu crítico permite a los estudiantes abordar los distintos discursos de manera comprensiva, para elaborar unos discursos alternativos que se resistan a los discursos de dominación. Todo lo anterior entendiendo la lectura como una práctica cognitiva y sociocultural, al decir de Vygotsky (1979), que depende de variantes tan complejas como el medio social y cultural o de los propósitos íntimos que mueven a cada lector.

En el ámbito local

En la ciudad de Medellín y más precisamente en el contexto universitario, los avances en materia de lectura crítica han estado supeditados a investigaciones, artículos y proyectos institucionales que abordaron el problema de la lectura como una práctica que debe ser vista en aras de una apropiación más efectiva del conocimiento.

En ese sentido, la Universidad de Medellín (2011) en su artículo *Una práctica de Lectura Crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín* que se deriva del proyecto de investigación *La Lectura Crítica en la Universidad de Medellín 2009-2010*, se centró en abordar el asunto de la lectura a partir del impacto que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso. Esta investigación partió del interrogante: ¿cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a primer semestre? Su objetivo era demostrar que el curso de Lengua Materna ofertado en esa universidad debe hacer énfasis en la lectura y escritura como procesos, para que los estudiantes adquieran estrategias adecuadas para producir e interpretar textos. Con la investigación se concluyó que, efectivamente, los cursos relacionados con lectura y escritura orientados desde los componentes de Lingüística Textual y Análisis Crítico del Discurso mostraron mejores resultados en el análisis crítico y la producción textual, con respecto a aquellos mediados por las posturas tradicionales; desde esta perspectiva se da preponderancia al texto como objeto de estudio, pues lo reconoce como un constructo que va más allá de unas reglas ortográficas y semánticas y lo concibe como una unidad con sentido comunicativo. Esta investigación también aborda otro aspecto importante como es el Análisis Crítico del Discurso, que si bien en algunos momentos se ha confundido con la Lingüística Textual, se enfoca más hacia otros componentes del texto como la etnografía de la comunicación, la pragmática o la teoría de la enunciación, disciplinas que han demostrado el alcance comunicativo que subyace en los textos.

La Universidad Católica del Norte en su proyecto *Lectura crítica en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en los programas de licenciatura de la Fundación Universitaria Católica del Norte* (2014) revisa los enfoques epistemológicos con los que han tratado la lectura en tanto objeto de investigación, como garante para ofrecerles a los estudiantes los medios para la adquisición del conocimiento propio de las distintas áreas del saber. El proyecto consolida una búsqueda de estudios, investigaciones y reflexiones que indagan por la lectura desde el enfoque crítico, y aborda temas como la lectura física y la lectura en Internet; además, hace alusión a aspectos como la lectura desde el punto de vista cognitivo, lingüístico y sociocultural. También se establecen diferentes posturas desde autores que abordan la lectura como un proceso inductivo y de otros que por el contrario la conciben como una práctica deductiva.



El proyecto concluye que la mayoría de estudios instrumentalizan la lectura y la escritura como actos inherentes a la vida educativa y actúan en consecuencia con esa idea al asumir estas prácticas como medios para alcanzar ciertos fines, tales como la adquisición del conocimiento, la comunicación de ideas, la participación y el reconocimiento de los valores culturales; según el proyecto, esto no permite visibilizar otros estudios que asuman la lectura y la escritura como una disciplina o un espacio de formación. El enfoque de este proyecto cobra relevancia para la presente investigación, ya que plantea una preocupación generalizada con respecto a la lectura crítica que se convierte en una gran amenaza para conseguir un objetivo común: trabajar de manera mancomunada para lograr que en nuestro contexto inmediato se fortalezcan las prácticas de lectura crítica, especialmente en nuestros estudiantes universitarios. La disyuntiva a la que se hace referencia está directamente relacionada con la imposibilidad de alcanzar un consenso en términos de conceptualización, respecto a lo que realmente es la lectura crítica; esta situación se convierte en una gran problemática porque al no haber consenso al respecto, los procesos, implementación y prácticas en este campo no encontrarán puntos convergentes que coadyuven a fortalecer dicho componente.

La Universidad Nacional, sede Medellín, con el proyecto LEA (2013) (Lectura y Escritura Académicas), implementado entre 2012 y 2014, cimentó una preocupación generalizada en torno a la necesidad de crear un programa orientado al fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas en español (lectura crítica y escritura) por medio de los currículos en las diferentes áreas

del conocimiento. Se trabajó con docentes y estudiantes de diversos programas y se encaminó a identificar prácticas de lectura y escritura en cada asignatura que pudieran ser intervenidas por el proyecto. La metodología consistía en repensar esas prácticas desde un enfoque más cognitivo, y hacer de los ejercicios de lectura y escritura un proceso continuo de revisión y acompañamiento.

La importancia de este proyecto radica en la idea de descentralizar la lectura de las asignaturas de lingüística, lo cual implica reconocer la lectura como una práctica inherente a todas las áreas del conocimiento; un médico, un arquitecto, un ingeniero o un abogado deben ser formados no solo en la especificidad de su área de estudio: es necesario fortalecer en todos los egresados la capacidad crítica, la habilidad para leer contextos, para relacionar información, y sobre todo, para interpretar de manera efectiva un contenido textual.

En la Universidad de Antioquia, los docentes Luz Estella Castañeda y José Ignacio Henao adelantaron varias investigaciones relacionadas con la lectura y la escritura, la cultura escrita y la literacidad (también llamada *alfabetización académica* o *escrituralidad* en algunas investigaciones referidas en este apartado). En especial resalta su texto *La lectura en la universidad*, publicado en 1995, en el cual hacen una reflexión acerca de la importancia de las prácticas de lectura en diferentes tipologías y demás aspectos encaminados a fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes universitarios y, por ende, en su proyección como futuros profesionales.

Es importante destacar que las investigaciones adelantadas por estos docentes develan un planteamiento fundamental al

hablar de procesos de lectura crítica: las diferentes tipologías textuales requieren procesos cognitivos específicos por parte del lector como estrategia para una comprensión efectiva de los mismos. La actividad lectora ha caído en una práctica reduccionista en la que el lector (más específicamente, el estudiante) se limita a replicar la información contenida y ahonda poco en otras actividades de mayor complejidad como la deducción, la valoración y la identificación de relaciones intertextuales. Pensar que la lectura en diferentes tipologías textuales debe abordarse con pautas específicas posibilita que el lector aborde un texto determinado con una intencionalidad clara y definida, logrando que el ejercicio de leer no sea solamente una práctica mecanicista.

La Universidad Pontificia Bolivariana y el grupo de investigación Lengua y Cultura publicaron los resultados de dos investigaciones: *Una propuesta de lectura y escritura en la Educación Superior* (2009) y *Lectura y escritura en la universidad* (2010). Aunque estas investigaciones apuntan más hacia el componente de escritura, también hacen especial énfasis en los procesos de lectura como mediadores para motivar a la lectura del código escrito y demás sistemas de significación.

En la Universidad EAFIT, su grupo de investigación Política y Lenguaje desarrolla una propuesta enfocada en la producción y comprensión de textos en la que se puntualizan las necesidades específicas para desarrollar competencias orales y escriturales por parte de los estudiantes universitarios, teniendo como eje conductor la producción y comprensión textual como garantes de las habilidades que incluyen, además, los procesos de escucha, habla y escritura.

A partir de estas dos investigaciones adelantadas por las universidades en cuestión, se puede dilucidar otro factor relevante y es el concerniente al hecho escritural; si bien la lectura y la escritura son procesos independientes y autónomos, no se puede negar que conservan una relación intrínseca: ambas son herramientas del lenguaje que posibilitan el conocimiento. En este sentido es viable afirmar que la lectura y la escritura comparten habilidades cognitivas. Y aunque la presente investigación se centra en la lectura crítica, es importante reconocer el papel de la escritura; si bien gran parte de las investigaciones demuestran que la escritura influye más sobre la lectura que el caso contrario, es innegable el hecho de que un buen lector desarrolla mucha

mayor habilidad para la producción escrita que aquel que no ahonda en el mundo de la lectura.

Puede concluirse que las investigaciones sobre lectura crítica realizadas en los ámbitos global, nacional y local evidencian la importancia de generar procesos y propuestas que intervengan y fortalezcan este componente en el ámbito universitario, pues el contexto actual demanda profesionales que no solo estén formados en un área específica del conocimiento; hoy, más que nunca, la sociedad necesita ciudadanos competentes, críticos, capaces de leer su contexto inmediato y de asumir posiciones claras frente al mundo que los circunda, y la lectura es un dinamizador importante que posibilita esos procesos.



Balance de los antecedentes

El pensamiento crítico ha sido catalogado como una de las habilidades requeridas para enfrentar de manera más efectiva las realidades y retos del siglo XXI. Hoy nos hallamos inmersos en un mundo cambiante, en el que la información emerge de forma avasalladora: publicidad, medios noticiosos, intercambios culturales y redes sociales pululan con contenidos que requieren de receptores capaces de interpretar, cuestionar y reflexionar sobre los procesos comunicativos, y en este panorama es fundamental la habilidad para leer diferentes textos y contextos de manera crítica.

Precisamente a partir de la observación de esos contextos el sistema educativo ha pasado por una serie de procesos, etapas y adecuaciones que corroboran la importancia de concebir la educación como una herramienta que refuerce en los estudiantes el desarrollo de competencias más que el de contenidos, pues queda claro que en estos tiempos lo importante no es acumular conocimientos estáticos sino aprender a aplicar esos saberes en la resolución de problemas, en la asimilación del entorno y en la posición crítica que asumimos frente a la sociedad de la que hacemos parte. El medio por el cual se sopesan esas habilidades está directamente relacionado con los mecanismos de evaluación (Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro); cuando se empieza a dimensionar que esos mecanismos deben estar en consonancia con los fines de la educación establecidos desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje diseñados por el MEN (para el caso colombiano) y desde los postulados propuestos en la Constitución Política que velan por la calidad de la educación, se entiende la preocupación por dar respuesta efectiva a la forma como se enseña y evalúa.

En este punto surge la concepción de «lectura crítica» con todas sus dimensiones. El panorama global, nacional y local expuesto en relación con las investigaciones que abordan esta temática deja en evidencia que aún hay mucho camino por recorrer. Si bien la mayoría de los trabajos publicados convergen en la idea de que la lectura crítica fomenta niveles más complejos de pensamiento, también hay consenso en la necesidad de ahondar de manera categórica en las estrategias que fortalezcan las habilidades de comprensión, asimilación e interacción de los estudiantes al afrontar el texto en todas sus representaciones.

Este recorrido por los antecedentes legales e investigativos abre una puerta a lo que se concibe como «procesos evaluativos»; pero no basta con identificar las falencias que el contexto o el sistema educativo evidencian al respecto, es necesario diseñar rutas de trabajo, reconstruir procesos, poner a dialogar contextos y valorar resultados.



Capítulo

02

Referentes teóricos



Partiendo del propósito de la investigación «Una mirada a los procesos de lectura crítica de los estudiantes del ITM en el período 20016/2-2020/1» se desarrolla el componente teórico de este proyecto, que se sustenta en cuatro categorías principales: el lenguaje, la estructura textual, la lectura y las competencias. En cada una de ellas se hace un recorrido por las principales teorías, aportes y referentes en el ámbito del lenguaje para contribuir al cumplimiento del objetivo principal del proyecto: «Determinar el desempeño de los estudiantes de la Institución Universitaria ITM entre 2016/2 y 2020/1 en las pruebas de lectura crítica al ingreso (admisión), en el proceso formativo (asignatura de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas) y al egreso (Saber TyT), para clarificar el panorama de una posible ruta de intervención pedagógica que contemple las estrategias institucionales y que fortalezca dicha competencia».

No existe nada entre los seres humanos que no sea instigado, negociado, esclarecido o mistificado por el lenguaje, incluyendo nuestros intentos de adquirir conocimiento.
POSTMAN, 1996.



Lenguaje

El lenguaje es el mediador de la comunicación humana y de las relaciones que se tejen alrededor. Lo que un individuo lee en un contexto es inseparable de cómo se comunica y se relaciona con los demás. La palabra *lenguaje* es un término polisémico; por ejemplo, no es lo mismo hablar de la adquisición del lenguaje que del lenguaje de programación, del lenguaje de las narrativas pedagógicas o del lenguaje como el habla que desarrolla un niño. Son asuntos diferentes que sin embargo parecen compartir la referencia a algún aspecto de un sistema de gestos, acciones y símbolos hablados o escritos que presenta alguna organización.

El hombre es y se define por el lenguaje, esta es su condición de diferenciación de las demás especies en cuanto logra simbolizar la realidad, es decir, representarla por medio del símbolo, expresar sus emociones mediante el síntoma y apelar a la respuesta de los demás, lo que implica incidir en la comunicación. También a través del lenguaje, según Jakobson citado por Niño Rojas (2007), el hombre tiene la posibilidad de expresar por medio de la lengua su estética, la poética del sistema y sus combinaciones, y ser consciente de sus procesos internos al describir los elementos que la constituyen.



La gramática tradicional

El principio de los estudios del lenguaje se remonta a los griegos, quienes establecieron los criterios de la gramática; una de las primeras investigaciones sobre el lenguaje fue la distinción entre naturaleza y convención que se ejemplifica en los diálogos socráticos, en especial en el *Crátilo*. Como señala Bernal Leongómez (1984), en esta obra se buscaba determinar qué tipo de relación existía entre las palabras y las cosas, si la nominación de la realidad respondía al principio de un gran legislador o por el contrario la convención social establecía los parámetros de la representación del mundo. La convencionalidad del lenguaje se ubicó como el criterio para reconocer la relación entre lo nombrado y el referente, como lo ratificaría después Saussure en el siglo XX.

A este referente histórico se suman los aportes aristotélicos del *onoma* con la creación de los primeros conceptos que conformarían los universales lingüísticos, como es el caso de la clasificación de los niveles para el estudio de la lengua: la fonética, la morfología y la sintaxis. Sumado a estos avances llega la primera versión de una gramática de la lengua (como fue el caso del griego) elaborada por Dionicio de Tracia, que según Bernal Leongómez (1984) tenía cuatro finalidades: estudiar la pronunciación correcta de las palabras, explicar los recursos retóricos usados en la literatura, preservar los mitos que alimentaban a la sociedad griega, enfocar el estudio de las etimologías y abordar la composición poética (p. 36).

El desarrollo de la lingüística no registra mayores cambios en la Roma antigua y la época medieval, su transformación llegaría con la formulación del método lingüístico en el siglo XVII en los primeros estudios comparatistas. Tal es el caso de Franz Bopp en Alemania, quien logra integrar un gran rompecabezas para desarrollar el método de la gramática comparada de las lenguas indoeuropeas; su trabajo publicado en 1812 identificaría el método por el cual se establece una relación entre el sánscrito y las lenguas europeas. En el siglo XIX los estudios comparatistas marcaron los avances en la lingüística, buscando el proyecto de reconstrucción de una lengua en común (protolengua) que recogiera todas las lenguas indoeuropeas para conformar el primer árbol genealógico de las familias lingüísticas existentes, organizadas entre aglutinantes o aislantes.

Como indica Mejía Quijano (2016), en este proyecto de consolidación de la lingüística sería Ferdinand de Saussure quien determinaría la lingüística moderna en sus cursos de Lingüística General (gracias a la recopilación de los textos por parte de sus estudiantes). El método de este semiólogo para describir el sistema lingüístico sería la dualidad del lenguaje, visto como una doble articulación lingüística: sonido y sentido, individuo y sociedad, lengua y palabra, sincrónico y diacrónico, etc. En palabras de Benveniste (1971), Saussure logra establecer una conceptualización del lenguaje como sistema:

La lengua se torna en un sistema semiótico: la tarea del lingüista es definir lo que hace de la lengua un sistema especial en el conjunto de los hechos semiológicos. Ahora bien, vemos que este sistema se propaga fuera de las disciplinas lingüísticas y penetra en las ciencias del hombre, que adquiere consciencia de su propia semiótica. Lejos de que la lengua quede abolida por la sociedad, es la sociedad la que comienza a reconocerse como lengua. Hay analistas de la sociedad que se preguntan si determinadas estructuras sociales o, en otro plano, esos discursos complejos que son los mitos no habrían de configurarse como significantes, cuyos significados deberán ser buscados. Estas investigaciones hacen pensar que el carácter esencial de la lengua, al estar compuesta de signos, podría ser común al conjunto de los fenómenos sociales que constituyen la cultura. (p. 44)

De este modo, el *significante* y el *significado* descritos por Saussure componen el *signo lingüístico*, determinado por un componente psíquico que comprende el concepto (significado) y la imagen acústica (significante). Como lo explicaría Chafe citado por Bernal Leongómez (1984), «la lengua es un sistema que media de manera sumamente compleja entre el universo del significado y el universo del sonido» (p. 220); de esta forma, la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis se ocupan del significante, mientras que la semántica se ocupa del significado. Por otro lado, la descripción saussureana del lenguaje comprende la arbitrariedad entre significado y significante en el signo lingüístico, la característica lineal del lenguaje y los componentes de mutabilidad e inmutabilidad.

El estructuralismo

Producto del desarrollo de la lingüística moderna cimentada sobre la conceptualización y descripción saussureana surge una corriente lingüística denominada *estructuralismo*, la cual hace una caracterización de la lengua como un órgano estructurado de forma interna, que funciona como un sistema. Esta tesis sería recogida por las escuelas estructuralistas fundadas en el siglo XX como el Círculo Lingüístico de Praga, cuyo principal aporte fue el desarrollo de la descripción fonológica de las lenguas; la Escuela de Copenhague o Círculo Lingüístico de Copenhague que tuvo como principio general la descripción del lenguaje (retomando los fundamentos definidos por Saussure); y la Escuela Estructuralista Americana que se basó en la descripción de las lenguas indígenas americanas y los estudios sociolingüísticos.

En la perspectiva del estructuralismo se constituye el *generativismo* propuesto por el lingüista estadounidense Noam Chomsky, quien a partir de sus trabajos sobre estructuras sintácticas y aspectos de la sintaxis desarrolló la *gramática transformacional* que se configura como el aspecto esencial de la lingüística en el siglo XX, después de los aportes de Ferdinand de Saussure.

Finalmente, la gramática del texto marca los aspectos esenciales de la lingüística moderna dando entrada a la gramática sociocognitiva, de la cual hacen parte diversos niveles de análisis de la lengua como la sociolingüística, la pragmática y los estudios del discurso; el enfoque se centra en el texto como unidad superior edificada en estructuras semánticas que configuran y tejen el significado.

El sistema lingüístico

Los estudios del lenguaje han desarrollado un proceso complejo de descripción de la lengua, ubicando el lenguaje como vertiente esencial para la comprensión de los fenómenos sociales en relación con la unión lenguaje-sociedad.

Saussure en 1912 define el lenguaje como un sistema propio del ser humano, la lengua como el sistema de signos y el habla como el uso particular de la lengua (Saussure, 1987). En su estudio define el lenguaje como un fenómeno social que puede ser analizado en cualquiera de sus componentes (heredados o institucionales), proceso sistémico que se diferencia del habla en la medida que constituye el proceso individual de la lengua que hace cada sujeto.

Por su parte, la lengua es un depósito de signos que cada individuo ha recibido de otros miembros de la misma comunidad hablante, el conjunto de hábitos lingüísticos que permite a un sujeto comprender y hacerse comprender; en otras palabras, la lengua es un depósito acumulado pasivamente, en función del cual cada persona es un oyente, no un hablante. En cambio, el habla es activa e individual y consiste en enunciados particulares, es la faz individual opuesta a la faz social del lenguaje. Dicho más explícitamente, el *habla* es la suma de todo lo que la gente dice y comprende: por un lado, combinaciones individuales dependientes de la voluntad de los hablantes, y por otro, actos de fonación igualmente voluntarios, necesarios para ejecutar tales combinaciones (Saussure, 1987, p. 175).



En consecuencia, el lenguaje es definido por Saussure como un sistema estructurado, multiforme y heteróclito; además, se presenta desde una dimensión individual y una social. En el ámbito individual responde al habla que es el acto de uso particular de la lengua, y en el social y cultural representa la lengua que está determinada por un sistema de signos convencionalizados y adaptados a las comunidades lingüísticas.

De esta forma el lenguaje cumple una doble función, una cognitiva y una social, que siempre han de estar íntimamente relacionadas. Por un lado, está un sujeto que necesita construir un lenguaje interno para interiorizar su propio mundo y hacerse consciente de sus aprendizajes para darle sentido a su vida, aprendizajes y vivencias que luego han de ser compartidas (si es el caso) con los demás. Por otro lado, se encuentra un sujeto que está en construcción de un universo simbólico y cultural, formándose como ser social; en esa construcción el lenguaje es el eje central que le permite comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos, pero es necesario que ese lenguaje además de servirle para la comunicación se dote de una significación que ha de moldearse de acuerdo con la situación comunicativa.

Estas dos funciones del lenguaje (cognitiva y social) siempre han de estar relacionadas, pues una pierde valor sin la otra. Para que un sujeto esté inmerso en el mundo social es necesario que produzca lenguaje desde su subjetividad, y para que esto suceda debe existir un contexto que le permita construir el mundo que quiere dar a conocer, además de satisfacer la necesidad de comunicación (propia de los seres humanos) y su interacción.

Niveles de la lengua

Benveniste (1971) retoma los postulados de Saussure (1912) para clasificar los niveles de la lengua y los actualiza a la lingüística actual, generando un proceso taxonómico de los diversos niveles que parte del análisis de los fonemas hasta llegar a la frase. El autor adopta el concepto de *nivel* para describir cómo se ordena el lenguaje y toma como referencia lo que aplica Saussure al nombrar la lengua como un sistema desde el carácter articulado y discreto del lenguaje.

Por *articulado* se entiende el lenguaje como una producción de signos en cadena, los cuales define André Martinet (citado por Niño Rojas, 2007) como una doble articulación:

En la primera se distinguen las unidades mínimas significantes (aquellas que son portadoras de algún tipo de significado); en la segunda se analizan las unidades mínimas distintivas, o sea los elementos capaces de incidir significativamente en el primer tipo de unidades, de las cuales son parte. (p. 125)

Y en el carácter *discreto* del lenguaje, la lengua funciona como una estructura de elementos independientes entre sí y delimitados el uno del otro. De este modo, Benveniste (1971) asume la lengua como «un sistema de signos lingüísticos» (p. 125) e inicia el análisis con la segmentación y la sustitución; la primera de ellas consiste en hacer el análisis de la lengua hasta la mínima unidad significativa que es el fonema, el cual no se puede descomponer en más elementos y adquiere así el carácter de ser sustituible, lo que finalmente lleva a la distribución.

La unidad mayor que preside al fonema es el morfema, nombrado por el autor como la «palabra» y que se divide en dos niveles: su conformación por fonemas y el convertirse en una unidad significante (con sentido). La unidad superior de la palabra es la frase, que indica el nivel sintáctico de la lengua.

Una frase constituye un todo, que no se reduce a la suma de sus partes; el sentido inherente a este todo se halla repartido en el conjunto de sus constituyentes. La palabra es un constituyente de la frase, de la que efectúa la significación; pero no aparece necesariamente en la frase con el sentido que tiene como unidad autónoma. Así que la palabra puede definirse como la menor unidad significante libre susceptible de efectuar una frase, y de ser ella misma efectuada por fonemas. (Benveniste, 1971, p.122)

Definido el carácter distintivo de la frase de otros niveles de la lengua, el autor relaciona dos elementos esenciales como son la lengua y el discurso; la frase opera en representación de «la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso» (Benveniste, 1971, p. 27), desde el cual el hombre se expresa con una intención determinada por medio de proposiciones interrogativas, asertivas e imperativas. Finalmente cabe mencionar cómo el hablante adquiere conciencia del lenguaje, el cual parte de la palabra y pasa por la frase hasta llegar al discurso.

Como síntesis de este apartado es importante enfatizar en la categoría «lenguaje», descrita desde varios componentes: la gramática tradicional, el estructuralismo y los niveles de la lengua.

Todo esto presenta un común denominador y es el material lingüístico utilizado en las pruebas a analizar y sus características discursivas. También es necesario resaltar cómo el hablante genera una conciencia lingüística que le permite enfrentarse a las pruebas mencionadas y que es preponderante para los fines de esta investigación, pues determina la relación entre el estudiante-lector y el texto.

La estructura textual

Este concepto se propone en una corriente lingüística de la década de los 70 denominada *textolingüística*, la cual critica el modelo de la gramática del texto enfocada en la oración. La primera visión del texto como una estructura oracional estaba ausente de los escenarios discursivos en los cuales este se desarrollaba y así se configuraba una limitación a la hora de explicar sus fenómenos cohesivos y sociales.

Una serie de lingüistas (Beaugrande y Dressler, 1997; Van Dijk et al., 1997; Van Dijk, 2000) presentan un enfoque orientado al ámbito comunicativo del texto, donde se reconoce la estructura interna y externa que responde a los elementos de la macro y la microestructura. A partir de allí se presenta la noción de «estructura textual», determinada no solo por los elementos de tipo gramatical sino también por componentes semánticos y no lingüísticos como es el caso del entorno que determina la intención comunicativa.

Desde la superestructura se pueden configurar los diferentes textos, en relación con el texto narrativo, el argumentativo, el expositivo, entre otros; la macroestructura identifica la red semántica que determina el tópico del texto; y la microestructura se teje con aspectos gramaticales y marcadores anafóricos y catafóricos.

Sumado a esto se inicia una visión del texto bajo un enfoque cognitivo, que tiene por objeto la relación entre los procesos de aprendizaje y la organización textual; de esa teoría se desprende el concepto de «tipología», que permite caracterizar la estructura de los diferentes textos; también se atribuye la noción de *tema* y *rema*, conocidas como ideas principales y secundarias. Ambos conceptos (tipologías textuales, y tema y rema) llevan al estudiante a activar las habilidades de pensamiento en el proceso de organización de la información, como son selección, síntesis, análisis, inferencia, entre otras; de ahí surge su relación directa con el enfoque cognitivo de aprendizaje. Todas estas teorías se mantienen vigentes en el sistema educativo colombiano, en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura desde la escuela hasta la universidad.



Enfoque cognitivo y sociocultural del lenguaje

Van Dijk et al. (1997) consideran el enfoque cognitivo como parte fundamental de una teoría de los estudios del texto, porque sin la comprensión de los procesos mentales no es posible identificar el modo como se construye el conocimiento, tanto individual como colectivo. En este orden de ideas la cognición presupone «la elección de ciertos ítems léxicos, las variaciones de estilo o el uso de recursos retóricos» (p. 43), dispositivos con los cuales se transmiten ideas y opiniones que inciden en una visión del mundo colectiva y que se negocia por medio de las ideologías.

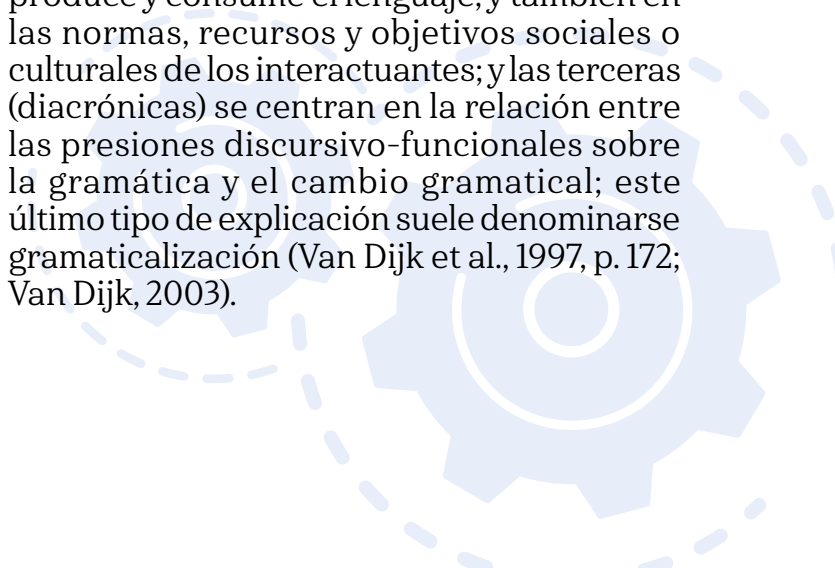
Este enfoque asume las representaciones como procesos mentales constructivos en tanto vislumbra el proceso de lectura como una implicación de los modelos de contexto del individuo, que acarrea sus creencias y valores, determinando así que la cognición es individual y social. La primera se comprende como variación personal (Van Dijk et al., 1997) y responde a la diferenciación entre un individuo y otro, lo que implica que cada usuario del lenguaje tiene un proceso particular de aprehender el mundo y de construir sus ideas a partir de la experiencia con la cultura; de este modo se generan las representaciones y se adquiere el conocimiento sociocultural.

En segundo lugar se encuentra el paso de lo individual a lo social, indican Van Dijk et al. (1997): «El conocimiento que tienen los usuarios del lenguaje acerca de las reglas gramaticales y discursivas es un conocimiento compartido socialmente, de modo que es posible la comprensión mutua» (p. 43), generando la cognición sociocultural.

Este proceso es el resultado de la interacción con los demás, del diálogo sociocultural que se manifiesta en el intercambio de opiniones, ideas, creencias y concepciones del mundo, el cual se materializa en el lenguaje y determina la comprensión de los procesos de conocimiento.

La cognición social se puede describir como los tipos de cogniciones que las personas poseen y comparten entre sí, o como aquellas cogniciones referentes a situaciones o grupos sociales. Las representaciones que la gente hace de otras personas como mujeres, hombres, negros, blancos, extranjeros, jóvenes, ancianos, son ejemplos característicos de tales cogniciones sociales (Van Dijk, 1989).

Sobre esta base, los lingüistas del discurso que trabajan la gramática proponen tres clases generales de explicaciones: las cognitivas, las sociales e interactivas, y las diacrónicas. Las primeras (cognitivas) toman en cuenta los recursos y procesos cognitivos que utilizan los interactuantes al producir y comprender el lenguaje; las segundas (sociales e interactivas) enfocan la dinámica en las situaciones interactivas en que se produce y consume el lenguaje, y también en las normas, recursos y objetivos sociales o culturales de los interactuantes; y las terceras (diacrónicas) se centran en la relación entre las presiones discursivo-funcionales sobre la gramática y el cambio gramatical; este último tipo de explicación suele denominarse gramaticalización (Van Dijk et al., 1997, p. 172; Van Dijk, 2003).



El texto como productor de conocimiento

Ciapuscio (2017) señala que inicialmente se presentaron diversas concepciones para designar y estudiar el texto como la visión gramatical, la comunicativa y la semiótica (p. 37), y también se puede estudiar como acto de habla y como discurso. La visión gramatical comprende el texto como una oración compleja o secuencia de oraciones que parten de un fundamento formal; los alcances de esta teoría están cimentados en aspectos sintácticos que explican las relaciones que se tejen entre las oraciones y la construcción más allá de las estructuras gramaticales.

En consecuencia, ante los cortos alcances de la gramática textual fue necesario desarrollar una teoría que explicara los fenómenos semánticos y cohesivos que superan la forma. Por esto, como señala Bernal Leongómez (1984), se hace una redefinición del texto hacia una orientación comunicativa, lo que implica superar el conjunto de oraciones y centrar el objeto de estudio en los principios de regulación, organización y aspectos no lingüísticos del texto (p. 259).

Para comprender la estructura comunicativa del texto, Ciapuscio (2017) ilustra el concepto con la metáfora de estructura interna y estructura externa en relación con la cohesión y la coherencia, presentando así una línea de análisis que corresponde a los componentes superficiales y profundos del tejido textual. De esta manera pasa de representar solo una oración a tomar en cuenta todo un contexto comunicativo, en el cual una conversación, un párrafo, una unidad fraseológica desempeña funciones tanto comunicativas como sociales al emplearse en determinados contextos.

En esta línea se configuran tres nociones básicas desde el enfoque comunicativo: el texto, la función textual y la función comunicativa (Brinker & Ausborn-Brinker, 1988).

- **Texto:** además de poseer una unidad y estructura semántica, constituye una acción lingüística que expresa una intencionalidad con un carácter convencional. El texto tiene determinadas funciones en situaciones comunicativas concretas, siendo la principal la función textual.
- **Función textual:** consiste en el papel del texto en la interacción, su contribución a la realización de metas comunicativas sociales y objetivos individuales, así como a la constitución de relaciones sociales.
- **Función comunicativa:** representa las realizaciones ilocucionarias variadas. Entre ellas, las principales son expresar, informar, persuadir, convencer, narrar, contar y producir efectos estéticos que transformen el lenguaje (esta función normalmente se solapa con las anteriores).

Finalmente se puede precisar que desde el ámbito cognitivo los textos en la comunicación no son objetos estáticos, por el contrario, tienen como propiedad principal su carácter procesual. Un individuo que produce o comprende un texto pone en juego, a partir de un conjunto de esquemas de operaciones cognitivas, variados sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento enciclopédico, lingüístico, situacional y sobre clases de textos (Heinemann y Viehweger, 1991). Desde esta perspectiva, las clases de textos cristalizan un sistema de conocimientos que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas.

Para concluir este apartado se retoman los componentes que lo consolidaron: el enfoque cognitivo y sociocultural del lenguaje y el texto como portador de conocimiento, componentes que se configuran en términos de la estructura, la función y las tipologías. Todos estos elementos son fundamentales para analizar las pruebas de lectura crítica y el desempeño de los estudiantes en ellas; también se manifiesta la importancia del aspecto cognitivo y sociocultural que involucra el estudiante-lector al enfrentarse a un texto determinado (y por ende, a una prueba), pues de acuerdo con su desarrollo cognitivo y su aprendizaje sociocultural estará en capacidad de comprender el texto mediante las mediaciones cognitivas que se encuentran entre el sujeto y el texto.

La lectura

La categoría de *lectura* en los referentes teóricos se ubica como el eje central de esta investigación, por cuanto su objeto es dar cuenta de los resultados de las pruebas de lectura crítica en los estudiantes del ITM en un período determinado y con una muestra específica. Para llegar a este apartado se han abordado las categorías de *lenguaje* y *texto* que permiten generar una base conceptual para comprender la lectura; en consecuencia, las subcategorías que se describen son lectura comprensiva, lectura crítica y niveles de lectura. Esta categoría principal funciona como un eje articulador entre el lenguaje y las competencias que se analizarán en las pruebas de lectura crítica, y que en definitiva medirán el desempeño de los estudiantes en dichas pruebas.

Según la Real Academia Española (2001), la lectura comprende diferentes significados que se determinan bajo el verbo *leer*. Uno de ellos es el proceso de decodificación natural que hacen los seres humanos al

pasar la vista sobre un material escrito; una segunda acepción alude al componente de comprender o encontrar un significado en esos caracteres escritos y generar una interpretación; y en tercer lugar leer significa reconocer un indicio sobre lo que pasa en el contexto, como leer al otro, reconocer las intenciones y los diferentes significados del ámbito en el cual se mueve un sujeto determinado. Un ejemplo de ello es la lectura del mundo, donde se puede reconocer cómo las personas interpretan los signos que están a su alrededor.



La lectura comprensiva

Cada una de las acepciones de leer puede representar una situación diferencial y tiene implicaciones distintas; no es lo mismo decodificar una línea de signos que aprender a interpretarlos. Para Parodi (2018) el acto de leer está determinado por una serie de procesos mentales que deben desarrollarse en el sujeto y abarcan la dimensión de los verbos *comprender*, *entender* e *interpretar*; de este modo la lectura engloba un proceso individual donde se percibe una situación y se genera una inferencia, se comprende y se interpreta. Cabe recalcar que se necesita una condición primordial para desarrollar la lectura: la disposición biológica del sujeto que lee.

Parodi (2018) describe que el maravilloso sistema que permite la lectura en los seres humanos es el cerebro, pues viene equipado por una gama de mecanismos que facilitan la decodificación y la comprensión de todo lo que rodea a las personas. El primer proceso central es la relación que logran las neuronas por medio de la sinapsis, que permite organizar el estímulo sensorial en estructuras cerebrales de manera que allí se puedan anclar los recuerdos y la memoria. Para leer es necesario recordar, memorizar los signos, reconocer sus múltiples combinaciones e identificar los significados del orden denotativo y connotativo que tienen las palabras; en tal sentido, la memoria es la base de la lectura y los seres humanos cuentan con varios tipos de memoria que les permiten realizar sus trabajos cotidianos.

Una de ellas es la memoria operativa, que tiene por objeto el reconocimiento inmediato del estímulo que permite organizar la información nueva registrada por los sentidos con aquella que ya está previamente almacenada, también nombrada *conocimientos previos*. Este tipo de memoria facilita

los procesos de integración y comparación de la información, puede realizar generalizaciones y permite seleccionar los datos que estarán guardados en procesos más amplios, como la memoria a largo plazo; esta última también llamada almacén, favorece la relación de la información y la creación de conocimiento para toda la vida en los seres humanos.

Los dos componentes que se suman a las condiciones biológicas del proceso de leer son la *atención* y la *abstracción*. La atención supone la capacidad de llevar los sentidos hacia elementos determinados y la capacidad de atención en el caso de la lectura se configura como componente básico, dado que el cerebro no solo debe identificar lo que se lee, es decir el signo lingüístico, sino los referentes de significado; por esta razón la atención tiene un lugar central para focalizar la información que se quiere procesar, aislando los demás estímulos sensoriales y permitiendo el nuevo conocimiento. Y la abstracción como representación de la creación del concepto, es la capacidad de simbolización de los signos lingüísticos en ideas, en semas que representan la realidad y que permiten que haya un lenguaje.



La lectura y el pensamiento crítico

La lectura adquiere una significación cultural desde su importancia en el desarrollo cognitivo e intelectual de los individuos. Leer es un verbo que tiene su origen en la palabra latina *legere*, que significa *recoger*. Así, el que lee recoge, organiza, unifica y une. La metáfora de la acción de leer está determinada por el mundo como un campo en el cual se cosecha, igual que pasa con los múltiples signos que leen los individuos en el día a día. Para realizar este proceso no es suficiente poder reconocer un signo, procesarlo y generar una respuesta a un estímulo sensorial; también es necesario identificar la existencia de condiciones que hacen de la lectura un ejercicio continuo de pensamiento por adecuarse y contextualizarse según las circunstancias.

La acción de leer cambia de acuerdo con el propósito que tenga dicha lectura; de este modo presenta diferentes objetivos, como informarse, divertirse y aprender. Pero también incide sustancialmente en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad discursiva de un individuo; pensar críticamente desde la lectura implica tener una consideración por el texto, el contexto y el posicionamiento que tiene el lector en relación con lo que lee.

Los textos adquieren un valor semántico en la medida que relacionan al individuo con el mundo. Como lo describe Halliday (2001), los textos tienen un potencial de significado según un contexto determinado que establece los diferentes elementos del orden cognitivo, social, cultural, histórico y político. Al integrar estos elementos se reconoce que la función de la lectura en el desarrollo del pensamiento crítico consiste en leer la situación social del texto, las creencias que tiene implícitas, los modos de relación de los participantes, los referentes culturales y enciclopédicos que soportan el discurso y la

relación del texto con otros discursos de la cultura (Van Dijk, 2012).

A su vez se asume el pensamiento crítico como un proceso en el que intervienen el pensamiento razonado y reflexionado, para mejorar la toma de decisiones y la acción de los sujetos. El pensamiento crítico faculta al ser humano para identificar el contenido de los textos que se cruzan en la cotidianidad, pero a la vez para identificar lo que dichos textos excluyen o nombran entre líneas. Asimismo, debe permitir un posicionamiento frente a tales discursos, con el propósito de que contribuyan al ideal de justicia y búsqueda del bien común (Corchuelo Martínez-Azúa et al., 2014).

Identificados estos elementos del texto y el contexto en el pensamiento crítico, deviene la pregunta por el posicionamiento en la lectura. Así como en el proceso de escritura el autor se posiciona desde la evaluación (Bolívar, 1984), lo mismo ocurre con la lectura. Esta es una forma de posicionarse respecto a lo que se lee desde el pensamiento crítico, es la valoración sobre el objeto de lectura, las inferencias y relaciones con otros textos, las marcas de subjetividad que se generan en la práctica lectora.

Por todo esto, la lectura desde el pensamiento crítico recoge aspectos discursivos, contextuales y de posicionamiento que son determinantes para generar un proceso de aprendizaje que permita un desarrollo cognitivo y reflexivo, y que a su vez propenda por el bien común sobre el individual. Un individuo debe reconocer todos estos elementos para hacer una lectura que tenga pleno valor significativo, que genere aprendizaje y que permita cuestionar el mundo que lo rodea a partir de sus propios conocimientos y creencias.

Niveles de lectura y comprensión lectora

Los niveles de lectura responden a una escala en la cual el lector identifica diferentes elementos en el texto; estos niveles dan cuenta de su comprensión y responden a factores de interpretación, evaluación y asociación de la información. Esta teoría está soportada por autores como Niño Rojas (2007), Cassany (2004), Domínguez Castillo (2015), Pérez Abril (2003), entre otros. Dichos niveles que posibilitan reconocer la comprensión lectora del sujeto son los siguientes: literal, inferencial y crítico-intertextual.

- **Nivel de comprensión literal:** también denominado decodificación primaria, busca establecer el reconocimiento de elementos locales tal y como aparecen expresados en el texto, como unidades léxicas, relaciones endofóricas y organización temática. En este punto el lector da cuenta de una estructura superficial del texto, sin generar inferencias ni abordar aspectos macroestructurales como el tema en relación con otros discursos.
- **Nivel de comprensión inferencial:** tiene como principal objeto la identificación del significado global del texto; logra abordar la macroestructura al señalar la forma cómo se compone el tema, cuál es la progresión temática y el reconocimiento de la superestructura del texto. Se realiza un proceso de deducción a partir de los conocimientos previos del lector o la información adicional que se presenta en el texto. En este campo aplican procesos de interpretación, relación contextual, inferencias y generalizaciones sobre la base de la información entregada por el texto.

- **Nivel de comprensión crítico-intertextual:** es el nivel más amplio de todos porque el lector puede establecer aspectos de coherencia global y local en el texto, y generar inferencias e interpretaciones sobre la base de un contexto. También reconoce las estrategias retóricas y los modos de organización argumentativa. Por otro lado, propende por la relación que se genera entre un texto 1 y un texto 2 (en la misma prueba), entre un texto y un contexto determinado, o entre un texto y el texto externo. Finalmente tiene el objetivo de alcanzar la competencia propositiva, donde el estudiante genera posibles soluciones o propuestas frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Competencias

Una competencia es «una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación» (Spencer y Spencer, 1993). Por su parte, el Icfes (2020) define las competencias como «las habilidades necesarias para aplicar de manera flexible los conocimientos en diferentes contextos» (p. 26).

Se entiende entonces que una competencia es un potencial de conductas adaptadas a una situación determinada que inciden en el comportamiento de un individuo, en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales. Cuando se refiere a un criterio, significa que la competencia establece unas pautas de medición en la actuación buena o deficiente del estudiante utilizando un estándar específico, alejado de la definición de conceptos o datos, y por

el contrario centrado en la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana (De Miguel Díaz, 2005; Icfes, 2020).

La adquisición de una competencia suele implicar un contexto social o educativo de aprendizaje. De Miguel Díaz (2005) plantea que el sujeto debe adquirir un aprendizaje significativo que le permita poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de toda su vida, haciéndolo partícipe de ella. En el momento del aprendizaje el docente se convierte en mediador, al permitir al individuo enfrentarse a diferentes textos y contextos que enmarcan el vivir en una sociedad.

Competencia comunicativa

El lenguaje ha dotado al ser humano de la capacidad de desarrollar la función semiótica, que a su vez posibilita la competencia comunicativa. Según Niño Rojas (2007), dicha competencia es responsable de la interlocución y la producción de mensajes en los individuos, del intercambio comunicativo y de desarrollar en los sujetos las competencias que necesitan para constituirse en sociedad debido a sus capacidades y procesos cognitivos, simbólicos, semióticos, lingüísticos y pragmáticos.

El individuo comparte con los demás diferentes actos del habla, utilizando un lenguaje que debe ajustarse a la situación comunicativa en la cual se encuentra. De esta manera surgen los llamados *registros lingüísticos* y con ellos la posibilidad de nombrar la forma como cada persona mezcla en su discurso conocimientos, ideologías y todo lo que ha leído en el transcurso de su vida. La capacidad de adecuar estos actos del habla con una intención comunicativa hace parte esencial de la competencia, la cual según Lomas y Tusón (1993) es entendida como

el conjunto de procesos y conocimientos de tipo diverso (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. (p.15)

Competencias del lenguaje

De la competencia comunicativa se derivan las demás competencias del lenguaje. Para el Grupo Didactext (2003), la competencia comunicativa consta a su vez de varias subcompetencias que toda persona utiliza para desarrollar y ejercer su capacidad comunicativa; dichas subcompetencias son las siguientes: «discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural, de aprendizaje» (p. 98). Estas subcompetencias se asemejan a las planteadas por el MEN en los lineamientos curriculares para el área de lenguaje: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria o poética. En la [tabla 2.1](#) se sintetizan ambas posturas.

Tabla 2.1.*Las competencias del lenguaje según el Grupo Didactext y el MEN*

Competencias del lenguaje	Grupo Didactext	Ministerio de Educación Nacional
Discursiva o textual	Presenta las normas de textualidad y los principios constitutivos y regulativos.	Es la referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada también con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
Gramatical o sintáctica	Atiende a la capacidad de reconocer las estructuras sintácticas y la ortografía correspondiente al idioma en que se escribe, y de producir correctamente los enunciados discursivos.	Se refiere a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
Semántica		Se refiere a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia, lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
Sociolingüística	Se ocupa de la vinculación de los diversos mensajes con los contextos y situaciones interactivas, convencionalismos, actitudes, normas en los que se utilizan y producen.	

...

Enciclopédica o referencial	Incluye los saberes y experiencias que posee cada individuo.	Se refiere a la capacidad de poner en juego en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.
Literaria	Tiene como base todo el proceso de lectura, porque no solo se observan las características textuales sino también el modo de su percepción por el individuo y el conjunto de conocimientos paraliterarios que el texto presupone.	Es entendida como la capacidad de poner en juego en los procesos de lectura y escritura un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de estas.
Poética		Se entiende como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en su uso. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal (28-29).
Pragmática o Sociocultural	Diferenciada de la competencia sociolingüística para dar cuenta de los elementos culturales de la lengua (la sociolingüística se centra en los registros y variedades de una lengua).	Es la referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Hacen parte de esta competencia aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos, o en términos de Bernstein, códigos sociolingüísticos presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
De aprendizaje	No es una competencia lingüística, sino una competencia didáctica que hace referencia a «saber aprender»	

Fuente: elaboración propia a partir de Grupo Didactext (2003) y MEN (1998).

Competencias evaluadas por el Icfes en el módulo de Lectura Crítica

Al finalizar el proceso académico, los estudiantes de pregrado deben presentar las pruebas Saber TyT o Saber Pro según el caso. Las primeras corresponden a los estudiantes de programas técnicos y tecnológicos, y las segundas a los de programas profesionales. Cada una de estas pruebas presenta un común denominador nombrado como *competencias genéricas*, entre las que se encuentran: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés.

En esta investigación es propicio abordar el módulo de Lectura Crítica, el cual según el Icfes (2020)

evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado. (p. 26)

A su vez, el módulo está compuesto por tres competencias principales que el estudiante debe alcanzar para medir su nivel. Dichas competencias que llevan al estudiante a activar las habilidades de pensamiento cognitivas necesarias para comprender un texto de manera crítica son las siguientes:

a. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto

Esta competencia incluye la capacidad de identificar y entender los eventos,

ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está, entonces, dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos competencias siguientes.

b. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto (por ejemplo, diferentes frases o párrafos) y exigen reconocer y comprender su articulación. Esta competencia es necesaria para contar con la siguiente.

c. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido

Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, entre otras habilidades. Se trata de la competencia propiamente crítica y, como tal, exige un ejercicio adecuado de las dos anteriores. (Icfes, 2020, p. 27)

Asimismo, cada competencia consta de diferentes postulados o afirmaciones entendidas como «cada una de las descripciones de aquello que se espera que un estudiante esté en capacidad de hacer cuando ha desarrollado una competencia» (Icfes, 2020, p. 26). Y cada afirmación se compone de evidencias, las cuales según el Icfes «son enunciados que representan acciones o ejecuciones observables, mediante las cuales es posible verificar si el evaluado ha desarrollado lo relacionado con la afirmación a la que pertenece» (2020, p. 26). Las afirmaciones y evidencias que componen cada competencia se encuentran en la [tabla 2.2.](#)

Tabla 2.2.

Competencias y evidencias del módulo de Lectura Crítica

Competencia	Evidencia
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	1.1. Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. 1.2. Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	2.1. Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2. Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. 2.3. Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4. Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5. Identifica el tipo de relación entre los diferentes elementos de un texto (discontinuo).
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	3.1. Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). 3.2. Establece relaciones entre un texto y otros textos enunciados. 3.3. Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. 3.4. Reconoce las estrategias discursivas de un texto. 3.5. Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida.

Fuente: Icfes (2020, p. 28).

Tipos de textos utilizados en el módulo de Lectura Crítica

Para evaluar el alcance de las competencias mencionadas, en el módulo de Lectura Crítica el Icfes utiliza diferentes portadores dentro de las tipologías textuales que se convierten en el insumo principal para resolver la prueba. Estos se ubican en dos categorías principales: textos continuos y textos discontinuos; los textos continuos son aquellos que no presentan imágenes y se leen de manera secuencial, tales como artículos, ensayos, noticias, capítulos, etc. Y los textos discontinuos son aquellos cuya característica principal es contar con imágenes, cuadros, tablas, gráficas, símbolos, etc. Entre estos últimos se encuentran las señales, historietas, anuncios, infografías, obras de arte, etc. (Icfes, 2020, p. 29).

Debe tenerse en cuenta que los enunciados también cambian de acuerdo con los tipos de texto elegidos para el módulo, pues «si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares de cada texto» (Icfes, 2020, p. 29).

En síntesis...

Las cuatro categorías centrales que componen el capítulo de referentes teóricos fundamentan la presente investigación desde la mirada de diferentes autores. De esta manera se evidencia la relación directa de estas categorías con la construcción de las pruebas, el análisis de cada uno de sus componentes y las competencias que los estudiantes deben desarrollar y su desempeño, brindándole un fundamento teórico tanto a esta investigación como a las actividades académicas que se realizan en el ITM en el tema de lenguaje y que propenden por el beneficio de los estudiantes.



Capítulo

03

Metodología



Tomando en consideración los elementos enunciados en los capítulos anteriores que brindan un soporte de antecedentes y conceptos desde lo teórico y lo legal a esta investigación, ahora se presenta el diseño metodológico que sustenta este proyecto. Se parte de la descripción del tipo de investigación, se describe la población que consolida la muestra y se mencionan las cuatro fases que componen el esquema de organización metodológica desarrollado en los procesos de análisis documental, la presentación de los instrumentos de investigación utilizados, la sistematización y los hallazgos encontrados. Por último se propone una caracterización de la muestra.



Tipo de investigación

El tipo de investigación en este proyecto responde a un diseño analítico cualitativo que aborda un fenómeno flexible y abierto (Hernandez Sampieri et al., 2014), no es experimental y se ubica en un marco temporal del orden longitudinal. Toma un enfoque mixto de investigación que se ordena en la recolección y codificación de los datos de las pruebas presentadas y el abordaje descriptivo inferencial con categorías cualitativas para hacer una lectura de los datos.

En este esquema metodológico no hay manipulación de variables y el diseño longitudinal aplicado es del tipo panel. Este consiste en la recolección de información de diferentes momentos en un ciclo de tiempo específico, como es el presente caso: el segundo semestre de 2016 y el primero de 2017, y adicionalmente el segundo semestre de 2019 y el primero de 2020. Cada una de las fases de recolección de la información se divide en cuatro momentos.

La muestra hace seguimiento a una misma población que presentó cuatro pruebas de lectura crítica o comprensión lectora en diferentes momentos, como son: Saber 11°, de admisión al ITM, de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, y las pruebas estatales Saber TyT; esta muestra permite revisar el avance o retroceso en el desempeño presentado por los estudiantes en los diferentes momentos que han enfrentado este tipo de pruebas. Adicionalmente se presenta una nueva muestra que complementa la información con los resultados específicos de los estudiantes que presentaron las pruebas de lectura crítica en el segundo semestre de 2019 y el primero de 2020 en las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas; se agrega esta muestra con la intención

de analizar el desempeño de los estudiantes en los niveles de lectura que plantea el Icfes (literal, interpretativo y crítico), evaluando los 25 enunciados que contiene cada una de las pruebas mencionadas.

Con esta información es posible identificar en una serie de grupos cómo fue la evolución en los resultados de tales pruebas; asimismo, identificar cuáles cambios se han dado en el desarrollo formativo que tengan relación con los resultados y el comportamiento en general de dicha población en relación con los procesos de comprensión.

Alcance de la investigación

El alcance de esta investigación responde a un tipo exploratorio (Bernal Torres, 2010; Marczyk et al., 1972) que busca hacer una caracterización explicativa de los procesos de lectura crítica de los estudiantes del ITM, teniendo como punto de partida la población mencionada.

Por otra parte, en el alcance se configura el proceso analítico de las pruebas con el fin de lograr una sistematización que de modo exploratorio (Reguera, 2008) permita reconocer el desempeño de la competencia de lectura crítica en los estudiantes de la institución, sus fortalezas y debilidades en los niveles de lectura propuestos por el Icfes.

Momentos de la investigación





La investigación se lleva a cabo en cuatro momentos que responden a las fases de recolección, organización y análisis de la información, los cuales se representan en las [tablas 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4](#). Se desarrollan procesos de análisis documental y de recolección divididos en dos partes (recuperación de información y creación de base de datos); luego se realiza una construcción de instrumentos y finalmente se hace la sistematización de todo el proceso analítico.

Momento 1. Análisis documental y recolección de información: primera parte

Este componente responde a la fase descriptiva y compilatoria que obedece al acervo de los objetos de análisis elegidos. Se organiza en los procesos de recolección de resultados de las pruebas Saber 11°, admisión 2016/2 y 2017/1, Lengua Materna y Habilidades Comunicativas 2016/2 y 2017/1, y Saber TyT 2019/2 y 2020/1 (tabla 3.1). Estos datos fueron obtenidos en diferentes dependencias del ITM, como la Oficina de Admisiones y Registro, Coordinación del Área de Español y Coordinación del proyecto Prepárate para Saber Pro.

Tabla 3.1.

Análisis documental y recolección de información: primera parte

Análisis documental y recolección de información	
	Resultados de la prueba Saber 11° de los estudiantes.
	Resultados de la prueba de admisión para 2016/2 y 2017/1.
	Pruebas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas 2016/2 y 2017/1, y resultados.
	Resultados de las Pruebas Saber TyT (componente de lectura crítica) en 2019/2 y 2020/1.

Fuente: elaboración propia (2023).

Momento 2. Análisis documental y recolección de información 2019/2 y 2020/2: segunda parte

Este momento (tabla 3.2) se refiere a la creación de una base de datos de la muestra que está representada en los resultados del Momento 1, sumado a una caracterización demográfica de la población organizada en las variables de nombre, edad, estrato, barrio, comuna, resultados de las pruebas Saber 11° y resultados de las pruebas Saber TyT.

Tabla 3.2.

Análisis documental y recolección de información 2019/2 y 2020/2: segunda parte

Análisis documental y recolección de información 2019/2 y 2020/2: segunda parte
Obtención de una base de datos con los nombres de estudiantes que tomaron la prueba TyT 2019/2
Búsqueda de los resultados de las pruebas de admisión
Recolección de datos de los resultados de la prueba Saber 11°
Resultados pruebas de Lectura Crítica de los cursos de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas
Creación de base de datos final con los metadatos de caracterización de la muestra de estudiantes y resultados de la prueba de Lectura Crítica
Recolección de resultados de pruebas de admisión del ITM en Lectura Crítica
Organización de códigos de registro de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber 11° y cumplen con los criterios para las pruebas TyT 2019/2
Caracterización demográfica de la muestra con información del Sistema de Información Académica (SIA)

Fuente: elaboración propia (2023).

Momento 3. Análisis y creación de instrumentos de investigación

Consiste en la aplicación de un instrumento analítico que permita la identificación de los aciertos y errores en las pruebas de Lectura Crítica de las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas comprendidas en el período 2019/2 y 2020/1, en relación con los planteamientos del Icfes. Este momento se constituye mediante las fases descritas en la [tabla 3.3](#).

Tabla 3.3.

Ruta de Creación de instrumentos

Ruta de Creación de instrumentos
Recolección de información objeto de análisis: pruebas de Lectura Crítica aplicadas en el período especificado (4 pruebas en total, 2 por semestre).
Consolidación de una base de datos con la información recogida.
Creación de rúbrica de evaluación sobre las competencias de Lectura Crítica (unidades de análisis), según los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional y el Icfes.
Aplicación de instrumento de evaluación (rúbrica) a las pruebas.
Agrupamiento de los enunciados de las pruebas en unidades de análisis (competencias) desde la aplicación del instrumento y la base de datos recogida.
Cruce de información de los resultados de las pruebas con el agrupamiento de los enunciados.
Tabulación, jerarquización e identificación de tendencias en las unidades de análisis.
Análisis y validación teórica (antecedentes, legal y conceptual) de las tendencias arrojadas.

Fuente: elaboración propia (2023).

Momento 4. Sistematización de resultados de investigación

Se constituye mediante los procesos de inferencia de los resultados de los Momentos 1 y 2 y su validación con las categorías teóricas que emergieron en la investigación. Este momento se lleva a cabo mediante las fases representadas en la [tabla 3.4](#).

Tabla 3.4.

Cruce de los análisis de la información arrojada en los Momentos 1 y 2

Cruce de los análisis de la información arrojada en los Momentos 1 y 2

Consolidación de categorías sustantivas (unión de los resultados obtenidos en los Momentos 1 y 2).

Análisis e interpretación de las categorías resultantes.

Resultados finales.

Construcción de una propuesta de intervención pedagógica en relación con el tema de la lectura crítica en la educación superior.

Divulgación de resultados a la comunidad académica del ITM y público externo.

Fuente: elaboración propia (2023).

Caracterización de la población

Para este proyecto de investigación la población que compone la muestra está dividida en dos grupos de estudiantes. Por un lado, aquellos que hicieron parte de la aplicación de las pruebas de Lectura Crítica de las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas en los semestres 2019/2 y 2020/1, conformada por 1276 estudiantes: 497 del primer período mencionado y 779 del segundo. Es importante aclarar que la prueba aplicada en el primer período (semestre 2019/2) se dio bajo la modalidad presencial, mientras que la del segundo (2020/1) se aplicó de manera remota por la declaración de la pandemia de COVID-19.

Por otro lado, la segunda muestra se deriva de los estudiantes que presentaron las pruebas estatales Saber TyT en los mismos semestres (2019/2 y 2020/1). A estos estudiantes se les hizo un rastreo de información en relación con las pruebas de Lectura Crítica de las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, la prueba de admisión del ITM en el componente de comprensión lectora y las pruebas Saber 11° en el mismo componente; esto llevó a excluir gran parte de la información, consolidando la segunda muestra con solo 448 estudiantes que presentaron las cuatro pruebas de referencia.

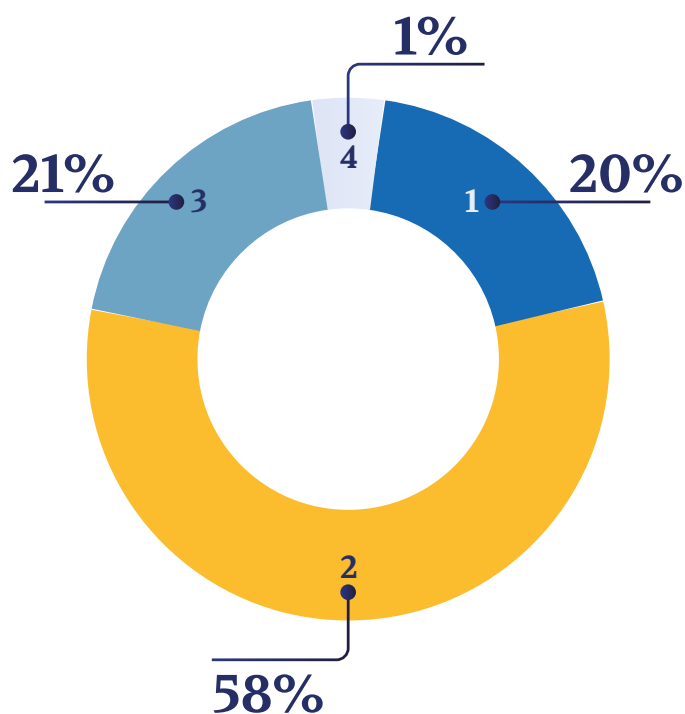
Para esta caracterización se tomó como base la segunda muestra con los resultados de sus cuatro pruebas de referencia, mientras que la primera muestra sirvió como insumo para el análisis de los datos arrojados por las seis pruebas de Lectura Crítica aplicadas en las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas en los semestres 2019/2 y 2020/1.

Información sociodemográfica de la muestra

La información sociodemográfica (gráfico 3.1) se conforma con los datos obtenidos del estrato socioeconómico al cual pertenecen los estudiantes, la edad que tenían al momento de su ingreso al ITM, el año en que presentaron las pruebas Saber 11° y el año de presentación de las pruebas Saber TyT.

Gráfico 3.1.

Información sociodemográfica de la muestra: estrato socioeconómico



Fuente: elaboración propia (2023).

En el gráfico 3.1 se puede observar que el estrato predominante en los estudiantes del ITM para los programas de tecnología (en esta muestra en especial) es el estrato 2 con el 58%, seguido por el estrato 3 (21%) y el estrato 1 (20%), y en una menor medida el estrato 4 con 1%.

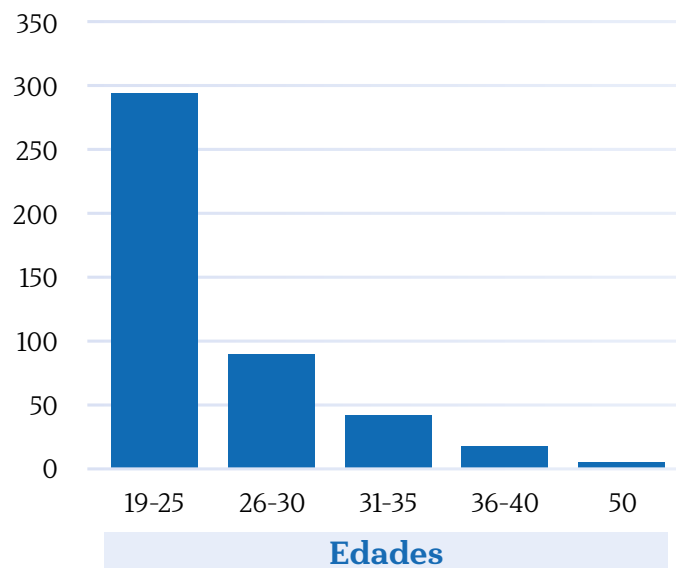
De ese estrato 2, los barrios que recogen una mayor cantidad de estudiantes de la muestra son:

- **Manrique:** 14 estudiantes.
- **Robledo:** 14 estudiantes.
- **Bello:** 11 estudiantes.

Por otro lado, se tiene la relación de los estudiantes que hicieron parte de la muestra considerando la edad con la cual iniciaron su pregrado. Esta relación se evidencia en el gráfico 3.2.

Gráfico 3.2.

Información sociodemográfica de la muestra: rango de edad al inicio del pregrado



Fuente: elaboración propia (2023).

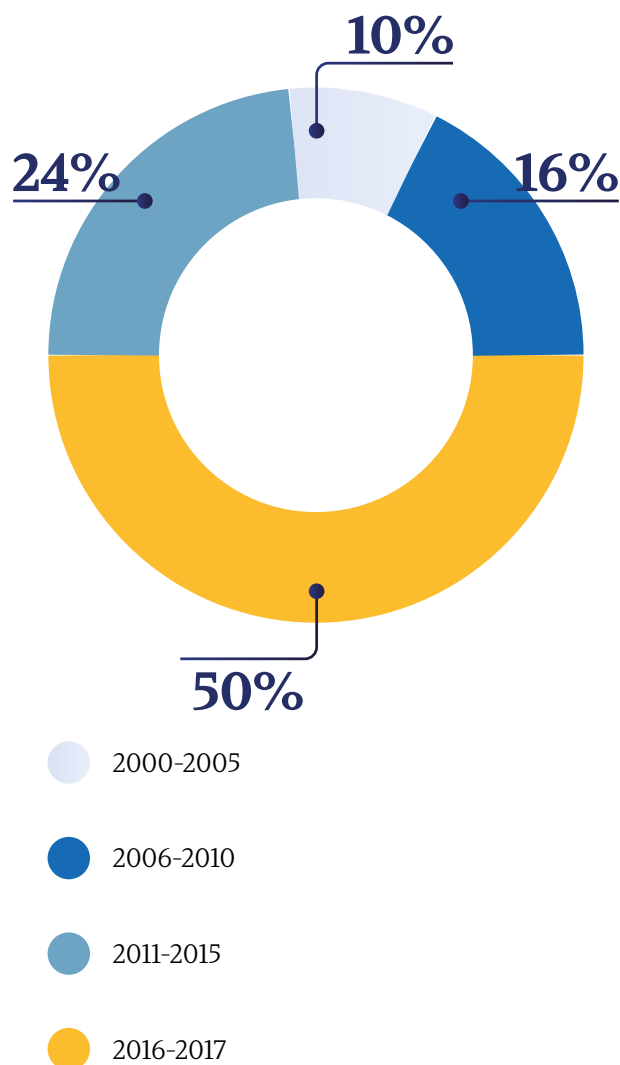
Como se puede observar en el gráfico 3.2, el rango de edad que predomina en los estudiantes al inicio del pregrado es de 19 a 25 años, y se registró un estudiante que ingresó a la institución a la edad de 50 años. Dentro de esta población mayoritaria, la edad que registra más estudiantes es la de 21 años con 91 jóvenes, seguida de 22 años con 69 estudiantes, lo que demuestra el interés de la población juvenil por iniciar los estudios de educación superior. Ahora bien, en relación con el período elegido para la muestra, se encuentra que 123 estudiantes presentaron las pruebas Saber TyT en el segundo semestre de 2019, mientras 325 lo hicieron en el primero del 2020.

Por otra parte, como se observa en el gráfico 3.3, el mayor porcentaje de estudiantes que presentaron las pruebas Saber 11° se ubica en el rango temporal de los años 2011-2015 con un total del 50% de la muestra. En segundo lugar, se puede identificar que el 24% de los estudiantes de la muestra tomaron las pruebas entre los años 2016/2017. Luego se tienen rangos entre 10% y 16% entre los años 2000 a 2010.

Una de las características centrales de esta muestra es su crecimiento ascendente desde el año 2010 al 2017, logrando un aumento significativo año por año en estudiantes de la muestra que presentaban las pruebas Saber 11°. Este dato es representativo con relación al aumento del acceso de los estudiantes en los últimos 10 años a la Educación Superior, donde son exigidas las pruebas Saber 11° para el ingreso.

Gráfico 3.3.

Presentación de las pruebas Saber 11°



Fuente: elaboración propia (2023).

Capítulo

04

**Análisis de las pruebas de lectura crítica
diseñadas por el centro de idiomas ITM**



La competencia de lectura crítica es fundamental en todo proceso de formación académica y en cualquier disciplina del conocimiento. Como se documentó en apartados anteriores, un estudiante de nivel tecnológico o profesional debe poseer habilidades de lectura y pensamiento crítico que le permitan ser receptivo a los conocimientos impartidos desde la universidad, y debe estar capacitado para reflexionar de manera crítica sobre la sociedad y el entorno académico al que pertenece. Un estudiante de nivel superior que busque formarse integralmente debe saber utilizar sus competencias de lectura para generar reflexiones que vayan más allá de los textos que lee y de los conocimientos que le imparten en el salón de clase.



Introducción.

Las pruebas de lectura

Las pruebas de lectura como las diseñadas y aplicadas desde el Centro de Idiomas de la Institución Universitaria ITM se circunscriben a las necesidades de formación expuestas. Estas pruebas buscan evaluar la competencia de lectura crítica en estudiantes del curso de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna impartido durante el primer semestre de formación en todos los programas tecnológicos y profesionales de la institución. No cabe duda de que pruebas de este tipo son necesarias para valorar el desempeño de los estudiantes que ingresan al contexto de formación universitaria, así como su grado de preparación para afrontar las exigencias intelectivas que la universidad exige en todos sus ciclos de formación. En este orden de ideas también son relevantes las pruebas de admisión que la institución aplica para sus aspirantes, ya que los resultados de ese primer contacto con pruebas de este tipo servirán para tener un panorama más completo de sus niveles de rendimiento en el ejercicio de la lectura crítica, y por extensión, de su desempeño como estudiantes en procesos de formación tecnológica y profesional.

Ahora bien, para que todas estas pruebas alcancen su objetivo es necesario que su diseño e implementación vayan de la mano con criterios y estándares que permitan medir a los estudiantes con base en habilidades propuestas por altas instancias de reflexión académica. Tal es el caso del Icfes y el diseño de sus pruebas de Estado para estudiantes de educación superior en Colombia; con base en reflexiones propuestas por la Unesco y la Cepal, y a partir de su participación en exámenes de importancia internacional

como el PISA y el TERCE (como vimos en el capítulo 1), el Icfes evalúa la competencia de lectura crítica según criterios que van desde la identificación de contenidos locales en un texto, pasando por cómo se articulan sus partes para darle un sentido global, hasta la reflexión que el estudiante debe hacer sobre su contenido para alcanzar una interpretación completa del mismo. Dado este contexto, es fundamental que la prueba diseñada en el ITM se articule con los criterios tenidos en cuenta por el Estado colombiano para evaluar a sus futuros tecnólogos y profesionales, de manera que se garantice desde la institución que los procesos de formación y evaluación en esta competencia están realmente en consonancia con los estándares internacionales.

Así pues, con el propósito de verificar hasta qué punto las pruebas de lectura diseñadas por el Centro de Idiomas del ITM se articulan con los criterios mencionados, para este proyecto de investigación se diseñó una escala estimativa con base en las competencias evaluadas por el Icfes en su prueba de Lectura Crítica. El diseño de dicha escala consta de seis criterios enfocados en evaluar la estructura y disposición de los textos que componen la prueba, así como el diseño y disposición de las preguntas con que se busca guiar a los estudiantes en sus procesos de lectura e interpretación de los textos.

La información de este capítulo es el resultado de la aplicación de la escala estimativa descrita –previamente validada por dos pares académicos de la institución– en doce pruebas de Lectura Crítica realizadas en los semestres 2016/2, 2017/1, 2019/2 y 2020/1 a estudiantes de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna de primer semestre. Asimismo, esta escala fue aplicada a la prueba de ingreso (en la competencia de lectura crítica) que la institución utilizó en el segundo semestre de 2020, con el objetivo de comparar el diseño de las pruebas construidas por el Centro de Idiomas del ITM con una prueba de ingreso que sirva como modelo para los criterios de evaluación que suele tener en cuenta la institución.

Justificación

Considerando que una investigación de este tipo requiere un análisis pormenorizado de los resultados, para la valoración de las pruebas descritas se aplicó un modelo mixto sustentado en un enfoque cuantitativo a partir de la recolección y unificación de la información, de manera que permitiera establecer ciertos parámetros medibles. Estos datos se direccionaron hacia un enfoque cualitativo al cual se aplicó un proceso de análisis que permitió un acercamiento a la identificación de la problemática investigada. El objetivo al emplear este enfoque mixto radica en que el análisis de los datos recopilados permitirá la construcción de una propuesta pedagógica para mejorar los niveles de desempeño en el componente de lectura crítica de los estudiantes, pues «ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento» (Hernández Sampieri et al., 1991, p. 4).

Como parte del proceso de investigación, la escala estimativa diseñada (de tipo descriptivo) se convierte en un instrumento de observación para evaluar unos criterios específicos que posibiliten medir hasta qué punto las pruebas se correlacionan con los parámetros requeridos por el Icfes. En este orden de ideas, la escala está diseñada a partir de dos criterios generales.

1. **Estructura y disposición de los textos en la prueba:** contempla una valoración directamente relacionada con dos aspectos: «Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes», con el que se busca rastrear si las pruebas incluyen textos continuos (expositivos, narrativos, argumentativos) y discontinuos (icónicos). El segundo aspecto identificado como «Componentes estructurales de los textos seleccionados», pretende precisar si los componentes estructurales de los textos empleados permiten identificar proposiciones, contenidos globales y organizaciones textuales. Estos dos aspectos buscan evaluar no solo la pertinencia y diversidad textual, sino también su unidad estructural.
2. **Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba:** incluye aspectos enfocados en dos dimensiones. La primera busca medir la paridad en la distribución de preguntas por cada texto, de manera que se pueda establecer si hay una distribución equitativa entre ellos; aunque este aspecto no se desprende directamente de las recomendaciones hechas por el Icfes, se considera importante para esta investigación por cuanto permite determinar cómo se

usa cada texto que compone la prueba de lectura. La segunda dimensión está distribuida en tres componentes y se enfoca en el diseño de las preguntas con respecto a los niveles de lectura que el Icfes denomina como local, interpretativo y crítico; la pertinencia de este criterio enfocado en las preguntas, radica en que permitirá constatar si las pruebas en cuestión le permiten al estudiante poner en práctica aspectos como identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan sus partes para darle un sentido global y reflexionar a partir del texto mismo y evaluar su contenido.

Los resultados generales que arroja esta escala estimativa permiten evaluar no solo un aspecto de forma (diseño y estructura), sino también la pertinencia y efectividad del examen de admisión y las pruebas de lectura mencionadas para los estudiantes del ITM, con respecto a los objetivos consignados desde el Icfes en torno a los procesos de lectura crítica.

Muestreo

En la [tabla 4.1](#), se presenta el diseño de la escala estimativa, incluyendo los aspectos de que consta cada uno de los dos criterios con los cuales se evaluaron las pruebas de lectura crítica descritas.

Tabla 4.1.

Escala estimativa con los criterios de evaluación de las pruebas de lectura crítica

Criterio	Cumple satisfactoriamente	Cumple parcialmente	Cumple mínimamente	No cumple	Total
Estructura y disposición de los textos en la prueba					
Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes: continuos (expositivos, narrativos, argumentativos); discontinuos (icónicos). La prueba incluye por lo menos dos textos, uno continuo y uno discontinuo, distribuidos entre las diferentes tipologías.					

<p>Componentes estructurales de los textos seleccionados: microestructura, macroestructura, superestructura. Los componentes estructurales de los textos empleados en la prueba permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).</p>					
<p>Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba</p>					
<p>Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales. El número de preguntas que se incluye en la prueba está distribuido de manera equitativa para cada tipo de texto.</p>					
<p>Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local, según los objetivos establecidos por el Icfes para este tipo de pregunta. El diseño de las preguntas que llevan al estudiante a un proceso de lectura en su nivel local guarda relación con las competencias evaluadas por el Icfes para este tipo de pregunta (identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto), así como con su porcentaje en la prueba (26% que equivale a 6 preguntas).</p>	(6)	(5,4)	(3,2)	(1,0)	

<p>Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativa, según los objetivos establecidos por el Icfes para este tipo de pregunta. El diseño de las preguntas que llevan al estudiante a un proceso de lectura en su nivel interpretativo (inferencial), guarda relación con las competencias evaluadas por el Icfes para este tipo de pregunta (comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global), así como con su porcentaje en la prueba (40% que equivale a 10 preguntas).</p>	(10)	(9,8,7)	(6,5,4)	(3,2,1,0)	
<p>Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica, según los objetivos establecidos por el Icfes para este tipo de pregunta. El diseño de las preguntas que llevan al estudiante a un proceso de lectura en su nivel crítico (crítica intertextual), guarda relación con las competencias evaluadas por el Icfes para este tipo de pregunta (reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido), así como con su porcentaje en la prueba (34% que equivale a 9 preguntas).</p>	(9)	(8,7,6)	(5,4,3)	(2,1,0)	
<p>Total</p>					

Fuente: elaboración propia (2023).

Resultados

Hallazgos: tema 1, 2016/2

La prueba de lectura del segundo semestre de 2016 en su tema número 1 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo de tipo narrativo y el tercero de tipo icónico o discontinuo. Por ello se puede afirmar que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba*, el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba») se cumple satisfactoriamente dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. Asimismo la prueba cumple satisfactoriamente con el segundo criterio de la escala, «Componentes estructurales de los textos seleccionados», pues los textos poseen componentes que llevan a identificar proposiciones (contenido

local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En cuanto a los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el **gráfico 4.1**, la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos se cumple parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen nueve se concentran en la lectura e interpretación del texto argumentativo, seis del texto narrativo, cinco del texto icónico o discontinuo, y cinco están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados. No obstante, la prueba cumple de manera satisfactoria la distribución de las preguntas con base en los tres niveles evaluados por el Icfes, de la siguiente manera: seis preguntas de nivel local, 10 preguntas de nivel interpretativo y nueve preguntas de nivel crítico.

Gráfico 4.1.

Año 2016, semestre 2, tema 1

Tipos de textos presentes en la prueba, según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Nota: en adelante, a menos que se indique lo contrario, todos los gráficos de esta sección son de elaboración propia con base en los resultados obtenidos tras someter las pruebas de Lectura crítica a la rúbrica de evaluación expuesta en el apartado Muestreo.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la rúbrica de evaluación del muestreo (2023).

En consecuencia, aunque las preguntas que componen la prueba tienen un diseño adecuado que lleva al estudiante a una lectura e interpretación de los textos en los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, su distribución a lo largo de la prueba privilegia la interpretación del texto de tipo argumentativo, descuidando un poco las demás tipologías.

Si nos atenemos a los resultados que arroja la escala estimativa, podemos señalar que la prueba de lectura del segundo semestre de 2016 en su tema número 1 tiene un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes, pues aunque contiene textos bien estructurados y de distintas tipologías y el diseño de sus preguntas se corresponde con los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, en ella se privilegian las preguntas asociadas a una tipología particular (la argumentativa).

Hallazgos: tema 2, 2016/2

La prueba de lectura del segundo semestre de 2016 en su tema número 2 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo de tipo narrativo y el tercero de tipo icónico o discontinuo. En lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba*, el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba») se cumple satisfactoriamente dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. Asimismo la prueba cumple satisfactoriamente con el segundo criterio de la escala, «Componentes estructurales de los textos seleccionados», ya que los textos poseen

componentes estructurales que llevan a identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En cuanto a los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, en la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos la prueba cumple parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen 10 se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, siete de un texto narrativo, tres de un texto icónico o discontinuo, y cinco están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados.

La distribución de las preguntas cumple parcialmente con el requisito para estar en concordancia con los tres niveles evaluados por el Icfes, de la siguiente manera: cinco preguntas de nivel local (cabe recordar que el nivel local debe contener mínimo seis preguntas para considerarse un criterio que se cumple satisfactoriamente), 11 preguntas de nivel interpretativo y nueve preguntas de nivel crítico. En consecuencia, aunque las preguntas que componen la prueba tienen un diseño mayormente adecuado, que lleva al estudiante a una lectura e interpretación de los textos en los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, su distribución a lo largo de la prueba privilegia la interpretación del texto de tipo argumentativo.

De acuerdo con estos resultados puede señalarse que la prueba de lectura del segundo semestre de 2016 en su tema número 2 (gráfico 4.2) tiene un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes, pues aunque contiene textos bien estructurados y de distintas tipologías y el diseño de sus preguntas se corresponde con los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, en ella se privilegian las preguntas asociadas a una tipología particular (la argumentativa) y se descuida un poco el proceso de lectura referente a los contenidos locales de los textos.

Gráfico 4.2.

Año 2016, semestre 2, tema 2

Tipos de textos de la prueba, según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 3, 2016/2

La prueba de lectura del segundo semestre de 2016 en su tema número 3 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo de tipo narrativo y el tercero de tipo icónico o discontinuo. En lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba*, el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba») se cumple satisfactoriamente, dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. Asimismo la prueba cumple satisfactoriamente con el segundo criterio de la escala, «Componentes estructurales de los textos

seleccionados», pues los textos poseen componentes estructurales que llevan a identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, en la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos la prueba cumple parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen nueve se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, seis de un texto narrativo, cinco de un texto icónico o discontinuo, y cinco están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados.

En la distribución de las preguntas con base en los tres niveles evaluados por el Icfes, la prueba cumple de manera parcial de la siguiente manera: ocho preguntas de nivel local, 11 preguntas de nivel interpretativo y seis preguntas de nivel crítico (para ser considerado un criterio que se cumple satisfactoriamente, el nivel crítico debe contener mínimo nueve preguntas). En consecuencia, aunque las preguntas que componen la prueba tienen un diseño adecuado que lleva al estudiante a una lectura e interpretación de los textos en los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, su distribución a lo largo de la prueba descuida un poco los procesos de nivel crítico.

De acuerdo con estos resultados puede señalarse que la prueba de lectura del segundo semestre de 2016 en su tema número 3 (gráfico 4.3) tiene un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes, pues aunque contiene textos bien estructurados y de distintas tipologías y el diseño de sus preguntas se corresponde con los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, en ella se privilegian las preguntas asociadas a una tipología particular (la argumentativa) y se descuida un poco el proceso de lectura asociado con los procesos críticos.

Gráfico 4.3.

Año 2016, semestre 2, tema 3

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple parcialmente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 1, 2017/1

La prueba de lectura del primer semestre de 2017 en su tema número 1 está compuesta por tres textos: los dos primeros de tipo argumentativo y el tercero de tipo icónico o discontinuo. Puede afirmarse entonces que respecto a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba*, el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba») se cumple satisfactoriamente, dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. Asimismo la prueba cumple satisfactoriamente con el segundo criterio de la escala, «Componentes estructurales de los textos

seleccionados», pues los textos poseen unos componentes estructurales que llevan a identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba* se cumple parcialmente la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos, pues de las 25 preguntas que la componen ocho se concentran en la lectura e interpretación del primer texto argumentativo, siete en el segundo texto argumentativo, tres en el texto icónico o discontinuo, y siete están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados.

La distribución de las preguntas con base en los niveles de lectura evaluados por el Icfes se cumple de manera parcial, de la siguiente manera: cinco preguntas de nivel local (deben ser mínimo seis para cumplir satisfactoriamente), ocho preguntas de nivel interpretativo (deben ser mínimo 10 para cumplir satisfacto-

riamente) y 12 preguntas de nivel crítico. Por tanto, aunque las preguntas que componen la prueba tienen un diseño adecuado que lleva al estudiante a una lectura e interpretación de los textos en los distintos niveles de un proceso de lectura crítica, su distribución a lo largo de la prueba privilegia la lectura en un nivel crítico, descuidando un poco los niveles local e interpretativo.

De acuerdo con estos resultados puede señalarse que la prueba de lectura del primer semestre de 2017 en su tema número 1 (gráfico 4.4) tiene un diseño que está a mitad de camino para cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes, pues aunque contiene textos bien estructurados y de distintas tipologías y el diseño de sus preguntas se corresponde con los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, se descuida el ejercicio de lectura asociado con los procesos interpretativos y de identificación de contenidos locales de un texto tal como son descritos por el Icfes.

Gráfico 4.4.

Año 2017, semestre 1, tema 1

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 2, 2017/1

La prueba de lectura del primer semestre de 2017 en su tema número 2 está compuesta por dos textos de tipo argumentativo y contiene además cuatro textos discontinuos en forma de afiches de películas que sirven para proponer una lectura de tipo crítico intertextual. Se puede indicar que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba*, el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba») se cumple satisfactoriamente, dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. Asimismo cumple satisfactoriamente con el segundo criterio de la escala, «Componentes estructurales de los textos seleccionados», puesto que los textos poseen unos componentes estructurales que llevan a identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba* el aspecto relacionado con la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos se cumple satisfactoriamente, pues de las 25 preguntas que la componen nueve se concentran en la lectura e interpretación del primer texto argumentativo, nueve se concentran en el segundo y siete están diseñadas para vincular de manera intertextual los dos textos argumentativos y los cuatro textos icónicos.

La distribución de las preguntas con base en los tres niveles evaluados por el Icfes se cumple de manera parcial, de la siguiente manera: seis preguntas de nivel local, ocho preguntas de nivel interpretativo (deben ser mínimo 10 para alcanzar el nivel satisfactorio) y 11 preguntas de nivel crítico. Aunque las preguntas que componen la prueba tienen un diseño adecuado, que lleva al estudiante a una lectura e interpretación de los textos en los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, su distribución a lo largo de la prueba descuida un poco el nivel interpretativo.

Puede señalarse entonces que la prueba de lectura del primer semestre de 2017 en su tema número 2 (*gráfica 4.5*) tiene un diseño que está muy cerca de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes, pues contiene textos bien estructurados y de distintas tipologías y el diseño de sus preguntas se corresponde con los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, aunque descuida un poco el ejercicio de lectura asociado con los procesos interpretativos.

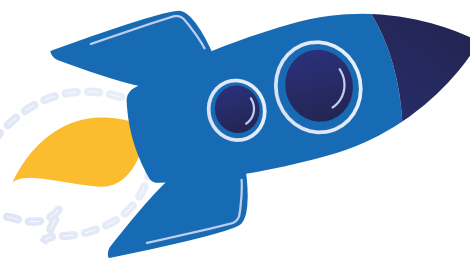


Gráfico 4.5.

Año 2017, semestre 1, tema 2

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos, tema 3, 2017/1

La prueba de lectura del primer semestre de 2017 en su tema número 3 está compuesta por dos textos de tipo argumentativo y no tiene textos de otras tipologías. Por ello en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba») se cumple parcialmente dado que tiene más de un texto, pero la carencia de uno de tipo discontinuo impide medir por completo la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. De igual manera la prueba cumple parcialmente con el segundo criterio de la escala, «Componentes estructurales de los textos seleccionados», pues los textos que contiene poseen unos componentes estructurales que llevan a identificar proposiciones (contenido local) y contenidos globales (temas), pero no permiten identificar distintas organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el gráfico 4.6, la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos se cumple satisfactoriamente en la prueba, pues de las 25 preguntas que la componen nueve se concentran en la lectura e interpretación del primer texto argumentativo, nueve en el segundo texto y siete están diseñadas para vincular de manera intertextual los dos textos argumentativos.

La distribución de las preguntas con base en los tres niveles evaluados por el Icfes se cumple de manera parcial, de la siguiente manera: 12 preguntas de nivel local, cinco preguntas de nivel interpretativo (este criterio se cumple apenas mínimamente) y ocho preguntas de nivel crítico (no alcanzando el nivel satisfactorio). En consecuencia, aunque las preguntas que componen la prueba tienen un diseño adecuado que lleva al estudiante a una lectura e interpretación de los textos en

los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, su distribución a lo largo de la prueba descuida un poco el nivel crítico y dedica un espacio muy reducido al nivel interpretativo.

De acuerdo con estos resultados puede señalarse que la prueba de lectura del primer semestre de 2017 en su tema número 3 (gráfico 4.6) tiene un diseño que está lejos de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes, pues aunque contiene textos bien estructurados estos corresponden a una sola tipología y a pesar de que el diseño de sus preguntas se corresponde con los distintos niveles que componen un proceso de lectura crítica, en ellas se privilegian las preguntas asociadas a un nivel particular como es el local. Es especialmente notorio el poco espacio dedicado a una competencia tan importante como la interpretativa que cuenta solo con cinco preguntas, la mitad necesaria para alcanzar un nivel satisfactorio.

Gráfico 4.6.

Año 2017, semestre 1, tema 3

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple parcialmente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple parcialmente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple mínimamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 1, 2019/2

La prueba de lectura del segundo semestre de 2019 en su tema número 1 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo icónico y el tercero narrativo. Puede decirse que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba») se cumple satisfactoriamente, dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. A su vez, los tres poseen componentes estructurales que permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el gráfico 4.7, en la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos la prueba cumple apenas parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen ocho se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, siete en un texto icónico, cuatro en un texto narrativo y cinco están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados. Lo anterior implica que el estudiante estará condicionado y no dimensionará la importancia que merecen los tres textos en general, pues se enfocará más en aquellos que tengan un mayor número de preguntas y no le dedicará el tiempo y la rigurosidad que amerita al texto narrativo en este caso.

Con respecto al criterio relacionado con el diseño de preguntas en concordancia con los niveles de lectura evaluados por el Icfes, es importante anotar que la prueba tiene una fluctuación en la que se observa un

cumplimiento satisfactorio del nivel local con seis preguntas, así como en el nivel crítico con 12 preguntas; pero no ocurre lo mismo con el nivel interpretativo que registra siete preguntas (serían necesarias 10 para un nivel de cumplimiento satisfactorio), ubicándose así en un rango de cumplimiento parcial.

De acuerdo con los resultados que arroja la escala estimativa es posible anotar que la prueba de lectura del segundo semestre de 2019 en el tema 1 (gráfico 4.7) presenta un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes en lo referente a la estructura y tipologías textuales. Y aunque el diseño de las preguntas corresponde con los distintos niveles inmersos en un proceso de lectura, cabe anotar que se percibe un desfase en la cantidad de preguntas por textos, pues disminuyen notoriamente para el texto narrativo. En cuanto a las preguntas por niveles de lectura, el nivel que registra el más bajo porcentaje es el interpretativo.

Gráfico 4.7.

Año 2019, semestre 2, tema 1

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 2, 2019/2

La prueba de lectura del segundo semestre de 2019 en su tema número 2 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo icónico y el tercero narrativo. Puede afirmarse que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* se cumple satisfactoriamente el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba»), dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. A su vez, los tres textos poseen unos componentes estructurales que permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En cuanto a los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el gráfico 4.8, la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos se cumple apenas parcialmente en la prueba, pues de las 25 preguntas que la componen ocho se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, cinco en un texto icónico, seis en un texto narrativo y seis están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados. Esto implica que el estudiante estará condicionado y no dimensionará la importancia que merecen los tres textos en general, pues se enfocará más en aquellos que tengan un mayor número de preguntas y no le dedicará el tiempo y la rigurosidad que ameritan en este caso los textos icónico y narrativo.

Con respecto al criterio relacionado con

el diseño de preguntas en concordancia con los niveles de lectura evaluados por el Icfes, se observa un cumplimiento satisfactorio únicamente en el nivel interpretativo con 13 preguntas. En los niveles local y crítico se observa un cumplimiento parcial con cuatro preguntas para el primer caso (son necesarias seis para un cumplimiento satisfactorio) y ocho para el segundo (son necesarias nueve para un cumplimiento satisfactorio), lo cual deja en claro que la prueba no está ahondando lo suficiente en dos niveles que le permiten al estudiante hacer una lectura para identificar contenidos locales y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

De acuerdo con los resultados que arroja la escala estimativa es posible anotar que la prueba de lectura del segundo semestre de 2019 en el tema 2 ([gráfico 4.8](#)) presenta un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes en lo referente a la estructura y tipologías textuales; y aunque el diseño de las preguntas corresponde con los distintos niveles inmersos en un proceso de lectura, se percibe un desfase en la cantidad de preguntas por textos pues disminuyen significativamente para los textos icónico y narrativo; y en cuanto a las preguntas por niveles de lectura, registran el más bajo porcentaje el nivel local y el crítico.



Gráfico 4.8.

Año 2019, semestre 2, tema 2

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple parcialmente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 3, 2019/2

La prueba de lectura del segundo semestre de 2019 en su tema número 3 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo icónico y el tercero narrativo. Se puede decir que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* se cumple satisfactoriamente el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba»), dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. A su vez, los tres textos poseen unos componentes estructurales que permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En cuanto a los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el gráfico 4.9, en la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos se encuentra que la prueba cumple apenas parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen ocho se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, seis de un texto icónico, seis de un texto narrativo y cinco están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados. Esto implica que el estudiante estará condicionado y no dimensionará la importancia que merecen los tres textos en general, pues se enfocará más en aquellos con mayor número de preguntas y no le dedicará el tiempo y la rigurosidad que ameritan en este caso el texto icónico y el narrativo.

Con respecto al criterio relacionado con el diseño de preguntas en concordancia con los niveles de lectura evaluados por el Icfes, la prueba tiene una fluctuación en la cual se observa un cumplimiento satisfactorio únicamente en el nivel interpretativo que registra 13 preguntas; pero en los niveles local y crítico el cumplimiento es solo parcial, pues para el primer caso hay cuatro preguntas (son necesarias seis para un cumplimiento satisfactorio) y para el segundo ocho preguntas (se necesitan nueve para un cumplimiento satisfactorio). Esto deja en claro que la prueba no está ahondando lo suficiente en dos niveles que le permiten al estudiante hacer una lectura para identificar contenidos locales y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

De acuerdo con los resultados que arroja la escala estimativa, es posible anotar que la prueba de lectura del segundo semestre de 2019 en el tema 3 (gráfico 4.9) presenta un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes en lo referente a la estructura y tipologías textuales; y aunque el diseño de las preguntas corresponde con los distintos niveles inmersos en un proceso de lectura, se percibe un desfase en la cantidad de preguntas por textos pues disminuyen notoriamente para los textos icónico y narrativo; en cuanto a las preguntas por niveles de lectura, se encontró que el nivel local registra el más bajo porcentaje.

Gráfico 4.9.

Año 2019, semestre 2, tema 3

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple parcialmente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 1, 2020/1

La prueba de lectura del primer semestre de 2020 en su tema número 1 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, y el segundo y el tercero icónicos. Se puede decir que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* se cumple satisfactoriamente el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba»), dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. A su vez, los tres textos poseen unos componentes estructurales que permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En cuanto a los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el gráfico 4.10, en la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos la prueba cumple apenas parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen ocho se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, seis del primer texto icónico, cinco del segundo texto icónico y seis están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados. Lo anterior implica que el estudiante estará condicionado y no dimensionará la importancia que merecen los textos en general, pues se enfocará más en aquellos con mayor número de preguntas que en este caso serían los dos textos icónicos y no le dedicará el tiempo y la rigurosidad que amerita al texto argumentativo.

Respecto al criterio relacionado con el diseño de preguntas en concordancia con los niveles de lectura evaluados por el Icfes, la prueba tiene una fluctuación en la cual se observa un cumplimiento satisfactorio en los niveles interpretativo y crítico, con 11 preguntas para el primer caso y nueve para el segundo; pero no ocurre lo mismo con el nivel local que registra cinco preguntas (son necesarias seis para un cumplimiento satisfactorio), ubicándose así en un rango de cumplimiento parcial. Lo anterior implica que la prueba no está ahondando lo suficiente en un nivel que le permite al estudiante hacer una lectura en la que pueda identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.

De acuerdo con los resultados que arroja la escala estimativa puede afirmarse que la prueba de lectura del primer semestre de 2020 en el tema 1 ([gráfico 4.10](#)) presenta un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes en lo referente a la estructura y tipologías textuales; y aunque el diseño de las preguntas corresponde con los distintos niveles inmersos en un proceso de lectura, se percibe un desfase en la cantidad de preguntas por textos pues hay una inclinación hacia las preguntas de los textos icónicos (ambos suman 11 preguntas), mientras que para el texto argumentativo se registran ocho. En cuanto a las preguntas por niveles de lectura, el nivel local registra el más bajo porcentaje.

Gráfico 4.10.

Año 2020, semestre 1, tema 1

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 2, 2020/1

La prueba de lectura del primer semestre de 2020 en su tema número 2 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, y el segundo y el tercero icónicos. Por ello se puede decir que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* se cumple satisfactoriamente el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba»), dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. A su vez, los tres textos poseen unos componentes estructurales que permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En cuanto a los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el gráfico 4.11, la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de

textos se cumple apenas parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen ocho se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, seis del primer texto icónico, cinco del segundo texto icónico y seis están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados. Lo anterior implica que el estudiante estará condicionado y no dimensionará la importancia que merecen los tres textos en general, pues se enfocará más en aquellos con mayor número de preguntas y no le dedicará el tiempo y la rigurosidad que amerita el texto argumentativo en este caso.

Respecto al criterio relacionado con el diseño de preguntas en concordancia con los niveles de lectura evaluados por el Icfes, la prueba tiene una fluctuación en la cual se observa un cumplimiento satisfactorio en el nivel local con seis preguntas y crítico con 10 preguntas; pero no ocurre lo mismo con el nivel interpretativo que registra nueve preguntas (se necesitan 10 para alcanzar un cumplimiento satisfactorio), ubicándose

así en un rango de cumplimiento parcial. Lo anterior implica que la prueba no está ahondando lo suficiente en un nivel que le permite al estudiante comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

De acuerdo con los resultados que arroja la escala estimativa puede afirmarse que la prueba de lectura del primer semestre de 2020 en el tema 2 (gráfico 4.11) presenta un diseño que está cerca de cumplir satisfacto-

riamente los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes en lo referente a la estructura y tipologías textuales; y aunque el diseño de las preguntas corresponde con los distintos niveles inmersos en un proceso de lectura, se percibe un desfase en la cantidad de preguntas por textos pues disminuyen notoriamente para el texto argumentativo; y en cuanto a las preguntas por niveles de lectura, el nivel interpretativo registra el más bajo porcentaje.

Gráfico 4.11.

Año 2020, semestre 1, tema 2

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

Hallazgos: tema 3, 2020/1

La prueba de lectura del primer semestre de 2020 en su tema número 3 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, y el segundo y el tercero icónicos). Puede afirmarse que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* se cumple satisfactoriamente el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba»), dado que utiliza distintas tipologías para medir la capacidad del estudiante al interpretar los textos con base en su estructura particular. A su vez, los tres textos poseen unos componentes estructurales que permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

En los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el gráfico 4.12, la distribución equitativa de las preguntas con

base en el número de textos se cumple apenas parcialmente, pues de las 25 preguntas que la componen siete se concentran en la lectura e interpretación de un texto argumentativo, cinco del primer texto icónico, ocho del segundo texto icónico y cinco están diseñadas para vincular de manera intertextual los tres textos mencionados. Lo anterior implica que el estudiante estará condicionado y no dimensionará la importancia que merecen los tres textos en general, pues se enfocará más en aquellos con mayor número de preguntas y no le dedicará el tiempo y la rigurosidad que amerita al texto argumentativo en este caso.

Respecto al criterio relacionado con el diseño de preguntas en concordancia con los niveles de lectura evaluados por el Icfes, la prueba tiene una fluctuación en la cual se observa un cumplimiento satisfactorio de los niveles interpretativo y crítico con un registro de 13 preguntas para el primer caso y 10 para el segundo; pero no ocurre lo mismo con el nivel

local que registra solo dos preguntas (cuando son necesarias seis para un cumplimiento satisfactorio), ubicándose así en un rango de cumplimiento mínimo. Esto implica que la prueba no está ahondando lo suficiente en un nivel que le permite al estudiante identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.

Los resultados que arroja la escala estimativa indican que la prueba de lectura del primer semestre de 2020 en el tema 3 (gráfico 4.12) presenta un diseño que está cerca de cumplir satisfactoriamente los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes en lo referente a la estructura y tipologías textuales; y aunque el diseño de las preguntas corresponde con los distintos niveles inmersos en un proceso de lectura, se percibe un desfase en la cantidad de preguntas por textos pues disminuyen notablemente para el texto argumentativo; y en cuanto a las preguntas por niveles de lectura, el nivel local registra el más bajo porcentaje.

Gráfico 4.12.

Año 2020, semestre 1, tema 3

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple satisfactoriamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple satisfactoriamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	Cumple parcialmente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple mínimamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	Cumple satisfactoriamente

Fuente: elaboración propia (2023).

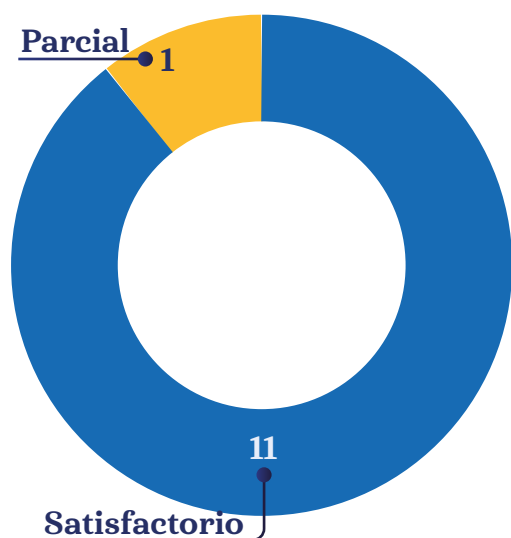
Resultados generales de las pruebas de lectura del Centro de Idiomas

Una vez aplicada la escala estimativa a las 12 pruebas de lectura diseñadas por el Centro de idiomas del ITM a estudiantes de los cursos Habilidades Comunicativas y Lengua Materna de primer semestre, y con base en la información suministrada por el Icfes para la evaluación de la competencia de lectura crítica en estudiantes en procesos de formación tecnológica, se pasa a valorar los resultados obtenidos.

En primer lugar, con respecto a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* se encontró que las pruebas están muy cerca de cumplir satisfactoriamente con los dos aspectos que componen este criterio (Tipos de textos y sus componentes estructurales). Como puede verse en la [gráfica 4.13](#), de las 12 pruebas revisadas solo en una no se cumplió a satisfacción con ambos aspectos.

Gráfico 4.13.

Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes

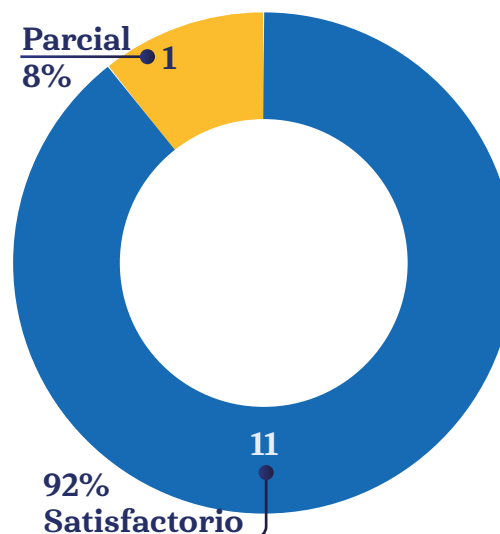


Fuente: elaboración propia (2023).

Igual situación se presentó con los componentes estructurales de los textos seleccionados. Como se ve en el [gráfico 4.14](#), de las 12 pruebas revisadas, solo en una no se cumplió este aspecto de manera satisfactoria.

Gráfico 4.14.

Componentes estructurales de los textos seleccionados



Fuente: elaboración propia (2023).

Para mayor claridad se puede revisar la valoración de la prueba de 2017, semestre 1, tema 3, en la cual se destaca que fue la única prueba que no tenía textos discontinuos y concentró sus preguntas solo en la tipología argumentativa.

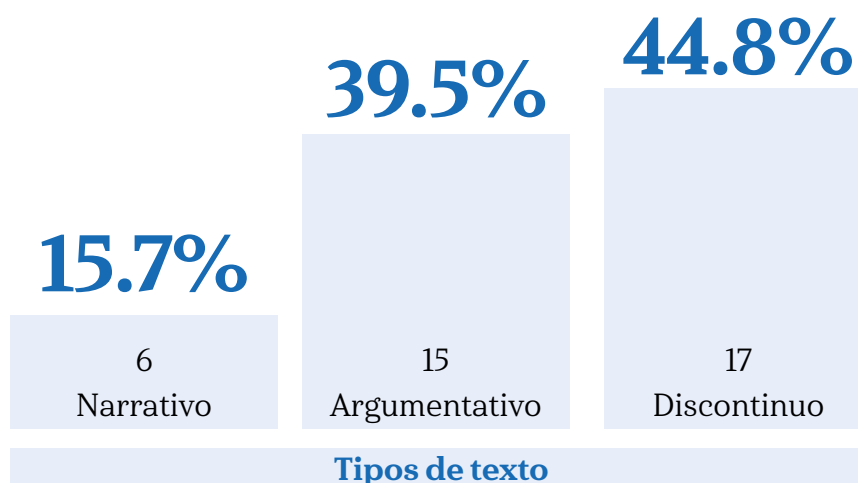
La valoración de los dos criterios anteriores da como resultado que el 92% de las pruebas evaluadas (11 de 12) guían con acierto a los estudiantes en sus procesos de interpretación con base en las distintas tipologías textuales, pues permiten identificar en ellas proposiciones, contenidos globales y organizaciones textuales.

En definitiva, y con base en lo mencionado, se puede constatar que los textos seleccionados para estas pruebas son idóneos en un alto porcentaje para los objetivos trazados desde el Centro de Idiomas al evaluar sus estudiantes. Se destaca especialmente la inclusión de la tipología discontinua, pilar fundamental en los procesos de evaluación de la competencia de lectura crítica, que estuvo presente en 11 de las 12 pruebas revisadas.

El [gráfico 4.15](#) relaciona los 38 textos presentes en las 12 pruebas, discriminados con base en su tipología.

Gráfico 4.15.

Tipos de textos presentes en las pruebas



Fuente: elaboración propia (2023).

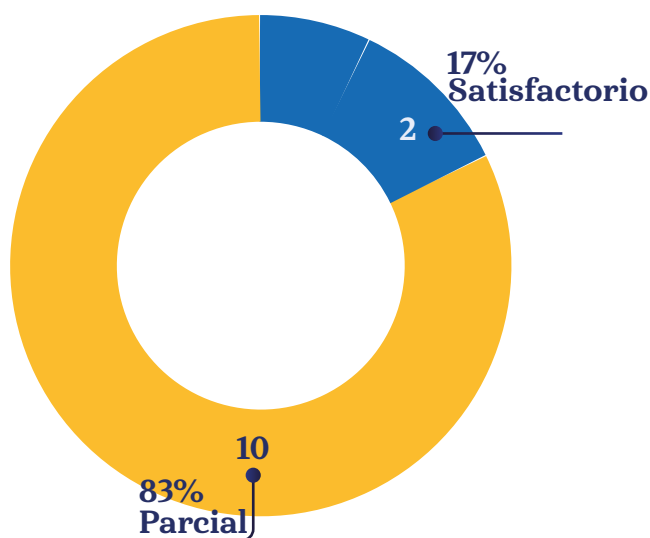
Así pues, de los 38 textos utilizados en las pruebas evaluadas, 15 hacen parte de la tipología argumentativa (39.5%), seis de la narrativa (15.7%), 17 son textos discontinuos (44.8%) y no se presentaron textos expositivos.

En lo relacionado con el segundo criterio de esta escala estimativa que tiene como propósito evaluar el *Diseño y disposición de las preguntas que componen las pruebas*, se presentan resultados lejanos de la paridad observada en el primer criterio. Esto se explica –como es apenas obvio– porque en este segundo criterio los aspectos evaluados son cuatro, lo que inevitablemente arroja resultados diversos según lo revisado. Así pues, se pasa a hablar de los resultados de la aplicación de la escala estimativa abordando los componentes de este criterio uno por uno, en aras de asegurar la claridad en la exposición de los resultados.

En el primer aspecto evaluado (distribución de las preguntas para cada texto), las pruebas alcanzan un cumplimiento parcial en el 83% de los casos (es decir en 10 de 12 pruebas) y satisfactorio en el 17% restante, tal como puede apreciarse en el [gráfico 4.16](#).

Gráfico 4.16.

Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales



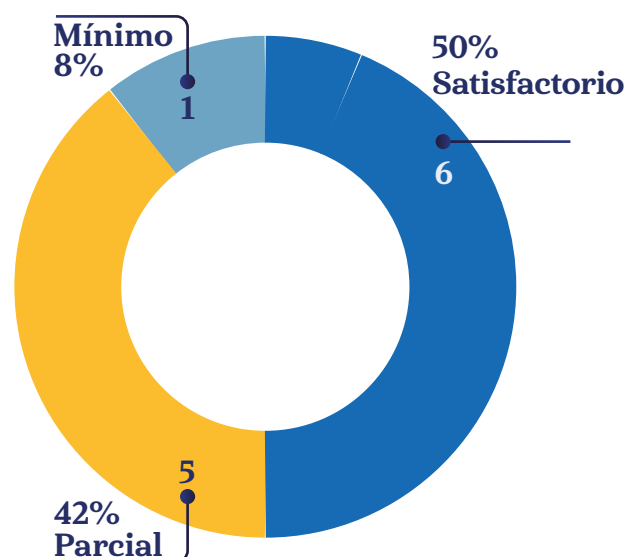
Fuente: elaboración propia (2023).

Este es un aspecto muy importante si tenemos en cuenta que a partir de esta distribución se asegura que los textos presentes en las pruebas sean abordados de manera equitativa, buscando en lo posible no privilegiar una tipología por sobre las demás. Es claro entonces que las pruebas evaluadas se inclinan en su mayoría por alguno de los textos, lo que da como resultado cierto desequilibrio en su uso; cabe destacar que la tipología argumentativa suele ser la causante de dicho desequilibrio (tal como puede observarse en el gráfico 4.21 al final de este apartado), toda vez que los textos de esta tipología suelen soportar la mayor cantidad de preguntas en las pruebas.

En el segundo aspecto (diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local), las pruebas evaluadas alcanzan un cumplimiento satisfactorio en el 50% de los casos, parcial en el 42% y mínimo en el 8%, como se observa en el [gráfico 4.17](#).

Gráfico 4.17.

Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local



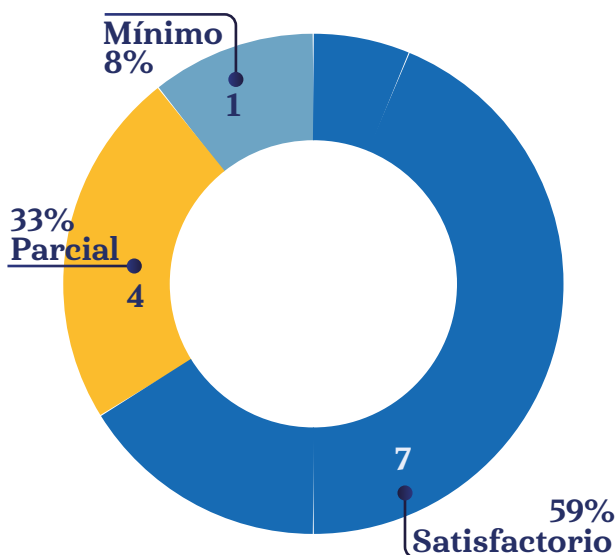
Fuente: elaboración propia (2023).

Como puede apreciarse, este aspecto se cumple solo en la mitad de las pruebas evaluadas y en una de ellas apenas llega al mínimo esperado en este tipo de pruebas. Esto sucede porque en seis de las 12 pruebas realizadas se descuida el nivel local de interpretación de los textos, siendo especialmente notorio el caso de la prueba del año 2000, semestre 1, tema 3, en la que solo dos preguntas indagan por contenidos locales.

El tercer aspecto (diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo) presenta resultados similares a los encontrados en el gráfico 4.17, aunque más cercanos a un cumplimiento que se puede considerar satisfactorio. En un 59% de las pruebas se alcanza el nivel satisfactorio, el 33% alcanzan el nivel parcial y el 8% no pasa del nivel mínimo esperado, como puede constatarse en el [gráfico 4.18](#).

Gráfico 4.18.

Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativa



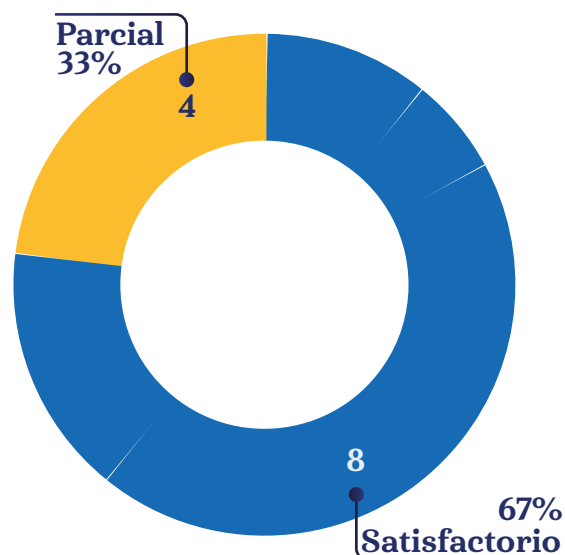
Fuente: elaboración propia (2023).

De esta manera, en siete de las 12 pruebas evaluadas se encuentra un número de preguntas de tipo interpretativo que evalúan de manera satisfactoria este proceso en los estudiantes. En las cinco restantes la cantidad se ubica por debajo de las preguntas requeridas, siendo especial el caso de la prueba de 2017, semestre 1, tema 3, en el que se presentaron solo cinco preguntas de nivel interpretativo, la mitad de las necesarias para ser considerada una cantidad satisfactoria.

En el aspecto referido a las preguntas de nivel crítico, en el cual se encuentran las preguntas que más se acercan al porcentaje de cumplimiento satisfactorio según los criterios y disposiciones propuestos por el Icfes, pues el 67% de las pruebas cumplió a cabalidad con el número de preguntas necesarias para ello. Como puede verse en el gráfico 4.19, el 33% restante se ubicó en un nivel parcial.

Gráfico 4.19.

Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica



Fuente: elaboración propia (2023).

Considerando dichos resultados, este es el aspecto que se acerca en mayor medida a las disposiciones del Icfes en sus pruebas de Estado, pues ocho de las 12 pruebas evaluadas tienen un número de preguntas idóneo que indagan sobre este nivel particular, mientras las otras cuatro están cerca de conseguirlo. Se destaca especialmente este resultado porque se trata del nivel más complejo de interpretación que se puede alcanzar en un proceso de lectura. Resulta evidente entonces que las pruebas de lectura diseñadas desde el Centro de Idiomas buscan guiar a los estudiantes hacia procesos de interpretación complejos en un porcentaje importante, en concordancia con el nivel de formación profesional en el que se encuentran.

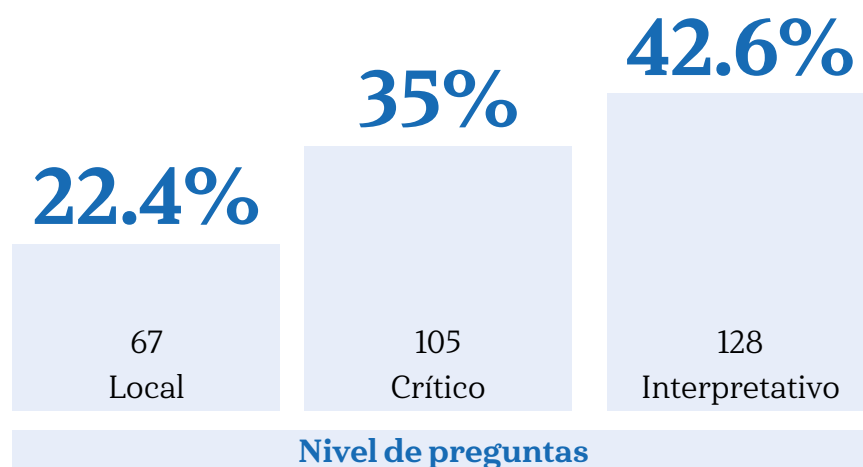
Es muy importante destacar que en ninguna de las pruebas evaluadas se encontraron aspectos de la escala estimativa que no se cumplieran. Esto es significativo si

se piensa que, más allá de los vacíos que puedan presentar algunas pruebas en relación con los criterios evaluados, todas se diseñaron teniendo en cuenta criterios equivalentes en gran medida con los propuestos por el Icfes, lo cual indica que las inconsistencias encontradas se deben en su mayoría a asuntos cuantitativos y no a vacíos o dificultades en el diseño y calidad de las preguntas.

El [gráfico 4.20](#) relaciona las 300 preguntas presentes en las 12 pruebas, discriminadas con base en el nivel de interpretación al que están dirigidas.

Gráfico 4.20.

Diseño de preguntas por nivel



Fuente: elaboración propia (2023).

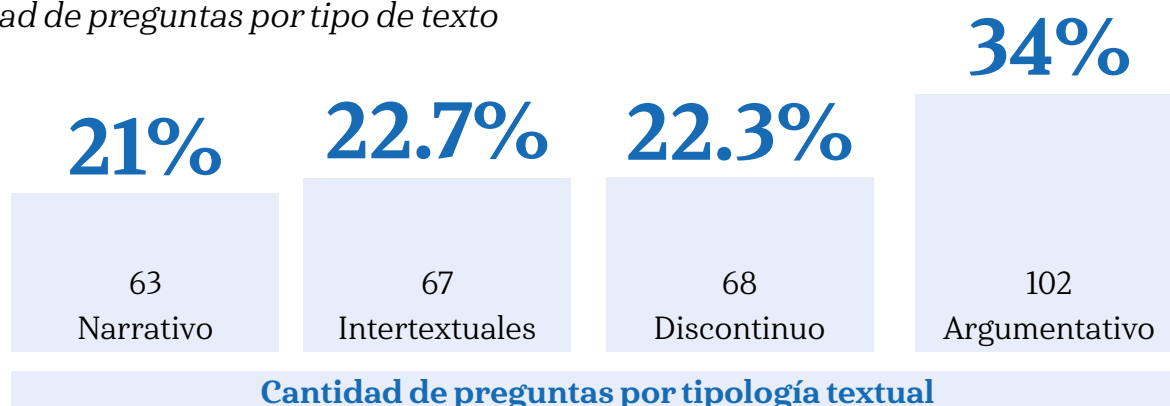
De las 300 preguntas en las pruebas evaluadas, 67 indagan por el nivel local de los textos (22.4%, cuando según el Icfes el porcentaje ideal para este nivel es de 26%), 128 proponen el nivel de lectura interpretativo (42.6%, siendo 40% el porcentaje ideal) y 105 piden a los estudiantes la valoración de los textos en un nivel crítico (35%, cuando un porcentaje ideal según el Icfes es de 34%). Aunque no se alcanza exactamente el porcentaje ideal en ninguno de los niveles según las disposiciones del Icfes, se destaca que todos los niveles son abordados por las pruebas de lectura del Centro de Idiomas, con énfasis especial en los niveles de lectura más complejos como son el interpretativo y el crítico, que rebasan incluso los porcentajes propuestos por el Icfes para sus pruebas.

En lo que tiene que ver con la cantidad de preguntas por cada tipo de texto, el resultado se aprecia en el [gráfico 4.21](#).

Con todo, de las 300 preguntas presentes en las pruebas, 102 se diseñaron con base en un texto argumentativo (34%), 63 con base en un texto narrativo (21%), 68 sobre un texto discontinuo (22.3%) y 67 están diseñadas para valorar las relaciones intertextuales entre los distintos textos (22.7%). Es evidente entonces que el peso de las pruebas de lectura crítica diseñadas por el Centro de Idiomas del ITM recae en un alto porcentaje en preguntas vinculadas a textos de tipo argumentativo.

Gráfico 4.21.

Cantidad de preguntas por tipo de texto



Fuente: elaboración propia (2023).

Prueba de admisión ITM

Hallazgos: prueba de admisión, 2020

La prueba de admisión del 20 de noviembre de 2020 está compuesta por cuatro textos (tres argumentativos y uno expositivo) y 10 enunciados. En consecuencia se puede decir que en lo referente a la *Estructura y disposición de los textos en la prueba* el nivel de cumplimiento es mínimo en el primer criterio de la escala estimativa («Tipos de textos presentes en la prueba»), ya que incluye únicamente textos continuos y no utiliza ningún texto discontinuo. De igual manera la prueba está ubicada en un nivel de cumplimiento mínimo (gráfico 4.22) en el aspecto relacionado con los *Componentes estructurales de los textos*, puesto que no todos permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).

Gráfico 4.22.

Prueba de admisión ITM año 2020

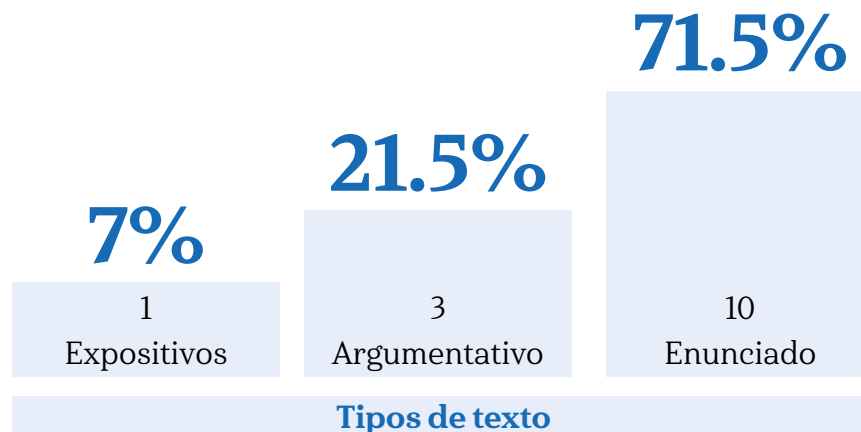
Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes	Cumple mínimamente
Componentes estructurales de los textos seleccionados	Cumple mínimamente
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales	No cumple
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura local	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura interpretativo	Cumple satisfactoriamente
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura crítica	No cumple

Fuente: elaboración propia (2023).

Por otra parte, el [gráfico 4.23](#) resume la cantidad de textos presentes en la prueba, con base en su tipología.

Gráfico 4.23.

Tipos de texto. Prueba de admisión ITM año 2020



Fuente: elaboración propia (2023).

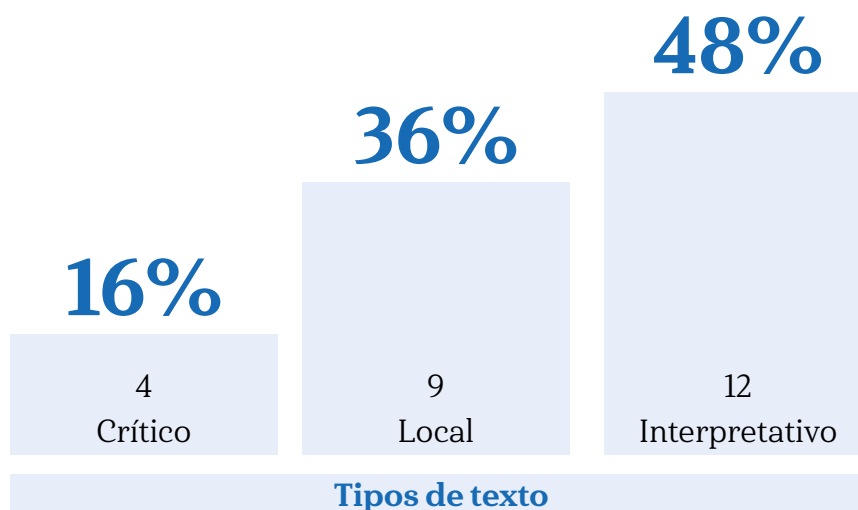
En cuanto a los criterios relacionados con el *Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba*, tal como puede verse en el [gráfico 4.24](#), la distribución equitativa de las preguntas con base en el número de textos ubica la prueba en el rango de no cumplimiento, pues las preguntas no están distribuidas de manera equitativa para cada tipo de texto (hay enunciados que presentan una sola pregunta). Lo anterior implica que el estudiante estará condicionado y no dimensionará la importancia que merecen los textos en general, pues se enfocará más en aquellos con mayor número de preguntas y no le dedicará el tiempo y la rigurosidad que ameritan los demás.

Respecto al criterio relacionado con el diseño de preguntas en concordancia con los niveles de lectura evaluados por el Icfes, la prueba tiene un desfase porque se observa un cumplimiento satisfactorio en los niveles local e interpretativo con un registro de nueve preguntas para el primer caso y 12 para el segundo; pero no ocurre lo mismo con el nivel crítico que registra solo cuatro preguntas (se necesitan nueve para un cumplimiento satisfactorio), ubicándose así en un rango de cumplimiento mínimo. Lo anterior implica que la prueba no está ahondando lo suficiente en un nivel que le permita al estudiante reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

La información anterior puede apreciarse en el [gráfico 4.24](#) que resume la cantidad de preguntas que componen la prueba, con base en su nivel de lectura.

Gráfico 4.24.

Preguntas por nivel. Prueba de admisión ITM año 2020



Fuente: elaboración propia (2023).

De acuerdo con los resultados que arroja la escala estimativa puede afirmarse que la prueba de admisión del año 2020 presenta un diseño que está muy lejos de cumplir satisfactoriamente con los criterios asociados a las pruebas diseñadas por el Icfes en aspectos relacionados con estructura y tipologías textuales, pues desde las directrices del Icfes está estipulado que el tipo de pruebas de lectura crítica deben incluir por lo menos un texto discontinuo y la prueba de admisión no cuenta con ninguno. Con respecto a las preguntas por niveles de lectura se registra el más bajo porcentaje en el nivel crítico, situación preocupante porque precisamente se debe ahondar más en ese nivel en una prueba de este tipo, pues está directamente relacionado con las prácticas que fortalecen los procesos cognitivos inmersos en la consolidación de un lector efectivo.

Con el propósito de dar claridad a los resultados expuestos sobre la prueba de ingreso a la institución, la [tabla 4.2](#) incluye la escala estimativa mediante la cual se analizó dicha prueba con los resultados obtenidos para cada criterio.

Tabla 4.2.*Escala estimativa para el análisis de la prueba de admisión ITM de 2020*

Criterio	Cumple satisfactoriamente	Cumple parcialmente	Cumple mínimamente	No cumple	Total
Estructura y disposición de los textos en la prueba					
Tipos de textos presentes en la prueba según los criterios del Icfes: continuos (expositivos, narrativos, argumentativos); discontinuos (icónicos). La prueba incluye por lo menos dos textos, uno continuo y uno discontinuo, distribuidos entre las diferentes tipologías.			X		
Componentes estructurales de los textos seleccionados: microestructura, macroestructura, superestructura. Los componentes estructurales de los textos empleados en la prueba permiten identificar proposiciones (contenido local), contenidos globales (temas) y organizaciones textuales (rasgos de las distintas tipologías).			X		

Diseño y disposición de las preguntas que componen la prueba					
Distribución de preguntas con base en las diferentes tipologías textuales. El número de preguntas que se incluye en la prueba está distribuido de manera equitativa para cada tipo de texto.				X	
Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura Literal, según los objetivos establecidos por el Icfes para este tipo de pregunta. El diseño de las preguntas que llevan al estudiante a un proceso de lectura en su nivel Literal guarda relación con las competencias evaluadas por el Icfes para este tipo de pregunta (identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto), así como con su porcentaje en la prueba (26% que equivale a seis preguntas).	(6)	(5,4)	(3,2)	(1,0)	
	X				

<p>Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura Interpretativa, según los objetivos establecidos por el Icfes para este tipo de pregunta. El diseño de las preguntas que llevan al estudiante a un proceso de lectura en su nivel Interpretativo (inferencial), guarda relación con las competencias evaluadas por el Icfes para este tipo de pregunta (comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global), así como con su porcentaje en la prueba (40% que equivale a 10 preguntas).</p>	(10)	(9,8,7)	(6,5,4)	(3,2,1,0)	
	X				
<p>Diseño de preguntas en concordancia con el nivel de lectura Crítica, según los objetivos establecidos por el Icfes para este tipo de pregunta. El diseño de las preguntas que llevan al estudiante a un proceso de lectura en su nivel Crítico (crítica intertextual), guarda relación con las competencias evaluadas por el Icfes para este tipo de pregunta (reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido), así como con su porcentaje en la prueba (34% que equivale a nueve preguntas).</p>	(9)	(8,7,6)	(5,4,3)	(2,1,0)	
			X		
<p>Total: cumple mínimamente</p>					

Conclusiones

Después de hacer un análisis pormenorizado de 12 pruebas de lectura diseñadas por el Centro de Idiomas del ITM para los estudiantes de los cursos de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna de primer semestre y una prueba de admisión de la institución, es posible llegar a varias conclusiones.

Es un hecho palpable que el contexto académico actual requiere estudiantes cada vez más competentes en el ejercicio efectivo de la lectura como herramienta que visibiliza el pensamiento crítico. Estamos en un medio en el que el ejercicio de la lectura va más allá de simplemente asimilar el contenido en un texto, porque se trata de establecer relaciones, identificar posturas, valorar contenidos, extraer postulados. La lectura crítica, o más bien la necesidad de ella, se ha convertido en un condicionante que nos debe llevar a ser actores dinámicos del proceso. Es perentorio valorar el papel cognitivo que tiene la lectura y trabajar para potencializar su eficacia, en especial en la formación de sujetos que el día de mañana pasarán a engrosar esa lista de ciudadanos críticos que tanto se está demandando desde los esquemas de educación.

La aplicación de pruebas de lectura crítica a los estudiantes que recién ingresan a la institución se convierte en un recurso fundamental, pues permite hacer un sondeo del estado en que se encuentran en cuanto a procesos de lectura se refiere. Es importante que como institución de educación superior se valoren y sopesen las habilidades lectoras de los futuros profesionales, ya que vivimos en un contexto en el que no solo es importante la formación en un área específica del conocimiento, sino que la sociedad requiere egresados con una preparación más integral

que les posibilite un posicionamiento mucho más efectivo y competitivo, y la habilidad para leer de manera efectiva diferentes textos y contextos se convierte en una suerte de garante en esa proyección.

La escala estimativa aplicada permitió tener un panorama preciso del diseño de las pruebas de lectura crítica impartidas por el Centro de Idiomas, con el fin de analizar hasta qué punto hay consonancia con las pruebas estandarizadas del Icfes. Después de realizar el cotejo quedó claro que hay correlación en aspectos relacionados con los textos y sus componentes, lo cual lleva a concluir que en su gran mayoría, los textos empleados en las pruebas permiten que el estudiante aplique procesos de lectura desde diversas tipologías (argumentativas, narrativas, discontinuas). En este punto es importante anotar que, tal como se especifica desde el Icfes, la gama de textos informativos también incluye textos descriptivos y expositivos que no están presentes en la muestra seleccionada para esta investigación. En lo referente a las preguntas y su disposición en la prueba se concluye que no hay un equilibrio en cuanto a la cantidad de enunciados diseñados para cada tipología textual, pues tal como se evidenció en los resultados hay una marcada tendencia a privilegiar el texto argumentativo.

Con respecto al diseño de enunciados desde las competencias establecidas por el Icfes (local, interpretativa y crítica), se puede concluir que en las 12 pruebas analizadas hay algunas fluctuaciones que van desde un porcentaje mínimo del 22.4% (para las locales), hasta un máximo del 42.6% (para las interpretativas), lo que no implica en ningún caso un descuido significativo en la evaluación de estos niveles.

En lo concerniente a la prueba de admisión tomada como referente para esta investigación y a la cual se aplicó la misma escala estimativa, puede concluirse que el diseño presenta varias falencias que van desde el uso de las tipologías textuales hasta el porcentaje de enunciados por competencias y la distribución de preguntas por textos. Es una prueba que dista mucho de los parámetros establecidos por el Icfes y que al ubicarse en un rango de cumplimiento mínimo requiere especial atención, puesto que constituye un insumo de medición para calibrar el desempeño en lectura crítica de los estudiantes que recién ingresan a la institución.

Finalmente, este ejercicio de revisión de las pruebas de lectura realizadas desde el Centro de Idiomas y el examen de admisión del ITM permitió evaluar la pertinencia de estos recursos en la consecución de procesos de lectura que posibiliten la consolidación de lectores críticos. De igual manera, el ejercicio de interpretación de estos insumos a partir de la escala estimativa se convierte en el parámetro que permitirá el diseño de una propuesta pedagógica que fortalezca las pruebas existentes y genere otras alternativas para proponer herramientas de lectura crítica más efectivas.



Capítulo

05

Consolidación y análisis de resultados



Para finalizar este proceso de investigación en relación con los resultados de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Universitaria ITM se toma una muestra significativa de 1276 estudiantes que presentaron las pruebas de lectura crítica en las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas (áreas transversales del primer semestre de todos los programas académicos) en el segundo semestre de 2019 y el primero de 2020.



Pruebas de lectura crítica en los cursos de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, de Estado Saber 11°, de ingreso ITM y Saber TyT

En la consolidación de la muestra, y para facilitar el proceso de sistematización, se pasa del número de estudiantes al número de enunciados resueltos por cada estudiante, de forma que fuera posible evaluar los resultados de desempeño en términos de los planteamientos del Icfes para las pruebas estatales de comprensión lectora.

De esta manera se pasa de 1276 estudiantes intervenidos a 31 900 enunciados resueltos, según la siguiente relación:

- Tema 1 de la prueba de lectura crítica de 2019/2: 2275 enunciados.
- Tema 2 de la prueba de lectura crítica de 2019/2: 3700 enunciados.
- Tema 3 de la prueba de lectura crítica de 2019/2: 6450 enunciados.
- Tema 1 de la prueba de lectura crítica de 2020/1: 6300 enunciados.
- Tema 2 de la prueba de lectura crítica de 2020/1: 6575 enunciados.
- Tema 3 de la prueba de lectura crítica de 2020/1: 6600 enunciados.

Por otra parte, el material que permitió obtener la muestra se conforma con seis pruebas de lectura crítica tipo Saber, cada una de ellas con las siguientes características:

- a. Cada prueba está compuesta por 25 enunciados, distribuidos de dos formas: por un lado de manera independiente en tres lecturas y por el otro de manera colectiva en un componente de intertextualidad.

- b. Las tipologías que hicieron parte de estas pruebas en particular fueron: argumentativa, narrativa y el texto icónico o discontinuo, este último con intención comunicativa de argumentar o de exponer.
- c. Se evalúan los niveles de lectura literal, interpretativo y crítico intertextual en los diferentes enunciados y las opciones de respuesta que componen cada prueba, con la intención de medir el desempeño de los estudiantes que hicieron parte de las pruebas en cada uno de los niveles y analizar el nivel que presenta mayor dificultad para ellos.
- d. Adicionalmente se hace énfasis en aquellos enunciados que presentan mayores niveles de dispersión entre las respuestas correctas y las incorrectas con el fin de determinar las causas que provocan este fenómeno, ya sea por la dificultad en los enunciados, por su falta de claridad, por el nivel de lectura que pretenden desarrollar o por el tipo de texto al cual pertenecen.

Finalmente, cada apartado de este capítulo presenta el análisis de todas las pruebas intervenidas desde cuatro componentes: en primer lugar se presenta la descripción de la prueba en relación con su estructura (tipos de texto que la componen, número de enunciados por cada tipo y número de enunciados que hacen parte del nivel crítico intertextual), en concordancia con el capítulo anterior de esta investigación. Luego se presenta a manera de información el análisis de los resultados obtenidos por niveles de lectura (literal, interpretativo y crítico), para pasar a la valoración de los enunciados con mayor índice de dispersión. Posteriormente se hace una síntesis, a manera de conclusión, de los hallazgos encontrados en cada

prueba en particular. Por último, y cerrando el capítulo, se encuentran las conclusiones generales obtenidas luego de analizar los hallazgos que arrojó cada una de las pruebas.

Prueba 2019/2. Tema 1

Descripción de la prueba

La prueba de lectura crítica que corresponde al segundo semestre de 2019 en su tema número 1 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo icónico y el tercero narrativo. De los 25 enunciados que la componen, ocho se concentran en la lectura e interpretación del texto argumentativo, siete del icónico, cuatro del narrativo y cinco están diseñados para vincular de manera crítica intertextual los tres textos. Por otra parte, seis de los 25 enunciados mencionados evalúan en el estudiante su desempeño en el nivel de lectura local, siete en el interpretativo y 12 en el crítico.

La muestra que se presenta a continuación agrupa 2275 enunciados, provenientes de 91 pruebas sistematizadas. De estos, 546

indagan por un nivel de lectura local, 637 por un nivel de lectura interpretativo y 1092 por el nivel crítico.

Análisis de resultados

En lo referente al nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, de los 2275 enunciados sistematizados se presentaron 1205 respuestas correctas a la tarea propuesta y 1070 respuestas incorrectas, lo que traducido a porcentajes muestra que un 53% de las respuestas a los enunciados fueron correctas y un 47% no.

La distribución de respuestas correctas e incorrectas, con base en los distintos niveles de lectura evaluados, es la siguiente: el nivel local tuvo 302 (55.4%) respuestas correctas y 244 (44.6%) incorrectas, para un total de 546 enunciados. El nivel interpretativo tuvo 303 (47.6%) respuestas correctas y 334 (52.4%) incorrectas, para un total de 637 enunciados. Por último, el nivel crítico tiene 600 (55%) respuestas correctas y 492 (45%) incorrectas, para un total de 1092 enunciados.

La información anterior puede verse sintetizada en la [tabla 5.1](#).

Tabla 5.1.

Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura en 2019/2

Nivel de lectura	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Total
Local	302 (55.4%)	244 (44.6%)	546
Interpretativo	303 (47.6%)	334 (52.4%)	637
Crítico / intertextual	600 (55%)	492 (45%)	1092
Total	1205 (53%)	1070 (47%)	2275

Fuente: elaboración propia (2023).

En la [tabla 5.2](#) los enunciados 1 a 8 se corresponden con el análisis del texto argumentativo, los enunciados 9 a 15 con el texto discontinuo, los enunciados 16 a 19 con el texto narrativo y los enunciados 20 a 25 proponen un ejercicio de análisis crítico intertextual que relacione los tres textos. Si se remite a las respuestas de los estudiantes para cada enunciado, se encuentran los siguientes resultados:

Tabla 5.2.

Distribución de respuestas correctas e incorrectas 2019/2

Enunciados	Nivel	Correcto	Incorrecto
1	Interpretativo	67	24
2	Crítico	49	41
3	Local	59	32
4	Interpretativo	37	54
5	Local	56	35
6	Interpretativo	52	39
7	Local	43	48
8	Local	52	39
9	Interpretativo	5	86
10	Interpretativo	10	81
11	Interpretativo	70	21
12	Crítico	64	27
13	Crítico	35	56
14	Crítico	57	34
15	Crítico	68	23

16	Interpretativo	62	29
17	Local	33	58
18	Local	59	32
19	Crítico	31	60
20	Crítico	55	36
21	Crítico	63	28
22	Crítico	45	46
23	Crítico	51	40
24	Crítico	38	53
25	Crítico	43	48

Fuente: elaboración propia (2023).

Con base en estos resultados, los enunciados que presentan un mayor número de dispersión (tomando como referencia un 75% de respuestas inclinadas hacia resultados correctos o incorrectos, que para este caso se refiere a un número de 68 sobre 91 respuestas) son los 9, 10, 11 y 15, con diferencias sustanciales si se compara el número de respuestas correctas con el número de respuestas incorrectas.

Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión

Lo primero que salta a la vista es que tres de los cuatro enunciados con mayor número de dispersión buscan que el estudiante analice los textos a la luz del nivel de lectura interpretativo; además, estos hacen parte de un texto de tipo discontinuo (para el caso de esta prueba una imagen infográfica que combina

elementos de las tipologías expositiva y argumentativa). Una primera inferencia de este dato indica que los estudiantes presentan particularidades que vale la pena destacar al analizar críticamente información contenida en portadores textuales poco convencionales –como es el caso del texto infográfico que combina imágenes con palabras–, sobre todo cuando se trata de preguntas que piden profundizar en niveles de lectura de tipo interpretativo.

Es necesario destacar que en el caso de este texto discontinuo se presenta un fenómeno que complejiza el ejercicio de análisis crítico propuesto a los estudiantes: la hibridación de dos o más tipologías textuales en un mismo portador textual dificulta la diferenciación de la intención comunicativa del texto a los estudiantes menos concentrados en el ejercicio analítico.

Precisamente el enunciado número 9 les presenta a los estudiantes la tarea de determinar cuál es la intención comunicativa del texto, de la siguiente manera:



9. El anterior texto icónico tiene la intención comunicativa de:
 - a. Narrar, porque cuenta paso a paso como se desarrolla la industria 4.0.
 - b. Argumentar, porque busca convencer al lector sobre la importancia de la tecnología en la industria 4.0.**
 - c. Describir, porque mediante imágenes y texto muestra los beneficios de la tecnología en la industria 4.0.
 - d. Informar, porque presenta información sobre la tecnología en la industria 4.0.

Como puede verse en la [tabla 5.2](#) que describe los resultados de la prueba, este enunciado presenta la mayor diferencia entre las respuestas correctas e incorrectas, con un reducido número de cinco respuestas correctas (5.5%) contra 86 incorrectas (94.5%). Se trata entonces de una pregunta que desde su contexto pide realizar una tarea que parece clara para el estudiante (identificar la intención comunicativa), pero que en virtud del análisis interpretativo que debe hacer para encontrar la respuesta correcta presenta un alto nivel de complejidad, máxime cuando se le pide al estudiante que determine la intención comunicativa de un texto que no presenta una tipología textual fácil de identificar.

En lo que tiene que ver con el diseño del enunciado, puede decirse que al encontrar dos opciones de respuesta descritas con verbos comúnmente asociados a la tipología

expositiva (las opciones *c.* y *d.*, «describir» e «informar», respectivamente), el estudiante puede inclinarse por una respuesta relacionada con dicha tipología, algo que puede llevarlo a cometer un error en la interpretación del texto al valorarlo únicamente como expositivo. Asimismo, la respuesta *c.* parece describir la tipología discontinua desde su estructura, lo que puede generarle una confusión adicional al estudiante.

El caso del enunciado número 10 resulta esclarecedor para entender lo que hemos venido destacando, pues para que el estudiante dé una respuesta correcta a esta tarea es necesario que haya respondido adecuadamente a la tarea anterior, identificado la tipología a la que pertenece el texto para después interpretar el título del texto en relación con la intención de su autor. El siguiente es el enunciado al que se alude:



9. En el título del texto: “8 tecnologías vitales en la industria 4.0 y sus aplicaciones”, la palabra “vitales” es utilizada por el autor como un recurso estilístico para:
- Enfatizar en la importancia que tienen estas nuevas tecnologías en la sociedad.
 - Ubicar estas tecnologías como un avance en el área de la salud para salvar vidas.
 - Dejar claro su punto de vista sobre el tema de las tecnologías en la industria 4.0.**
 - Buscar seguidores que apoyen los planteamientos que la industria 4.0 propone.

Como puede observarse, en este enunciado se pide al estudiante una lectura detallada del título del texto (resaltando la importancia del paratexto para dar sentido completo al texto estudiado), para así entender la valiosa información que aporta al momento de dar sentido completo al texto. En este caso, el autor usa el adjetivo «vitales» para valorar de manera positiva el tema del que habla, lo cual sirve como indicativo de esa cierta subjetividad que aporta el autor en la consideración del tema al que alude. Resulta coherente entonces hasta cierto punto, que solo 10 (11%) estudiantes hayan dado una respuesta correcta a esta pregunta contra

los 81 (89%) que respondieron de manera equivocada, pues no cabe duda de la estrecha relación que hay entre este enunciado y el enunciado anterior.

En lo que respecta al enunciado número 11 se presenta un caso contrario a los dos que hemos analizado. A diferencia de los enunciados 9 y 10, el 11 muestra una inclinación marcada hacia las respuestas correctas, con 70 (77%) estudiantes que responden cumpliendo la tarea propuesta desde el enunciado y 21 (23%) que lo hacen de manera equivocada. El siguiente es el enunciado:



9. De la anterior lectura se puede decir que la industria 4.0 se ve reflejada en el sector productivo:
- Mediante el mejorado continuo del desempeño en los trabajadores.
 - Con la aplicación de nuevas tecnologías para el mejoramiento de los procesos en diferentes áreas de las empresas.**
 - Puntualmente en el sector automotriz con la aplicación de nuevas estrategias que permiten un avance de los procesos.
 - Con el manejo adecuado de la información privada de cada empresa.

Este enunciado aporta luces al análisis propuesto en esta investigación, pues evidencia que para un alto porcentaje de los estudiantes resulta sencillo realizar procesos de interpretación que los lleven a diferenciar entre la información particular de un texto y las posibles generalizaciones a que esta da lugar. Como puede verse en las opciones de respuesta y con base en la información contenida desde el título del texto y tratada a lo largo del mismo, si se trata de «8 tecnologías vitales en la industria 4.0» no es coherente dar como respuesta correcta una opción que tenga en cuenta solamente una de las tecnologías o uno de los

aspectos tratados en el texto. En este sentido, es claro que los estudiantes de esta prueba responden de mejor manera a enunciados que buscan sintetizar los aspectos tratados en un texto, estableciendo relaciones entre el contenido local y global del mismo.

Finalmente, el enunciado número 15 presenta a los estudiantes evaluados una tarea que los lleva a un nivel de lectura crítica mediante la comparación de la información contenida en el texto discontinuo, con un caso hipotético que sirve como ejemplo de lo que allí se trata. El siguiente es el enunciado para dicha tarea:

15. En muchas ocasiones las empresas llaman a diferentes personas para ofrecer sus servicios o productos tomando la información de una base de datos, este recurso utilizado se puede ubicar como un ejemplo de la tecnología de:
- Big Data y blockchain.**
 - Robótica colaborativa y drones.
 - Sistemas ciberfísicos.
 - Cloud computing.



Los resultados de este enunciado dan cuenta de una evidente inclinación hacia respuestas que cumplen satisfactoriamente con la tarea propuesta a los estudiantes, con 68 (75%) respuestas correctas y 23 (25%) incorrectas. Es destacable que una pregunta de este nivel de complejidad obtenga resultados satisfactorios en un alto porcentaje; según se observa en el enunciado, esto puede deberse a que la tarea propone a los estudiantes un ejercicio comparado que parte en primer lugar de la identificación de contenidos locales o textuales en el texto; es decir: para que el estudiante elija entre las cuatro opciones de respuesta disponibles, primero debe hacer una lectura de tipo local que le permita definir los alcances y las características de las tecnologías definidas en el texto. Teniendo en cuenta que en esta prueba los resultados de los estudiantes no presentan altos índices de dispersión en las preguntas de nivel local, puede concluirse que el evaluado puede sentirse relativamente cómodo al buscar correspondencias o ejemplificaciones en una tarea que pide partir de un rastreo de información local en el texto.

Síntesis de hallazgos

A partir de la información extraída de la prueba de lectura crítica del segundo semestre de 2019 en su tema número 1, pueden darse las siguientes conclusiones:

- De todos los enunciados que presentan algún grado de dispersión con respecto al número de respuestas correctas e incorrectas, ninguno se corresponde con un nivel de lectura de tipo local, lo que indica que se presentan particularidades importantes en los niveles de lectura interpretativo y crítico por lo menos en esta prueba.
- De acuerdo con lo anterior, el nivel interpretativo presenta los niveles más altos de dispersión con relación a las respuestas correctas e incorrectas, tal como puede verse en los enunciados 9, 10 y 11.
- En esta prueba se nota una importante inconsistencia en las respuestas para el análisis del texto discontinuo, lo que sugiere que se trata de una tipología con altos grados de dificultad para los estudiantes evaluados.
- Las preguntas que indagan sobre la intención comunicativa del autor y a partir de allí sobre la tipología a la que pertenece el texto parecen revestir gran complejidad para los estudiantes, como puede verse en los enunciados 9 y 10 analizados en este apartado.
- Como caso particular es destacable que esta prueba presenta un grado de complejidad adicional si se observa que muchos de sus enunciados exigen

un proceso de lectura de nivel crítico a los estudiantes evaluados, pues de los 25 enunciados que la componen, 12 (48%) proponen tareas que llevan al estudiante a este nivel de lectura entendido como el más complejo al que puede llegar un estudiante evaluado, tal como se ha visto en apartados anteriores de esta investigación.

- Apesar de lo anterior, para esta prueba hubo una leve inclinación hacia las respuestas correctas con 53%, contra el 47% que se presentó en las incorrectas.

Prueba 2019/2. Tema 2

Descripción de la prueba

La prueba de lectura crítica del segundo semestre de 2019 en su tema número 2 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo icónico y el tercero narrativo. De los 25 enunciados que la componen, ocho se concentran en la lectura e interpretación del texto argumentativo, cinco del icónico, seis del narrativo y seis están diseñados para vincular de manera crítico intertextual los tres textos. De los enunciados mencionados, cuatro evalúan en el estudiante su desempeño en el nivel de lectura local, 13 en el nivel interpretativo y ocho en el nivel crítico.

La muestra que se presenta a continuación agrupa 3700 enunciados provenientes de 148 pruebas. De los 3700 enunciados, 592 indagan por un nivel de lectura local, 1924 por un nivel de lectura interpretativo y 1184 por un nivel crítico.

Análisis de resultados

En lo referente al nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, de los 3700 enunciados sistematizados se presentaron 1766 respuestas correctas a la tarea propuesta y 1934 respuestas incorrectas, es decir que un 47.7% de las respuestas a los enunciados fueron correctas mientras que un 52.3% no.

La distribución de respuestas correctas e incorrectas con base en los distintos niveles de lectura evaluados es la siguiente: el nivel local tuvo 406 (68.5%) respuestas correctas y 186 (31.5%) incorrectas, para un total de 592 enunciados. El nivel interpretativo tuvo 823 (42.7%) respuestas correctas y 1101 (57.3%) incorrectas, para un total de 1924 enunciados. Y el nivel crítico tiene 537 (45.3%) respuestas correctas y 647 (54.7%) incorrectas, para un total de 1184 enunciados.

La información anterior puede verse sintetizada en la [tabla 5.3](#).

Tabla 5.3.

Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura. 2019/2, tema 2

Nivel de lectura	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Total
Local	406 (68.5%)	186 (31.5%)	592
Interpretativo	823 (42.7%)	1101 (57.3%)	1924
Crítico / intertextual	537 (45.3%)	647 (54.7%)	1184
Total	1766 (47.7%)	1934 (52.3%)	3700

Fuente: elaboración propia (2023).

En la [tabla 5.4](#) los enunciados 1 a 8 se corresponden con el análisis de un texto argumentativo, los enunciados 9 a 13 con un texto discontinuo, los enunciados 14 a 19 con un texto narrativo y los enunciados 20 a 25 proponen un ejercicio de análisis crítico intertextual que relacione los tres textos. Si se remite a las respuestas de los estudiantes para cada enunciado, se encuentran los siguientes resultados:

Tabla 5.4.*Distribución de respuestas correctas e incorrectas. 2019/2, tema 2*

Enunciados	Nivel	Correcto	Incorrecto
1	Interpretativo	64	84
2	Interpretativo	47	101
3	Crítico	73	75
4	Crítico	56	92
5	Local	96	52
6	Interpretativo	32	116
7	Local	79	69
8	Interpretativo	85	63
9	Interpretativo	86	62
10	Interpretativo	75	73
11	Interpretativo	74	74
12	Local	96	52
13	Interpretativo	30	118
14	Interpretativo	108	40
15	Local	135	13
16	Interpretativo	20	128
17	Interpretativo	70	78
18	Interpretativo	25	123

19	Interpretativo	107	41
20	Crítico	55	93
21	Crítico	35	113
22	Crítico	55	93
23	Crítico	81	67
24	Crítico	87	61
25	Crítico	95	53

Fuente: elaboración propia (2023).

Con base en los resultados que arroja la tabla 5.4, los enunciados que presentan un mayor número de dispersión (tomando como referencia un 75% de respuestas inclinadas hacia resultados correctos o incorrectos, que para este caso se refiere a un número de 111 sobre 148 respuestas) son los 6, 13, 15, 16, 18 y 21, con diferencias sustanciales si se compara el número de respuestas correctas con el número de respuestas incorrectas.

Valoración de las preguntas con mayores niveles de dispersión

Como puede observarse, de los seis enunciados con mayor número de dispersión, tres buscan que el estudiante analice un texto de tipo narrativo. Es evidente que los estudiantes de esta prueba presentan particularidades al analizar críticamente información en portadores textuales que exigen ir más allá de la lectura literal o local del texto para identificar el sentido de los contenidos metafóricos o simbólicos del mismo, el cronotopo (tiempo y espacio) de la narración y las motivaciones que mueven a actuar los personajes.

Es un hallazgo significativo que de los seis enunciados mencionados solo uno se corresponde con el nivel de lectura local (el número 15) y su nivel de dispersión se inclina mayormente hacia las respuestas correctas (135 contra 13 incorrectas, siendo la pregunta con mayor número de dispersión en la prueba). En cambio, los cinco enunciados restantes están divididos en cuatro de nivel interpretativo (6, 13, 16 y 18) y uno de nivel crítico (21). Estos datos indican la complejidad asociada a procesos que llevan al estudiante a un nivel de lectura interpretativo, especialmente cuando hablamos de una prueba que indaga por este nivel en un 52% de sus enunciados (13 de los 25 que componen la prueba).

Como ejemplo de lo anterior, el enunciado número 6 les presenta a los estudiantes la tarea de analizar el título del texto para que después relacionen este elemento paratextual con el contenido del texto. Se trata entonces de una pregunta que pide al estudiante relacionar las distintas partes del texto con su contenido global, tal como se propone en el nivel de lectura interpretativo definido por las guías de evaluación del Icfes.

El enunciado es el siguiente:

6. El título del texto «El nuevo escenario digital» se relaciona directamente con:
 - a. **La tesis que se va a defender a lo largo del artículo.**
 - b. El tema que se va a exponer de manera detallada en el artículo.
 - c. La pregunta problematizadora desde la cual se escribe el artículo.
 - d. El nudo narrativo que será desarrollado en el artículo.



Como puede verse en la tabla 5.4 que describe los resultados de la prueba, este enunciado presenta 32 respuestas correctas contra 116 incorrectas, con un porcentaje de respuestas erradas de 78.3% contra 21.7% correctas. Como se ha mencionado, es una pregunta típica del nivel de lectura interpretativo (por cuanto pide al estudiante valorar las distintas partes de un contexto con base en su contenido global) y su nivel de dispersión demuestra que se trata de una tarea compleja para los estudiantes evaluados.

Algo significativo que se observa en el diseño del enunciado son las opciones de respuesta que pueden inducir a error a los estudiantes (como la opción *b.*), en la medida que se presentan como opciones lógicas para la tarea, verdaderas desde un punto de vista gramatical y contextual (porque no puede negarse que el título se relaciona con el tema tratado, como propone la opción *b.*); no obstante estas respuestas, aunque lógicas,

son inadecuadas para responder a la tarea planteada al estudiante en tanto no se corresponden con la relación que puede haber entre un texto argumentativo y su título (que en un texto de tipología argumentativa no se vincula únicamente con el tema, sino también con la tesis o punto de vista que determina su desarrollo argumentativo). Esto demuestra que además de la complejidad típica de este nivel de lectura, la pregunta número 6 reviste un grado mayor de complejidad en la medida que pide al estudiante dos tareas simultáneas: reconocer la tipología a la cual pertenece el texto y a partir de allí establecer la relación de dicha tipología con sus elementos paratextuales.

El enunciado número 13 es una pregunta de nivel interpretativo que pide al estudiante valorar el propósito de un texto discontinuo con base en su estructura, la forma y la secuencia en las cuales expone su información. El enunciado es el siguiente:



13. El propósito del anterior texto icónico es:

- a. Mostrar la importancia de la implementación de la cadena de IOT en las empresas.
- b. Evidenciar la intercomunicación que se logra en la aplicación de la cadena de IOT.
- c. **Mostrar la relación secuencial entre cada elemento de la cadena de IOT.**
- d. Presentar las características de cada elemento de la cadena de IOT.

Un total de 118 respuestas dadas por los estudiantes fueron incorrectas, lo que indica que un 79.7% de ellos erró al identificar la intención del texto, contra 20.3% que acertó (30 respuestas). Es necesario destacar que se trata de una pregunta asociada a un texto de tipo discontinuo, una tipología que según se ha observado en esta investigación parece revestir un alto grado de complejidad para los estudiantes evaluados.

En relación al diseño del enunciado y de las opciones de respuesta que completan la tarea, se aclara que esta no solo pide a los estudiantes identificar el propósito del texto sino también identificar la secuencia en que se da la información, para saber diferenciar entre la respuesta a. que habla de la importancia de la información del texto (una relación que se entiende desde las jerarquías de los procesos realizados por las empresas), y la respuesta c. que habla de secuencias (una relación que remite a procesos paulatinos e interconectados en las empresas, dependientes entre sí, sin destacar uno por encima de los demás). En el texto es evidente que la equivocación de los estudiantes puede deberse en gran medida a una lectura inadecuada de los elementos locales que componen el texto,

pues allí aparecen los procesos asociados al tema (la cadena IOT), definidos e interconectados a partir de indicadores nominales que enumeran los procesos de 1 a 5 según su momento de aparición en la recolección de datos, señalando que para llegar al último proceso se debe pasar por los cuatro anteriores. Los estudiantes parecen haber errado en la lectura de este contenido local que luego debían asociar de manera interpretativa con el contenido global del texto.

Los enunciados 15, 16 y 18 tienen el propósito de llevar los estudiantes al análisis de un texto narrativo, como puede verse en la tabla 5.4. El número 15 presenta el mayor porcentaje de dispersión en la prueba, aunque este porcentaje se inclina hacia la opción de respuesta correcta. Es muy importante destacar que los enunciados 16 y 18 presentan el mayor número de dispersión después del 15, con 128 respuestas erradas en el 16 y 123 en el 18. Puede afirmarse entonces que este texto produjo los mayores porcentajes de dispersión en la prueba, lo cual demuestra la particular complejidad que reviste el análisis de esta tipología en particular.

El caso del enunciado número 15 resulta paradigmático para este proyecto de investigación, dado el alto porcentaje de respuestas acertadas que se han sistematizado. Ahora bien, aunque se trata de un enunciado basado en un texto de tipo narrativo, la tarea que se propone al estudiante lo sitúa en un nivel de lectura local, como puede verse a continuación:



15. De acuerdo con el texto, la expresión «Primera Ley» se refiere a:

- a. **El cuidado y protección del ser humano.**
- b. El cuidado que se le debe brindar a los robots.
- c. La compañía al ser humano a través del robot.
- d. Las posibilidades que brindan los robots.

En este enunciado se registraron 135 respuestas correctas que equivalen al 92%, mientras que las incorrectas fueron 13 (el 8%). Puede observarse que la tarea propuesta a los estudiantes los lleva a identificar un fragmento local en el texto, para que luego identifiquen también localmente las ideas a las que alude el fragmento.

Como queda claro en esta investigación, el nivel de lectura local supone un proceso de análisis de los textos que implica identificar elementos textuales para interpretarlos de manera aislada, ya sea con relación a su sentido particular dentro del texto o a su vinculación con elementos que le son próximos en la frase o en el párrafo. A partir de esto se entiende que al estudiante le puede resultar suficiente hacer un rastreo de estos elementos textuales para responder de manera adecuada a la tarea propuesta. En este sentido es claro, una vez se analiza el enunciado, que la opción a. no da lugar a dudas cuando el estudiante vuelve brevemente al texto porque allí identifica la forma como se define textualmente dicha ley.

No obstante, los resultados de los enunciados 16 y 18 se muestran claramente opuestos a lo observado en el enunciado 15, toda vez que se inclinan de manera general hacia respuestas consideradas incorrectas, como puede apreciarse a continuación:



16. Según el texto «Primera Ley» se puede deducir que para Isaac Asimov existe una ley natural para el cuidado del ser humano, una acción que podría estar en contra de ello se comparte en la siguiente expresión:

- a. «Los otros hicieron resonar sus jarras sobre la mesa».
- b. **«Yo conocí una vez a uno que desobedeció».**
- c. «Había un pequeño objeto oscuro directamente frente a mí».
- d. «Me dejó para que muriera en medio de la tormenta».

Para el enunciado 16 se encontraron 128 respuestas erradas que equivalen a un 86%, contra solo 20 respuestas acertadas (un 14%). Si se piensa en el nivel de lectura exigido al estudiante, la pregunta se corresponde con un ejercicio de lectura interpretativo que implica tomar en consideración el contenido general del texto y luego buscar un fragmento local que dé cuenta, sintetice o ejemplifique dicho contenido. La complejidad de la pregunta está en la propuesta de hacer un ejercicio de comparación entre el contenido general del relato y un fragmento textual que lo pueda explicar si se lo tomara como ejemplo.

En el diseño del enunciado y las opciones de respuesta hay un detalle que puede explicar en parte el alto porcentaje de respuestas erradas de los estudiantes. Si se comparan las opciones de respuesta *b.* y *d.* puede concluirse que ambas dan respuesta a la tarea planteada con relativa coherencia lógica, porque en la presenta-

ción del enunciado puede inferirse que si el texto de Asimov propone una ley natural para el cuidado del ser humano, entonces el fragmento de la opción *d.* es coherente con una acción que va en contra de dicha ley; lo anterior plantea un problema porque según los criterios con los cuales se diseñó la prueba, la opción de respuesta correcta para este enunciado es la *b.* y no la *d.*. La opción *b.* responde a la tarea cuando al mencionar a «uno que desobedeció» a la primera ley señalada en el enunciado, también desconoce o va en contra de la ley que le impele hacia el cuidado del ser humano. Así pues, en este enunciado podrían haber diseñado unas opciones de respuesta que aportaran mayor claridad a la tarea que debe hacer el estudiante y así evitar ambigüedades o inconsistencias en su resolución, ya que ambas opciones de respuesta puedan considerarse verdaderas por cuanto las dos responden con validez a la tarea propuesta en el enunciado.

El caso del enunciado número 18 es el siguiente:

18. Del fragmento del último párrafo: «Bien, pues Emma Dos simplemente se marchó con aquel cachorro de las tormentas, dejándome atrás para que muriera. Quebrantó la Primera Ley», y la relación que este presenta con el contenido global del texto, se puede indicar que Emma quebrantó dicha Ley, porque:

- a.** La condición de ser un robot le impide dañar a un ser humano.
- b.** Eligió seguir con el cachorro de tormentas desobedeciendo a Donovan.
- c.** El cachorro de las tormentas afectó las condiciones del robot.
- d.** Emma Dos, como robot, no puede decidir entre lo bueno y malo.



En este enunciado se sistematizaron 123 respuestas erradas que equivalen a un 83%, contra 25 respuestas acertadas (un 17%). Se encuentra de nuevo una pregunta que exige un ejercicio de lectura de nivel interpretativo, y en forma semejante a la pregunta número 16 se le pide al estudiante identificar el contenido local ubicado en el último párrafo del texto, para luego establecer una relación entre este fragmento y el sentido global del relato a partir de las acciones descritas en el relato. En este orden de ideas, es una pregunta que plantea al estudiante la necesidad de entender las acciones realizadas por un personaje con base en la lógica interna del relato o las leyes que el mismo universo narrativo ha creado.

En el diseño del enunciado y las opciones de respuesta se encuentra otra similitud con la pregunta 16: también hay dos opciones de respuesta coherentes con la tarea propuesta en el enunciado, la *a.* considerada la opción acertada y la *b.* que describe de manera literal las acciones realizadas por el personaje. Pero a diferencia de la pregunta 16, donde ambas opciones de respuesta son coherentes y pueden considerarse válidas para dar respuesta a la tarea (algo que puede considerarse un error de diseño de las opciones de respuesta), en la pregunta 18 ambas opciones son coherentes con el enunciado y verdaderas con relación a la tarea propuesta, pero solo una responde a la tarea que el estudiante debe cumplir en el nivel de lectura interpretativo. Si bien la opción de respuesta *b.* describe de manera precisa las acciones del personaje, esto no explica dónde está la desobediencia a la ley mencionada; en cambio en la opción *a.* se refuerza el sentido de la primera ley, cuando al explicar la acción del personaje se menciona de manera clara la ley que está infringiendo.

Los resultados de las preguntas 16 y 18 muestran una de las tareas más complejas propuesta a los estudiantes en pruebas de este tipo: la selección entre opciones de respuesta lógicas en su relación con el enunciado y la tarea propuesta, coherentes con la lectura que se propone a partir del texto. Son preguntas de alto grado de complejidad en tanto el estudiante debe identificar, además de las opciones de respuesta coherentes con el enunciado, aquellas que responden de manera precisa a la tarea propuesta en el nivel de lectura que el enunciado exige. Las diferencias entre las opciones de respuesta son en ocasiones tan sutiles (como en la pregunta 18), que el estudiante debe prestar atención especial al compararlas en detalle para descartar la menos adecuada según el nivel de lectura y la tarea propuesta en el enunciado.

Finalmente, el enunciado 21 se corresponde con una tarea que pide al estudiante un ejercicio de lectura en un nivel crítico, tal como puede verse a continuación:





21. El elemento de «La cadena de IOT» al cual hace referencia el texto «El nuevo escenario digital» cuando afirma que «Ahora tenemos la capacidad de hacer algo nuevo. Podemos reducir el texto a bits (que no podemos ver ni oír), coger esta nueva representación y almacenarla, manipularla o transmitirla, y después representarla en un monitor de ordenador o sobre un papel» se centra en:
- a. Las comunicaciones que permiten descifrar los protocolos de conexión.
 - b. Los servicios pues se centra en la información almacenada y procesada.
 - c. El Hardware que permite el reconocimiento de los datos del entorno.
 - d. **Las soluciones analíticas que permiten la interpretación de datos y Big Data.**

En este enunciado se encontraron 113 respuestas incorrectas que equivalen a un 76.3% y 35 correctas (un 23.7%). Al ser una pregunta de nivel crítico se pide al estudiante que compare elementos de dos textos (el primero de tipo argumentativo y el segundo de tipo icónico o discontinuo) para buscar equivalencias o coincidencias. El estudiante debe rastrear elementos presentes en el texto discontinuo que también estén presentes en el texto argumentativo, tomando como referencia una cita textual de este último. La tarea implica ubicar un elemento local del texto argumentativo (la cita textual) y compararlo con cada uno de los elementos descritos en el texto discontinuo para ubicar el que mejor se relaciona. El nivel

de complejidad singular de este tipo de preguntas radica en que el estudiante debe haber leído e interpretado previamente ambos textos por separado, entendiendo el tema que tratan y la información que proponen, para luego generar una lectura intertextual que señale sus coincidencias.

Frente al diseño del enunciado y las opciones de respuesta puede señalarse que la indicación dada al estudiante es clara y coherente con la tarea propuesta, y que los inconvenientes del estudiante para responder de manera correcta no se deben al diseño de la pregunta sino más bien a una lectura inadecuada del texto discontinuo.

Síntesis de hallazgos

A partir de la información extraída de la prueba de lectura crítica del segundo semestre de 2019 en su tema número 2, pueden darse las siguientes conclusiones:

- De todos los enunciados que presentan algún grado de dispersión con respecto al número de respuestas correctas e incorrectas, solo uno se corresponde con un nivel de lectura de tipo local y se inclina de manera mayoritaria por la opción de respuesta correcta; esto indica que las debilidades presentadas en esta prueba se encuentran en el nivel de lectura interpretativo.
- De acuerdo con lo anterior, el nivel interpretativo presenta los niveles más altos de dispersión con relación a las respuestas correctas e incorrectas, tal como puede apreciarse en los enunciados 6, 13, 16 y 18.
- En esta prueba se nota una importante inconsistencia en las respuestas del análisis del texto narrativo en tres enunciados de seis analizados, lo cual sugiere que se trata de una tipología con altos grados de dificultad para los estudiantes evaluados.
- Las preguntas que piden interpretar fragmentos o ideas expresadas en un texto narrativo –sobre todo a partir de actitudes asumidas por algún personaje del relato– parecen revestir gran complejidad para los estudiantes, tal como puede observarse en los enunciados 16 y 18 analizados en este apartado.
- Las preguntas que contienen varias opciones de respuesta verdaderas o coherentes con el enunciado y la tarea

propuesta revisten una complejidad adicional para los estudiantes, toda vez que los obliga a identificar entre las opciones de respuesta no solo una que sea lógica respecto a la tarea propuesta, sino a comparar las opciones de respuesta posibles entre sí para descartar la opción que aun siendo verdadera no responda por completo a la tarea. Las opciones de respuesta se sienten confusas y podrían haber tenido un diseño que guíe de manera más adecuada el proceso de lectura del estudiante evaluado (como en la pregunta número 16).

- Por todo lo anterior se concluye que en esta prueba hubo una leve inclinación hacia las respuestas incorrectas con 52.3%, contra el 47.7% presentado en las correctas.

Prueba 2019/2. Tema 3

Descripción de la prueba

La prueba de lectura crítica del segundo semestre de 2019 en su tema número 3 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo, el segundo icónico y el tercero narrativo. De los 25 enunciados que la componen, ocho se concentran en la lectura e interpretación del texto argumentativo, seis del icónico, seis del narrativo y cinco están diseñados para vincular de manera crítica intertextual los tres textos. De los enunciados mencionados, cuatro evalúan en el estudiante su desempeño en el nivel de lectura local, 13 en el nivel interpretativo y ocho en el nivel crítico.

La muestra que se presenta a continuación agrupa 6450 enunciados, provenientes de 258 pruebas. De estos, 1032 indagán por un nivel de lectura local, 3354 por un nivel de lectura interpretativo y 2064 por un nivel crítico.

Análisis de resultados

En lo referente al nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, en los 6450 enunciados sistematizados se presentaron 3820 respuestas correctas a la tarea propuesta y 2630 respuestas incorrectas, lo que traducido a porcentajes muestra que un 59.3% de las respuestas a los enunciados fueron correctas, mientras que un 40.7% no.

La distribución de respuestas correctas e incorrectas, con base en los distintos niveles de lectura evaluados, es la siguiente: el nivel local tuvo 3705 (68.3%) respuestas correctas y 327 (31.7%) incorrectas, para un total de 1032 enunciados. El nivel interpretativo tuvo 1896 (56.5%) respuestas correctas y 1458 (43.5%) incorrectas, para un total de 3354 enunciados. Y el nivel crítico tuvo 1219 (59%) respuestas correctas y 845 (41%) incorrectas, para un total de 2064 enunciados.

La información anterior puede verse sintetizada en la [tabla 5.5](#).

Tabla 5.5.

Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura. 2019/2, tema 3

Nivel de lectura	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Total
Local	705 (68.3%)	327 (31.7%)	1032
Interpretativo	1896 (56.5%)	1458 (43.5%)	3354
Crítico / intertextual	1219 (59%)	845 (41%)	2064
Total	3820 (59.3%)	2630 (40.7%)	6450

Fuente: elaboración propia (2023).

Antes de presentar el análisis detallado de estos resultados, debe destacarse que se trata de una prueba con resultados mayormente positivos: es la primera prueba de lectura evaluada hasta el momento que presenta inclinación hacia una mayoría de respuestas correctas en los tres niveles de lectura evaluados por el Icfes y utilizados como criterio de análisis para esta investigación (local, interpretativo y crítico).

En la [tabla 5.6](#) los enunciados 1 a 8 se corresponden con el análisis de un texto argumentativo, los enunciados 9 a 14 con un texto discontinuo, los enunciados 15 a 20 con un texto narrativo y los enunciados 21 a 25 proponen un ejercicio de análisis crítico intertextual que relacione los tres textos de la prueba. Si se remite a las respuestas de los estudiantes para cada enunciado, se encuentran los siguientes resultados:

Tabla 5.6.*Distribución de respuestas correctas e incorrectas. 2019/2, tema 3*

Enunciados	Nivel	Correcto	Incorrecto
1	Interpretativo	169	89
2	Crítico	182	76
3	Interpretativo	108	150
4	Interpretativo	164	94
5	Crítico	154	104
6	Interpretativo	161	97
7	Interpretativo	98	160
8	Interpretativo	131	127
9	Interpretativo	66	192
10	Crítico	33	225
11	Interpretativo	170	88
12	Interpretativo	112	146
13	Interpretativo	204	54
14	Interpretativo	97	161
15	Local	223	35
16	Interpretativo	220	38
17	Interpretativo	196	62
18	Local	180	78

19	Local	136	122
20	Local	166	92
21	Crítico	168	90
22	Crítico	168	90
23	Crítico	162	96
24	Crítico	192	66
25	Crítico	160	98

Fuente: elaboración propia (2023).

Con base en estos resultados, los enunciados que presentan un mayor número de dispersión (tomando como referencia un 75% de respuestas inclinadas hacia resultados correctos o incorrectos, que para este caso se refiere a un número de 192 sobre 258 respuestas) son los 9, 13, 15 y 16, 17 y 24, con diferencias sustanciales si se compara el número de respuestas correctas con el número de respuestas incorrectas.

Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión

De los seis enunciados con mayor número de dispersión, cuatro evalúan en el estudiante su competencia en el nivel de lectura interpretativo, uno en el nivel local y uno en el nivel crítico, lo cual demuestra que se trata de un nivel de especial atención en este tipo de pruebas. La mitad de los enunciados con altos índices de dispersión preguntan por un texto de tipo narrativo, dos por un texto discontinuo y uno por un texto crítico intertextual. La importancia que revisten textos que van más allá de las tipologías eminentemente informativas, se puede

comprobar si se remite a las pruebas 1 y 2 de este mismo semestre, donde los enunciados que presentan mayor número de dispersión en los resultados son los que indagan por un texto de tipo discontinuo y uno de tipo narrativo, respectivamente.

Es necesario destacar que el único enunciado con una marcada inclinación hacia índices de dispersión con respuesta incorrecta es el número 9, mientras que los enunciados 13, 15 y 16, 17 y 24 presentan índices de dispersión inclinados hacia respuestas correctas.

Precisamente el enunciado número 9 les presenta a los estudiantes la tarea de determinar cuál es la intención comunicativa del texto, de la siguiente manera:



9. El anterior texto icónico presenta la intención comunicativa de:
- Relatar los sucesos más importantes sobre la profesión en Ciencia de Datos.
 - Describir en forma detallada el posicionamiento en el mercado laboral de la profesión en Ciencia de Datos.
 - Argumentar que la profesión en Ciencia de Datos es una necesidad naciente en el nuevo contexto empresarial.**
 - Exponer objetivamente el desarrollo de la nueva profesión en Ciencia de Datos.

Este enunciado es el único que presenta índices de dispersión con mayoría hacia una respuesta incorrecta, con 66 respuestas correctas (25%) y 192 (75%) incorrectas. Se trata de una tarea que evalúa el nivel de lectura interpretativo en el estudiante. Desde su contexto pide realizar una tarea clara (identificar la intención comunicativa del texto), pero el estudiante debe hacer un análisis interpretativo para encontrar la respuesta correcta: así adquiere un alto nivel de complejidad porque el estudiante debe determinar la intención comunicativa de un texto que no tiene una tipología textual fácil de identificar (este texto discontinuo conjuga además las tipologías expositiva y argumentativa). En este tipo de textos se presenta un fenómeno que complejiza el ejercicio de análisis crítico propuesto a los estudiantes: la hibridación de dos o más tipologías textuales en un mismo portador textual dificulta la diferenciación de la intención comunicativa a los estudiantes menos concentrados en el ejercicio analítico.

Frente al diseño del enunciado debe advertirse que al encontrar dos opciones de respuesta descritas con verbos comúnmente asociados a la tipología expositiva (como en las opciones *b.* y *d.*, «describir» y «exponer», respectivamente), el estudiante puede inclinarse por una respuesta relacionada con dicha tipología y cometer un error en la interpretación del texto.

Otro enunciado que presenta un alto índice de dispersión en la evaluación del texto discontinuo es el número 13, aunque con una inclinación hacia las respuestas correctas, lo cual es una constante en los enunciados de esta prueba que serán analizados a continuación.

El enunciado al que se alude es el siguiente:



13. De acuerdo con la disposición de la imagen y la información contenida en el texto, se puede afirmar que la figura del hombre que aparece en el medio hace alusión a:
- Una persona del común, a quien va dirigido el mensaje del texto para convencerlo.
 - Un científico de datos que exhibe características atribuidas a su profesión.**
 - Un ingeniero en sistemas o un contador que se caracteriza por su atuendo.
 - Un estudiante de cualquier carrera universitaria con una calculadora para sus clases.

En este enunciado que evalúa el nivel de lectura interpretativo en el estudiante hay 204 (79%) respuestas correctas y 54 (21%) incorrectas. Como puede observarse, un alto porcentaje de los estudiantes realizó una tarea que en principio y dado el nivel evaluado, es compleja: inferir el papel que cumple una figura presente en el texto, sin más información que la suministrada por el contexto que rodea dicha figura. La complejidad de esta tarea radica en que debe darse un papel a una figura que no es descrita de manera directa en el texto.

El alto nivel de éxito de las respuestas puede explicarse cuando se remite al diseño del enunciado y las opciones de respuesta, pues si bien no hay una descripción textual del personaje que permita identificarlo con una lectura de tipo local, el texto contiene elementos que permiten inferir su vinculación con la información contenida; tal es el caso de algunas flechas que conectan dicho personaje con la información presentada en el texto. Así pues, con base en

las opciones de respuesta es posible guiar al estudiante hacia una conclusión que subyace a la presencia del personaje: si el personaje está allí es porque está vinculado de alguna manera con la información compartida en el texto. Dicho esto, aunque todas las opciones de respuesta pueden resultar coherentes con el enunciado y la tarea propuesta, solo en la opción *b.* puede encontrarse una vinculación real con el tema central del texto. Se tienen entonces unas opciones de respuesta que guían de manera adecuada al estudiante en su proceso de lectura.

Para hablar de los enunciados 15, 16 y 17 es necesario destacar que todos ellos se remiten a la lectura de un texto de tipo narrativo, tipología que ha demostrado ser de especial atención en esta investigación. Además, todos ellos se inclinan hacia niveles de dispersión con respuestas mayoritariamente correctas.

El enunciado número 15 es el siguiente:



15. De acuerdo con el sentido que tiene la expresión «maestro automático» en el texto, es posible inferir que esta se refiere a un:

- a. **Robot programado para desempeñar las funciones de un maestro.**
- b. Robot articulado que lleva a cabo una función no determinada.
- c. Ser humano que se desempeña como maestro de la niña.
- d. Ser humano que tiene como trabajo reparar los robots.

En este enunciado se encuentran 223 (86.5%) respuestas correctas y 35 (13.5%) incorrectas. Aunque la tarea presentada a los estudiantes está marcada por una actividad inferencial – según se dice literalmente en el enunciado –, es necesario aclarar que la tarea se enmarca en el nivel de lectura local (según criterios establecidos por el Icfes y descritos en apartados anteriores de esta investigación). Si bien el estudiante debe identificar información no presente en el texto de manera literal, para ello no necesita desplazarse a un momento o fragmento distinto del mismo, lo que hace que el sentido de la expresión a analizar esté contenido en la expresión señalada y por tanto no necesita comparar, interpretar o hacer análisis de tipo global vinculando las distintas partes del texto.

Dicho lo anterior, es comprensible que sea una pregunta con tan altos porcentajes de respuestas acertadas, porque solo demanda del estudiante procesos de lectura en un nivel considerado básico. Además, si se remite al diseño del enunciado y las opciones de respuesta, resulta relativamente sencillo para un estudiante atento descartar las opciones *c.* y *d.* por cuanto hablan de seres humanos, elemento fácilmente descartable si se remite al fragmento literal («maestro automático») que se da como guía en el enunciado.

Los enunciados 16 y 17 proponen tareas con un grado más alto de complejidad, en comparación con el enunciado anterior. El enunciado 16 es el siguiente:



16. Cuando el inspector dice: «Creo que el sector de geografía estaba demasiado acelerado. A veces ocurre. Lo he sintonizado en un nivel adecuado para los diez años», hace alusión a un proceso educativo en el que:

- a. Los diseños de las herramientas tecnológicas no permiten que una niña aprenda.
- b. Estudiar geografía requiere velocidad y atención por parte de los estudiantes.
- c. La geografía es la materia de estudio más importante, y esta razón la más compleja.
- d. **La formación está adaptada a las necesidades específicas de cada individuo.**

Según los resultados obtenidos para este enunciado, 220 (85%) respuestas fueron correctas, mientras que 38 (15%) fueron incorrectas. Este enunciado evalúa en el estudiante su nivel de lectura interpretativo, en tanto le pide que, a partir de un fragmento literal de contenido local, haga una lectura de tipo global para entender dicho fragmento en relación con el proceso educativo que se prefigura en el cronotopo del relato, y no de manera exclusiva en el fragmento del que se habla. Es decir, se trata de un proceso educativo que se corresponde con el universo contextual de la historia y no únicamente con la escena descrita en el fragmento elegido para diseñar el enunciado. Para responder esta pregunta el estudiante debe entender el fragmento y el contexto a partir del cual se incluye en el relato, condicionando las acciones y las relaciones de los personajes con su entorno.

Una pregunta que revista esta complejidad no habría tenido un índice de dispersión hacia respuestas correctas sin una guía

adecuada desde el enunciado y las opciones de respuesta. Si se revisa el diseño del enunciado se observa una frase que guía claramente al estudiante para entender la tarea que debe realizar: «proceso educativo»; gracias a esta frase el estudiante puede situarse en el contexto adecuado de la tarea, en tanto le sirve como indicador de lo que le exige: pensar en la educación como un elemento que adquiere un sentido particular en el universo contextual del relato. Como demuestra el alto porcentaje de respuestas acertadas, a partir de allí resulta relativamente sencillo para el estudiante elegir una opción de respuesta que dé cuenta de un proceso educativo que parece extenderse al mundo que el autor creó.

El caso del enunciado 17 es paradigmático en tanto hace parte del tipo de preguntas que mayor grado de complejidad reviste para los estudiantes: definir la tipología a la que pertenece un texto. El enunciado 17 es el siguiente:

17. Si se tienen en cuenta las características y el contenido del texto, es posible afirmar que este hace parte de la tipología:
 - a. Expositiva, porque el autor explica de forma objetiva un hecho o realidad sin tomar una posición personal.
 - b. Narrativa, porque el autor relata la historia de varios personajes con elementos típicos de un texto literario.**
 - c. Argumentativa, porque el autor defiende una tesis con argumentos basados en la observación y la experiencia concreta.
 - d. Descriptiva, porque el autor señala diversas características del personaje principal como sus circunstancias, sentimientos y emociones.



Este enunciado registró 196 (76%) respuestas correctas y 62 (24%) incorrectas. Como en todo enunciado que indaga sobre la tipología textual, esta pregunta se dirige al nivel de lectura interpretativo porque el estudiante debe hacer una lectura de tipo global que valore el contenido completo del texto, así como su estructura y organización textual.

Como hipótesis previa a la lectura de los resultados, puede parecer que las preguntas sobre tipología textual son sencillas para los estudiantes evaluados; sin embargo, los resultados demuestran que no resulta sencillo determinar la tipología a la que un texto pertenece cuando este contiene alguna característica típica de una tipología textual distinta (los llamados textos con tipología híbrida). Tal es el caso de textos narrativos

que contienen elementos valorativos, típicos de textos de carácter argumentativo (como el texto de Isaac Asimov utilizado para esta prueba). Los resultados de este enunciado revisten gran importancia en tanto demuestran que mediante opciones de respuesta bien encaminadas, la pregunta propuesta en la prueba de lectura puede evaluar al estudiante, servir como un elemento formativo y como guía de lectura.

Con el enunciado número 24 se presenta un caso interesante de dispersión hacia respuestas correctas en un tipo de pregunta que suele generar problemas de comprensión en pruebas de nivel crítico: aquellas que proponen como tarea la comparación de varios textos para identificar similitudes y diferencias. El enunciado al que se hace alusión es el siguiente:

24. Los tres textos anteriores presentan en común el tema de la tecnología y la ciencia, y su influencia en la vida de la humanidad; sin embargo, existe en ellos un enfoque que puede inferirse en los textos 1 y 3, pero que no se menciona en el 2:
- a. El análisis y sistematización de datos para la creación de perfiles empresariales.
 - b. El uso de profesores automáticos como respuesta a las necesidades sociales.
 - c. **Los cambios, en ocasiones negativos, que trae consigo un uso desmedido de la ciencia y la tecnología.**
 - d. La posibilidad de que la humanidad viva en un mundo simulado en el que ya no existan los libros físicos.



Los resultados para este enunciado arrojan que 192 (75%) respuestas fueron correctas, mientras que 66 (25%) fueron incorrectas. Para responder adecuadamente a la tarea propuesta, el estudiante debe volver a los tres textos que ha leído hasta el momento (el primero de tipo argumentativo, el segundo discontinuo con características argumentativas y el tercero narrativo) para establecer las diferencias de enfoque en uno de ellos en comparación con los dos restantes a partir de sus relaciones temáticas, lo cual no es una tarea fácil. No obstante, es destacable el alto porcentaje de aciertos que obtuvo esta pregunta, lo cual puede obedecer a un adecuado diseño del enunciado y las opciones de respuesta, tal como sucedió en enunciados anteriores.

El enunciado propone desde su diseño un elemento importante para guiar a los estudiantes en su proceso de lectura: vincula desde el mismo enunciado los tres textos con base en los temas que tratan («la tecnología y la ciencia, y su influencia en la vida de la humanidad»), y con ello plantea un contexto claro que sirve como guía de lectura para la resolución adecuada de la tarea. Resulta obvio entonces, que el diseño del enunciado número 24 es lo suficientemente claro y le da al estudiante los suficientes recursos para que sepa hacia dónde dirigir su atención al volver a los tres textos para realizar su ejercicio de lectura crítico intertextual.

Síntesis de hallazgos

Apartir de la información extraída de la prueba de lectura crítica del segundo semestre de 2019 en su tema número 3, pueden presentarse las siguientes conclusiones:

- De todos los enunciados que presentan algún grado de dispersión con respecto al número de respuestas correctas e

incorrectas, solo uno se corresponde con un nivel de lectura de tipo local, lo que demuestra un resultado que ha venido siendo una constante en las tres pruebas evaluadas en este semestre: lo poco dado a la dispersión de este nivel de lectura en particular.

- De acuerdo con lo anterior, el nivel interpretativo presenta los niveles más altos de dispersión con relación a las respuestas correctas e incorrectas, tal como puede apreciarse en los enunciados 9, 13, 16 y 17, y lo cual ha sido una constante en los resultados de las tres pruebas evaluadas para este semestre.
- En esta prueba se nota una importante inconsistencia en las respuestas que se han dado para el análisis del texto narrativo, lo que sugiere que se trata de una tipología con altos grados de dispersión para los estudiantes evaluados.
- Dado el buen desempeño que han tenido los estudiantes en la prueba evaluada, resulta claro que un buen diseño de esta (contexto, tarea y opciones de respuesta) es fundamental para evitar ambigüedades o generar confusiones en los estudiantes evaluados. Esto es claro en preguntas que evalúan el nivel de desempeño en procesos de lectura interpretativos y han presentado los mayores índices de dispersión de la prueba, aunque en tres de los cuatro casos con una inclinación evidente hacia opciones de respuesta correctas.
- En definitiva, esta prueba demuestra que los enunciados en pruebas de lectura de este tipo deberían ser una oportunidad para que el docente continúe formando

a los estudiantes evaluados, es decir, utilizar estos enunciados como una guía de lectura que apoye el proceso crítico del estudiante y no simplemente como una herramienta evaluativa que tiene como propósito arrojar un resultado cuantitativo.

- Por todo lo anterior, en esta prueba hubo una inclinación evidente hacia las respuestas correctas con 59.3%, contra el 40.7% presentado en las incorrectas.

Prueba 2020/1. Tema 1

Descripción de la prueba

La prueba de lectura crítica que corresponde al segundo semestre de 2020 en su tema 1 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo y los dos últimos icónicos. De los 25 enunciados que la componen, ocho se concentran en la lectura e interpretación del texto argumentativo, seis en el primer texto icónico, cinco en el segundo y seis están diseñados para vincular de manera crítica intertextual los tres textos. Además, de los 25 enunciados, cinco evalúan en el estudiante su

desempeño en el nivel de lectura local, 11 en el interpretativo y nueve en el crítico.

La muestra que se presenta a continuación agrupa 6300 enunciados, provenientes de 252 pruebas. De estos, 1260 indagan por el nivel de lectura local, 2772 por el nivel de lectura interpretativo y 2268 por el nivel crítico.

Análisis de resultados

En lo que respecta al nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, en los 6300 enunciados sistematizados se encontraron 3624 respuestas correctas que equivalen al 57.2% y 2676 respuestas incorrectas que equivalen al 42.4%.

La distribución de respuestas correctas e incorrectas con base en los distintos niveles de lectura evaluados es la siguiente: el nivel local tuvo 550 (43.6%) respuestas correctas y 710 (56.4%) incorrectas, para un total de 1260 enunciados. El nivel interpretativo tuvo 1521 (54.8%) respuestas correctas y 1251 (45.2%) incorrectas, para un total de 2772 enunciados. Y el nivel crítico tuvo 1553 (68.5%) respuestas correctas y 715 (31.5%) incorrectas, para un total de 2268 enunciados

La información anterior puede verse sintetizada en la [tabla 5.7](#).

Tabla 5.7.

Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura. 2020/1, tema 1

Nivel de lectura	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Total
Local	550 (43.6%)	710 (56.4%)	1260
Interpretativo	1521 (54.8%)	1251 (45.2%)	2772
Crítico / intertextual	1553 (68.5%)	715 (31.5%)	2268
Total	3624 (57.2%)	2676 (42.4%)	6300

Fuente: elaboración propia (2023).

En la [tabla 5.8](#) los enunciados 1 al 8 se corresponden con el análisis de un texto argumentativo, los enunciados del 9 al 19 abarcan las preguntas para dos textos de tipo discontinuo y los enunciados 20 a 25 hacen parte de un ejercicio de análisis crítico intertextual que relaciona los tres textos de la prueba. Al remitirse a las respuestas dadas por los estudiantes para cada enunciado, se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 5.8.

Distribución de respuestas correctas e incorrectas. 2020/1, tema 1

Enunciados	Nivel	Correcto	Incorrecto
1	Interpretativo	127	125
2	Local	187	65
3	Interpretativo	145	107
4	Interpretativo	176	76
5	Interpretativo	166	86
6	Interpretativo	163	89
7	Local	107	145
8	Local	40	212
9	Crítico	137	115
10	Interpretativo	161	91
11	Interpretativo	100	152
12	Local	94	158
13	Local	122	130
14	Crítico	110	142
15	Interpretativo	196	56
16	Interpretativo	45	207

17	Interpretativo	95	156
18	Crítico	96	156
19	Interpretativo	146	106
20	Crítico	173	79
21	Crítico	192	60
22	Crítico	221	31
23	Crítico	226	26
24	Crítico	226	34
25	Crítico	178	74

Fuente: elaboración propia (2023).

Con base en estos resultados, resulta evidente que los enunciados con mayor número de dispersión (tomando como referencia un 75% de respuestas inclinadas hacia resultados correctos o incorrectos, que para este caso se refiere a un número de 189 sobre 252 respuestas) son el 8, 15, 16, 21, 22, 23 y 24, con diferencias sustanciales si se compara el número de respuestas correctas con respecto a las incorrectas

Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión

Se encontraron siete enunciados dentro del rango de dispersión propuesto para este análisis. De ellos, uno se ubicó en el nivel local, dos en el interpretativo y cuatro en el crítico. Llama la atención que de estos siete enunciados, los que registran niveles de dispersión más altos se ubican en el nivel crítico: el enunciado 21 con 192 respuestas correctas, frente a 60 incorrectas; el

enunciado 22 con 221 respuestas correctas, frente a 31 incorrectas; el enunciado 23 con 226 respuestas correctas, frente a 26 incorrectas; y el enunciado 24 con 226 respuestas correctas, frente a 34 incorrectas.

Estos datos resultan particulares, ya que el nivel crítico es de los que mayor dificultad presenta en los ejercicios de lectura de este tipo y queda claro que ese no fue el caso en esta prueba, pues la inclinación está hacia el lado de las respuestas correctas. Y hay otro dato de interés: de los cinco enunciados ubicados en el nivel local, solo uno registró un nivel de dispersión dentro del rango de análisis; se trata del enunciado 8 con un índice de dispersión inclinado hacia las respuestas incorrectas (212 contra 40 correctas). Precisamente, el análisis en este apartado comienza por este enunciado que en términos porcentuales registra (16%) respuestas correctas y (84%) incorrectas:



8. El cuarto párrafo del texto es un buen ejemplo del uso de argumentos para apoyar la tesis planteada por el autor, en él predominan el uso de argumentos de:
- a. Ejemplificación y estadísticos.
 - b. Autoridad y de causa-efecto.
 - c. Analogía y de ejemplificación.
 - d. **Ejemplificación y autoridad.**

El alto índice de dispersión entre las respuestas acertadas y las erradas es del 68%, un margen considerable que nos lleva a darle una mirada detallada a este enunciado. Lo primero es anotar que tanto la opción *b.* como la *d.* estarían dando una respuesta viable a lo que pide el enunciado, pues en el párrafo en cuestión se encuentran argumentos de autoridad, causa-efecto y ejemplificación, contenidos en ambas opciones de respuesta. La lógica a partir de la cual se asume que la mayoría de estudiantes posiblemente se inclinaron por la respuesta *b.*, radica en que pudieron haber realizado un proceso de identificación de elementos discursivos enfocado únicamente en la primera oración del párrafo («A medida que se intensifica la pérdida de naturaleza, la economía y la forma de vida de la gente asociada a estos

sectores se verá en riesgo”, agregó Khatri»), por lo que pudieron ver allí la voz de un autor exponiendo un fenómeno que desencadena una posible consecuencia.

Los estudiantes que eligieron la respuesta *d.* (marcada como la correcta), pudieron elaborar un proceso de lectura en el que identificaron la oración de inicio del párrafo como un ejemplo de la situación que se viene planteando en el texto y la alusión a un autor al final de la proposición como la voz del autor que la profirió. La ambigüedad en esta pregunta lleva a concluir que es necesario, o bien precisar la información contenida en las opciones de respuesta para evitar imprecisiones, o bien focalizar la intención del enunciado de manera tal que corresponda solamente con una de las opciones de respuesta diseñadas.

A continuación, se presenta el enunciado 15.



15. El anterior texto icónico tiene la intención comunicativa de:
- a. Narrar, describiendo los sucesos de una problemática ambiental.
 - b. Argumentar, buscando defender a los animales en vía de extinción.
 - c. Describir, caracterizando las causas del problema medioambiental.
 - d. **Reflexionar, evidenciando un problema que afecta al medio ambiente.**

Esta pregunta registró un total de 196 (78%) respuestas correctas, frente a 56 (22.2%) incorrectas. Se ubica en el nivel interpretativo y hace parte del segundo texto icónico. El resultado de esta pregunta permite esclarecer que la inclinación hacia un resultado positivo está directamente relacionada con la capacidad de los estudiantes para comprender el mensaje general que transmitió la imagen al lector, y que probablemente la palabra «reflexionar» al inicio de la opción permitió identificar la intención comunicativa del mismo. Este dato es de suma importancia, puesto que permite reconocer la efectividad en el proceso de lectura por parte de los estudiantes al identificar cómo se articulan las partes del texto para darle un sentido más global.

En cuanto al enunciado 16, este registró 45 (18%) respuestas correctas y 207 (82%) incorrectas. Este enunciado se ubica en el segundo texto icónico y hace parte del nivel interpretativo:

16. La función del lenguaje que evoca el anterior texto icónico es:

- a. Emotiva, porque expresa un sentir de manera subjetiva.
- b. Apelativa, porque incide en la actitud del receptor.**
- c. Referencial, porque emite un mensaje sin valoración.
- d. Estética, porque recrea un mensaje a partir de una imagen.



Con respecto a este enunciado, cabe decir que los textos icónicos siempre representarán un abanico de posibilidades de interpretación en algunos de sus enunciados, pues es indiscutible que la imagen se presta en muchos casos para leer, intuir y reconocer mensajes que se ubican del lado de la subjetividad del lector.

Con este tipo de preguntas es frecuente que exista el riesgo de niveles de dispersión altos. Si se miran detenidamente todas las opciones de respuesta, es viable comprender que algunos estudiantes se inclinaron por la opción a., ya que pudieron experimentar determinadas emociones al ver la imagen de sequía como trasfondo de los peces muertos; no obstante, esta opción sería muy subjetiva ya que estaría supeditada a las particularidades de percepción emotiva de un tipo de lector en particular, lo que convertiría esta

respuesta en una opción desde el sentir individual, algo que en ningún caso es viable para un ejercicio efectivo de lectura.

Si se analiza la respuesta b. (marcada como la correcta) se puede argumentar que esta se enfoca en una intencionalidad específica del emisor, que es precisamente condicionar –sin particularizar– la conducta del receptor; es decir, no se trata de un condicionamiento dirigido a una sensación específica por lo que ya se precisó, pues de ser así, se convertiría en una respuesta de corte completamente subjetivo.

Como ya se expresó, las siguientes preguntas llaman la atención porque se ubican en el nivel crítico y hacen parte del componente intertextual de la prueba. La primera es la número 21 con un total de 192 (76%) respuestas correctas, frente a 60 (24%) incorrectas.



21. Un tema tratado en la historieta de Mafalda, pero que no es mencionado en «El costo económico de olvidar la naturaleza» es la:
- a. Relación del hombre y la naturaleza.
 - b. Preocupación por el medio ambiente.
 - c. **Contaminación del aire.**
 - d. Sequía de las fuentes hídricas.

Aunque el enunciado pide claramente relacionar el contenido de dos textos, el lector debe hacer primero un ejercicio de lectura de cada uno de ellos por separado antes de relacionarlos desde sus respectivas temáticas; por esto se podría afirmar que en el proceso de lectura los estudiantes identificaron con facilidad los temas abordados tanto en el texto icónico como en el argumentativo. Este ejercicio resulta muy interesante porque permite concluir que se hizo una identificación acertada de cada temática para reconocer cuáles opciones de respuesta no hacían parte de cada tipología, pese a que en términos generales los dos textos trataban aspectos que guardaban una estrecha relación de alguna manera.

La segunda es la número 22 con un total de 221 (88%) respuestas correctas, frente a 31 (12.3%) incorrectas:



22. Si se tiene en cuenta la intención comunicativa de los tres textos, se puede afirmar que todos ellos:
- a. Cuentan la historia de cómo terminará el planeta si no se toma conciencia rápido.
 - b. **Ponen en alerta a sus lectores sobre la difícil situación de la naturaleza y el medio ambiente en la actualidad.**
 - c. Exponen las preocupaciones de políticos y personas comunes sobre el problema del cambio climático.
 - d. Explican las medidas que se deben tomar para salvar la naturaleza y la humanidad.

Este enunciado deja en evidencia (con un margen considerable entre las respuestas acertadas frente a las erradas), que los estudiantes demostraron habilidad para identificar la intención comunicativa del texto; este dato resulta relevante porque en el ejercicio de develar este aspecto entran en juego procesos como identificación de los rasgos identitarios en el discurso planteado en el texto, las posibles enunciaciones y las omisiones (voluntarias o involuntarias) del emisor; estos aspectos llevan a un lector efectivo a leer de manera más comprensiva, asumiendo así una postura más activa en los procesos de interpretación

textual. Además, este enunciado cobra mayor relevancia porque este punto se ubica en el componente de intertextualidad, hecho que lleva al estudiante a leer los tres textos de una manera más global y a reconocer elementos comunes que le permitan identificar sus intenciones comunicativas.

La tercera pregunta es la número 23, con 226 (89.7%) respuestas correctas y 26 (10.3%) incorrectas:



23. Un fragmento de «El costo económico de olvidar la naturaleza», que refuerza lo planteado en la imagen del texto 3 es:

- a. «Más de la mitad del PIB mundial —y en particular 55 por ciento en América Latina— depende de manera moderada o alta de la naturaleza y sus servicios, estimó un informe del Foro Económico Mundial de Davos (Suiza) presentado el 19 de enero».
- b. «Asimismo, el reporte indicó que la deforestación del Amazonas puede incrementar las sequías de la región con pérdidas anuales en la producción agrícola de US\$ 422 millones, solo en Brasil, además de cambiar los patrones de disponibilidad de agua de toda la región».**
- c. «De acuerdo con el texto, “25 por ciento de las drogas utilizadas en la medicina moderna derivan de plantas de la selva tropical. A medida que los bosques tropicales enfrentan amenazas por la tala e incendios forestales, las farmacéuticas se enfrentan a la pérdida de un vasto depósito de materiales genéticos no descubiertos que podrían conducir al próximo avance médico y comercial”».
- d. «Lo curioso es que son justamente empresas europeas, como Bayer o BASF, quienes venden sus productos a Sudamérica luego de que se prohibieron en Europa». «”Es notorio que quienes ganan con el acuerdo a ambos lados del Atlántico son las grandes corporaciones y no las pequeñas empresas”, concluyó».

Como puede apreciarse, este enunciado también hace parte del componente intertextual y busca que el estudiante asimile la idea presente en un fragmento de un texto continuo y lo extrapole al sentido global de lo que un texto discontinuo está proponiendo; este ejercicio de lectura contrastiva pone en juego la destreza para ir más allá de la superestructura textual al identificar el mensaje común en dos tipologías que emplean marcadores muy diferentes y, sin embargo, como queda establecido, este enunciado no revistió dificultades al momento de relacionar los dos textos a partir de lo que cada uno estaba comunicando.

Finalmente, está la pregunta 24 con 226 (89.7%) respuestas correctas, frente a 34 (13.5%) incorrectas.



24. Al revisar detenidamente el contenido del texto 1 y del texto 3, se logra identificar que entre ellos existe una relación de:
- Continuidad, puesto que la fotografía de los peces muriendo en medio del desierto reduce de manera drástica las diversas temáticas que se tratan en «El costo económico de olvidar la naturaleza».
 - Disparidad, pues al ser tipos de textos diferentes no poseen elementos comunes.
 - Arbitrariedad, debido a que los temas y subtemas tratados no tienen ninguna relación.
 - Complementariedad, porque la fotografía de la sequía y los peces ilustra algunas de las problemáticas que pueden desprenderse del tema tratado en «El costo económico de olvidar la naturaleza».**

Con respecto a este enunciado es claro que el proceso de lectura de los estudiantes estuvo enfocado hacia una lectura que podría calificarse como secuencial, en la que no segmentaron el contenido del primer texto (el argumentativo) con respecto al tercero (el icónico). Este enunciado permitió analizar que los estudiantes identificaron ciertas marcas distintivas en la imagen recreada en el texto icónico (escena desértica en la que aparecían unos peces sin vida) y extrapolar esta imagen al contenido del texto argumentativo, específicamente en los apartes que enuncian las consecuencias del deterioro del medio ambiente; casi podría decirse que la imagen del texto icónico fue interpretada como un elemento que hizo parte del texto continuo. En este sentido es importante anotar que este tipo de lectura ratifica la tesis de que asimilar un contenido determinado y tener la habilidad para relacionarlo con

otro contenido, demuestra que detrás de ese ejercicio hay un lector competente que va más allá de una simple lectura fragmentada.

Síntesis de hallazgos

A partir de la información extraída de la prueba de lectura crítica de 2020 en su tema número 1, pueden hacerse las siguientes conclusiones:

- De los enunciados analizados en el rango del 75%, el nivel que registró un número más alto en respuestas correctas fue el crítico. Este hecho llama la atención porque usualmente representa la mayor complejidad para los estudiantes, al ser un nivel que requiere destreza en aspectos como establecer la validez de los enunciados que conforman un texto, relacionar los contenidos específicos

entre diversas tipologías, reconocer contenidos valorativos, entre otros, siendo aspectos que dan cuenta de un proceso efectivo de lectura.

- Los índices de dispersión más altos entre las respuestas correctas e incorrectas se presentan en el nivel crítico con una marcada inclinación hacia las respuestas correctas, tal como puede verse en los enunciados 22 y 23.
- De los enunciados elegidos para este análisis, el único que hace parte del nivel local (el enunciado 8) se desprende del texto argumentativo y reporta una importante inclinación hacia las respuestas incorrectas.
- En términos generales los resultados fueron muy positivos en el componente de intertextualidad, pues los seis enunciados que lo componen tuvieron una notoria inclinación hacia las respuestas correctas; esto arroja un dato importante, pues para este apartado se requiere que el lector tenga buena capacidad de abstracción y de relacionamiento temático entre todos los textos propuestos.
- La prueba en general tuvo una marcada inclinación hacia las respuestas correctas con un 57.2%, contra el 42.4% presentado en las incorrectas.

Prueba 2020/1. Tema 2

Descripción de la prueba

La prueba de lectura crítica que corresponde al segundo semestre de 2020 en su tema número 2 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo y los dos

siguientes icónicos. De los 25 enunciados que la componen, ocho se concentran en la lectura e interpretación del texto argumentativo, seis en el primer texto icónico, cinco en el segundo y cinco están diseñados para vincular de manera crítico intertextual los tres textos. Además, de los 25 enunciados, seis evalúan en el estudiante su desempeño en el nivel de lectura local, nueve en el interpretativo y 10 en el crítico.

La muestra que se presenta a continuación agrupa 6575 enunciados, provenientes de 263 pruebas. De los 6575 enunciados, 1578 indagan por el nivel de lectura local, 2367 por un nivel de lectura interpretativo y 2630 por un nivel crítico.

Análisis de resultados

En lo que respecta al nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, se tiene que en los 6575 enunciados sistematizados se presentaron 3201 respuestas correctas que equivalen al 48.6% y 3374 respuestas incorrectas que equivalen al 51.3%.

La distribución de respuestas correctas e incorrectas, con base en los distintos niveles de lectura evaluados, es la siguiente: el nivel local tuvo 632 (40%) respuestas correctas y 946 (60%) incorrectas, para un total de 1578 enunciados. El nivel interpretativo tuvo 1179 (49.80%) respuestas correctas y 1188 (50.20%) incorrectas, para un total de 2367 enunciados. Y el nivel crítico tuvo 1390 (52.80%) respuestas correctas y 1240 (47.20%) incorrectas, para un total de 2630 enunciados.

La información anterior puede verse sintetizada en la [tabla 5.9](#).

Tabla 5.9.

Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura 2020/1, tema 2

Nivel de lectura	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Total
Local	632 (40%)	946 (60%)	1578
Interpretativo	1179 (49.80%)	1188 (50.20%)	2367
Crítico / intertextual	1390 (52.80%)	1240 (47.20%)	2630
Total	3205 (48.7%)	3374 (51.3%)	6575

Fuente: elaboración propia (2023).

En la [tabla 5.10](#) los enunciados del 1 al 8 se corresponden con el análisis de un texto argumentativo, los enunciados del 9 al 19 abarcan las preguntas para dos textos de tipo discontinuo y los enunciados del 20 a 25 hacen parte de un ejercicio de análisis crítico intertextual que relaciona los tres textos de la prueba. Al remitirse a las respuestas de los estudiantes para cada enunciado, se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 5.10.

Distribución de respuestas correctas e incorrectas 2020/1, tema 2

Enunciados	Nivel	Correcto	Incorrecto
1	Interpretativo	72	191
2	Crítico	203	60
3	Local	171	92
4	Interpretativo	210	52
5	Local	91	167
6	Interpretativo	174	89
7	Local	124	139
8	Local	47	225
9	Interpretativo	219	44

10	Local	105	158
11	Crítico	197	73
12	Local	93	170
13	Interpretativo	89	174
14	Crítico	175	88
15	Interpretativo	64	198
16	Interpretativo	167	96
17	Interpretativo	101	162
18	Interpretativo	83	180
19	Crítico	74	189
20	Crítico	122	136
21	Crítico	177	86
22	Crítico	138	125
23	Crítico	107	156
24	Crítico	120	143
25	Crítico	76	187

Fuente: elaboración propia (2023).

Con base en estos resultados, los enunciados que presentan un mayor número de dispersión (tomando como referencia un 75% de respuestas inclinadas hacia resultados correctos o incorrectos, que para este caso se refiere a un número de 197 sobre 263 respuestas) son 2, 4, 8, 9, 11 y 15, con diferencias sustanciales si se compara el número de respuestas correctas con respecto a las incorrectas.

Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión

En este tema se encontraron seis enunciados dentro del rango de dispersión propuesto para este análisis. De ellos, uno se ubicó en el nivel local, tres en el interpretativo y dos en el crítico. Debe destacarse que en este tema los resultados fueron muy heterogéneos: no hay una tipología textual o un nivel de lectura en el que se centre una constante, pues los niveles que presentan el número más bajo de respuestas correctas fueron el nivel local en el enunciado 8 con 47 aciertos frente a 225 desaciertos y el nivel interpretativo en el enunciado 15 con 64 aciertos frente a 198 desaciertos. Otro hecho para resaltar es el

concerniente al nivel crítico, porque al igual que en la prueba anterior, llama la atención que siendo un nivel que reviste cierto grado de dificultad para los estudiantes, en esta prueba obtuvo un resultado inclinado hacia lo positivo, como lo demuestran los enunciados 2 con 203 respuestas correctas frente a 60 incorrectas y 11 con 197 respuestas correctas frente a 73 incorrectas.

Para comenzar este análisis está el enunciado 2, que se ubica en el nivel crítico y hace parte del texto argumentativo. El resultado arrojó 203 (77%) respuestas correctas, frente a 60 (22.8%) incorrectas. Este es el enunciado en cuestión:

2. La expresión, ubicada en el tercer párrafo: «Las sociedades humanas viven en un planeta que no soporta la presión de uso actual de recursos y que debe modificar su comportamiento de manera radical» se relaciona de manera directa con uno de los siguientes postulados:
 - a. «Los hombres vulgares han inventado la vida en sociedad porque les es más fácil soportar a los demás que soportarse a sí mismo». (A. Schopenhauer).
 - b. «Es más fácil engañar a la gente, que convencerlos de que han sido engañados». (Mark Twain).
 - c. **«Somos lo que hacemos, pero somos, principalmente, lo que hacemos, para cambiar lo que somos». (Eduardo Galeano).**
 - d. «Los seres humanos amamos las cadenas». (Estanislao Zuleta).



Con respecto a este enunciado es importante anotar que busca relacionar un aspecto presente en el texto con un postulado por fuera de él. Lo anterior permite afirmar que, para el caso de esta prueba, se percibe que los estudiantes demostraron cierta habilidad para este componente de intertextualidad que es propio de las preguntas del nivel crítico, un dato relevante para el enfoque de esta investigación porque es perentorio establecer aquellos aspectos del proceso de lectura que se evidencian como una fortaleza en los estudiantes. El proceso de comprensión y abstracción que tuvieron que hacer para identificar la respuesta correcta supone un ejercicio de análisis de una información localizada y la subsecuente relación con otra proposición que guarda, de alguna manera, un sentido de diálogo entre los contenidos.

El siguiente enunciado es el número 4, el cual se desprende del texto argumentativo y hace parte de las preguntas de nivel interpretativo.



4. Luego de una lectura global del texto, se puede decir que este pertenece a la tipología:
 - a. Narrativa, porque la autora relata detalladamente hechos que se viven en la actualidad nacional.
 - b. Argumentativa, porque la autora presenta su punto de vista sobre la importancia del cambio y la innovación real.**
 - c. Expositiva, porque Baptiste no presenta ideas propias sino que construye el texto a partir de datos de otros autores.
 - d. Descriptiva, porque muestra en detalle las características del mundo que habitamos y sus necesidades.

Cabe destacar que cuando una pregunta indaga por la tipología textual es preciso que el estudiante lea detenidamente el contenido del texto y, en especial, que identifique la intención comunicativa del mismo. El resultado arrojado en este enunciado, 210 correctas (80%) frente a 52 (20%) incorrectas, indica que los estudiantes leyeron de manera comprensiva el texto y no tuvieron dificultades para descartar, entre las opciones de respuesta, aquellas que no estuvieran relacionadas con identificar el punto de vista del autor, elemento que precisa la tipología textual presente en esta pregunta.

El enunciado 8 registra un total de 225 (85.5%) respuestas incorrectas frente a 47 (17.8%) respuestas correctas. Cabe anotar que esta pregunta se ubica en el nivel local y hace parte del texto argumentativo. El enunciado es el siguiente:



8. En el tono utilizado por el autor en la expresión: «No hay “un puente hacia el futuro”: hay un salto al vacío», ubicada en el quinto párrafo, se puede identificar el uso de una figura literaria denominada:
 - a. Hipérbole, porque el autor presenta de forma exagerada la información.
 - b. Ironía, porque se da a entender una cosa expresando la idea opuesta.**
 - c. Antítesis, porque en el discurso se presenta una oposición entre dos ideas.
 - d. Metáfora, por la relación de analogía que se establece entre dos ideas.

Una mirada detallada de este enunciado permite deducir que la gran cantidad de respuestas incorrectas pudieron darse por el hecho de que la opción de respuesta *a.* puede generar confusión en el lector, pues si se lee atentamente esa opción es viable pensar que la expresión por la que se preguntando también está enmarcada en un sentido de exageración por el tono expresivo que contiene. Si se da una mirada global es posible afirmar que las dos opciones (tanto la *a.* como la *b.*) estarían abarcando una parte de lo que conformaría una respuesta global, hecho que pudo generar confusión en los estudiantes. No obstante, con respecto al tono discursivo del texto en general, la

opción *b.* guarda una relación de complementariedad puesto que las imágenes que recrea intentan satirizar el hecho de que aunque es una acción arriesgada lanzarse hacia el futuro, esta acción no se da sin una especie de salvoconducto; así lo deja en claro el párrafo en el que está incluida la expresión citada: «Hay un salto al vacío, no sin cuerda de seguridad o alas, pues el ingenio y las capacidades de innovación siempre nos han acompañado».

El otro enunciado que aborda un enfoque interpretativo es el 9, que arrojó un resultado de 219 (83%) respuestas correctas, frente a 44 (16.7%) incorrectas. El enunciado en cuestión es el siguiente:

4. La expresión, en el anterior texto: «¡Qué lástima que aquí les dieran la licitación a otros!» indica que Mafalda:
 - a. Está inconforme con el lugar donde vive, porque no ofrece la posibilidad de tener zonas verdes.
 - b. Es consciente de las carencias que hay en su entorno, producto de la administración pública.**
 - c. Tiene dudas sobre el poder de Dios sobre la tierra.
 - d. Desea vivir en un lugar donde se pueda veranear.



Al mirar detenidamente esta pregunta, es posible deducir que el diseño en las opciones de respuesta fue una pauta que pudo posibilitar el hecho de que gran cantidad de estudiantes identificaran, relativamente fácil, la opción de respuesta correcta. En el texto icónico que los estudiantes debieron analizar, la expresión proferida por Mafalda en la última viñeta está directamente relacionada con el componente de «administración pública» incluido en la opción de respuesta correcta, mientras que una mirada a las demás opciones le permite al lector concluir que estas no guardan la misma proporcionalidad con lo expresado en el último recuadro por el que se cuestiona.

En lo que concierne al nivel crítico destaca el enunciado 11, que hace parte también del primer texto icónico. Este enunciado obtuvo 197 (74.9%) respuestas correctas y 73 (27.7%) incorrectas. El enunciado es el siguiente:



11. Partiendo del contenido local de la última viñeta, se puede decir que el enunciado que mejor la apoya es:
- a. **Las licitaciones, actualmente, dejan una gran inquietud social, y están afectando directamente a la ciudadanía.**
 - b. En las ciudades se autorizan licitaciones que se materializan en costos declinantes, gracias al desarrollo industrial.
 - c. Teniendo en cuenta los resultados de las licitaciones se debe migrar de la ciudad al campo.
 - d. No hay una ley de proporcionalidad directa entre las licitaciones de las propiedades de las ciudades y el campo.

Una mirada detalla del enunciado permite establecer que si bien en todas las opciones campea la idea de «licitación», la opción a. está dimensionando el factor social que de acuerdo con la viñeta evidencia el verdadero impacto que busca denunciar la tira cómica. Lo anterior deja claro que los estudiantes demostraron una gran habilidad para el relacionamiento de una situación enmarcada en un texto, en este caso la caricatura, con un planteamiento por fuera de él que lo abarque de manera contextual.

Finalmente está el enunciado 15 con 198 (75.2%) respuestas incorrectas y 64 (24.3%) correctas. Este enunciado hace parte del segundo texto icónico y se ubica en el nivel interpretativo. En él se da una definición de lo que es un mensaje y posteriormente se pregunta si el mensaje de la imagen es directo o indirecto, tal como se registra a continuación:



15. El mensaje es, en el significado más general, el objeto de la comunicación; en este sentido, se puede afirmar que el mensaje que presenta el anterior texto icónico es:
- a. Indirecto, ya que su referencia icónica con el tema al cual hace alusión es abstracta.
 - b. **Directo, puesto que hay una continuidad práctica entre la imagen y el significado al que apunta.**
 - c. Indirecto, porque su significado se comprende en la medida en que es aprendido socialmente.
 - d. Directo, ya que la imagen transmite un mensaje invariable con respecto al pensamiento social.

Una posible deducción de por qué hubo un nivel tan alto de respuestas incorrectas a esta pregunta puede radicar en el hecho de que la imagen se presta para interpretaciones muy subjetivas, que dependen del punto de vista del lector. Lo anterior es una constante que se encuentra con mucha frecuencia en la interpretación de textos icónicos, pues las imágenes recreadas en ellos pueden estar sujetas a variados aspectos como intereses particulares por parte del lector, proceso de autoidentificación, reconocimiento de experiencias propias, en fin, aspectos que pueden llegar a viciar una lectura de tipo más objetiva.

No obstante, si se miran detenidamente las opciones de respuesta, queda claro que aquellas que inician con la enunciación de un mensaje indirecto son fácilmente descartables, pues la imagen que muestra esta pregunta (sector citadino en el que pululan las ventas de artículos diseminados en un espacio público) expone la idea directa del comercio informal. Quedan entonces las opciones *b.* y *d.* que inician con una interpretación clara de la situación recreada, es decir, un mensaje directo; y de estas dos opciones la respuesta *b.* entra a reforzar la idea del mensaje por la que cuestiona el enunciado, pues con la recreación en la imagen se está buscando comunicar una realidad.

Síntesis de hallazgos

A partir de la información extraída de la prueba de lectura crítica de 2020 en su tema número 2, pueden hacerse las siguientes conclusiones:

- Los niveles de dispersión presentados en esta prueba permiten afirmar que los textos que muestran discrepancias significativas, ya sea con respecto a las respuestas correctas o incorrectas, se enfocan en los textos de manera individual, es decir, tanto en el argumentativo como en los dos icónicos, mas no en los enunciados intertextuales en los que se mezclan las tipologías.
- Los niveles interpretativo y crítico no muestran una variación significativa en el rango (intervalo entre el valor máximo y el valor mínimo), pues para el primero esta variación fue del 0.4%, y para el segundo de 5.6%.
- De los enunciados elegidos para este análisis, el único que hace parte del nivel local (el enunciado 8) se desprende del texto argumentativo y reporta una importante inclinación hacia las respuestas incorrectas.
- La mayoría de las preguntas analizadas, independientemente del nivel de lectura en el que se encuentran, registran un porcentaje que las ubica en el rango de respuestas correctas (cuatro preguntas), frente a las incorrectas (dos preguntas).
- La prueba en general tuvo una leve inclinación hacia las respuestas incorrectas, con 51.3% contra el 48.6% presentada en las correctas.

Prueba 2020/1. Tema 3

Descripción de la prueba

La prueba de lectura crítica que corresponde al segundo semestre de 2020 en su tema número 3 está compuesta por tres textos: el primero de tipo argumentativo y los dos siguientes icónicos. De los 25 enunciados que la componen, siete se concentran en la lectura e interpretación del texto argumentativo, cinco en el primer texto icónico, ocho en el segundo y cinco están diseñados para vincular de manera crítico intertextual los tres textos. Además, de los 25 enunciados, dos evalúan en el estudiante su desempeño en el nivel de lectura local, 13 en el interpretativo y 10 en el crítico.

La muestra que se presenta a continuación agrupa 6600 enunciados, provenientes de 264 pruebas. De los 6600 enunciados, 528 indagan por el nivel de lectura local, 3432 por un nivel de lectura interpretativo y 2640 por un nivel crítico.

Análisis de resultados

En lo que respecta al nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, se tiene que en los 6600 enunciados sistematizados se presentaron 3871 respuestas correctas, que equivalen al 58.6% y 2729 respuestas incorrectas que equivalen al 41.3%.

La distribución de respuestas correctas e incorrectas, con base en los distintos niveles de lectura evaluados, es la siguiente: el nivel local tuvo 421 (80%) respuestas correctas y 107 (20%) incorrectas, para un total de 528 enunciados. El nivel interpretativo tuvo 1957 (57%) respuestas correctas y 1475 (43%) incorrectas, para un total de 3432 enunciados. Y el nivel crítico tuvo 1493 (56.5%) respuestas correctas y 1147 (43.4%) incorrectas, para un total de 2640 enunciados.

La información anterior puede verse sintetizada en la [tabla 5.11](#).

Tabla 5.11.

Distribución de respuestas con base en los distintos niveles de lectura 2020/1, tema 3

Nivel de lectura	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Total
Local	421 (80%)	107 (20%)	528
Interpretativo	1957 (57%)	1475 (43%)	3432
Crítico / intertextual	1493 (56.5%)	1147 (43.4%)	2640
Total	3871 (58.6%)	2729 (41.3%)	6600

Fuente: elaboración propia (2023).

En la [tabla 5.12](#) los enunciados del 1 al 7 corresponden al análisis de un texto argumentativo, del 8 al 20 abarcan las preguntas para dos textos de tipo discontinuo y los del 21 a 25 hacen parte un ejercicio de análisis crítico intertextual que relaciona los tres textos de la prueba. Al remitirse a las respuestas dadas por los estudiantes para cada enunciado, se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 5.12.*Distribución de respuestas correctas e incorrectas 2020/1, tema 3*

Enunciados	Nivel	Correcto	Incorrecto
1	Local	214	50
2	Interpretativo	185	79
3	Interpretativo	84	180
4	Interpretativo	138	126
5	Interpretativo	169	95
6	Local	207	57
7	Interpretativo	37	219
8	Interpretativo	198	66
9	Interpretativo	95	169
10	Interpretativo	200	64
11	Crítico	177	87
12	Interpretativo	225	39
13	Interpretativo	188	76
14	Interpretativo	239	25
15	Crítico	82	182
16	Interpretativo	143	121
17	Interpretativo	55	209
18	Crítico	111	153

19	Crítico	116	148
20	Crítico	247	17
21	Crítico	188	76
22	Crítico	179	85
23	Crítico	130	134
24	Crítico	186	78
25	Crítico	77	187

Fuente: elaboración propia (2023).

Con base en estos resultados, los enunciados que presentan un mayor número de dispersión (tomando como referencia un 75% de respuestas inclinadas hacia resultados correctos o incorrectos, que para este caso se refiere a un número de 198 sobre 264 respuestas) son los 1, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 17 y 20, con diferencias sustanciales si se compara el número de respuestas correctas con respecto a las incorrectas.

Valoración de los enunciados con mayores niveles de dispersión

En este tema se encontraron nueve enunciados dentro del rango de dispersión propuesto para este análisis. De ellos, dos se ubicaron en el nivel local, seis en el nivel interpretativo y uno en el nivel crítico. Este último dato es el más relevante de esta prueba, pues pone de manifiesto que el nivel interpretativo fue el que más direccionó los resultados obtenidos en este tema; al respecto se pudo evidenciar que de esos seis enunciados cuatro se inclinaron hacia respuestas correctas y solamente dos hacia

las incorrectas, lo que demuestra una buena apropiación por parte de los estudiantes para reconocer los aspectos que componen un texto y la forma como estos se relacionan para darle un sentido más global. En cuanto al nivel local, cabe destacar que los dos enunciados que se analizarán registraron un resultado positivo.

Así, se encuentran en el nivel local los enunciados 1 y 6, que se desprenden del texto argumentativo. En ambas preguntas queda claro que la habilidad del estudiante se enfoca en identificar información explícita de uno o varios segmentos del texto para precisar la información que el enunciado le pide. Como ya se ha dicho con antelación este nivel local es de suma importancia, porque si bien se le considera «básico», asegura que el lector antes de abordar situaciones más complejas en el contenido textual sea capaz de entender lo que el texto está planteando. El primero de ellos es el enunciado 1 con 214 (81.0 6%) respuestas correctas y 50 (19%) incorrectas.



1. En la expresión: «Hoy día, la temperatura media global es 1.1 °C más alta que a principios del siglo pasado. En algunas partes del mundo, esta alteración produce condiciones más secas que aumentan la probabilidad e intensidad de incendios forestales y megaincendios», se entiende que:
 - a. El Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático debe reforzar estrategias frente al incremento de las temperaturas.
 - b. El incremento en la temperatura es un factor decisivo en la generación de incendios forestales.**
 - c. La vegetación abundante en algunos territorios como Brasil y la República Democrática del Congo favorecen los megaincendios.
 - d. El hombre contemporáneo es el directo responsable de la generación de los megaincendios.

Se puede observar que los estudiantes no demostraron mayor dificultad para identificar información localizada en el texto; si se observa con detenimiento la opción de respuesta correcta, se puede afirmar que esta es una suerte de paráfrasis del enunciado; lo anterior se valida en los términos «incremento», «temperatura» e «incendios» que incluye la respuesta correcta, pues son palabras que comparten campos semánticos con el planteamiento general del enunciado. En esa medida se hace viable hablar de una paráfrasis. Además, si se revisan las otras opciones de respuesta, es claro que pudieron ser fácilmente descartables por los estudiantes en tanto que ninguna se enfoca al objeto del enunciado: precisar las causas directas del incremento de incendios forestales. Si bien la opción *d.* estaría planteando una posible duda para los estudiantes, esta quedaría completamente descartada porque el enunciado no hace mención directa a la participación del hombre como responsable de los incendios.


El otro enunciado es el número 6, con 207 (78%) respuestas correctas y 57 (22%) incorrectas: Aunque el enunciado también se ubica en un nivel local tiene un enfoque diferente al



6. El tercer párrafo del texto es un buen ejemplo del uso de argumentos para apoyar la tesis planteada por el autor, en él predominan el uso de argumentos de:
 - a. Ejemplificación y estadísticos.**
 - b. Autoridad y de causa-efecto.
 - c. Analogía y de ejemplificación.
 - d. Ejemplificación y autoridad.

anterior, en tanto aquí se requiere que el estudiante reconozca el tipo de argumentos que se emplean en el párrafo en cuestión; es decir, que tenga habilidad para identificar que los datos incluidos en el fragmento por el cual se pregunta funcionan como marcadores textuales, los cuales indican que el autor emplea algunos países como ejemplos para sustentar una postura y que las cifras que allí se dan son el resultado de estudios estadísticos que refuerzan los planteamientos abordados en el párrafo indicado.

En cuanto a la pregunta 7, esta registró un número de 37 (14.20%) respuestas correctas, frente a 219 (83%) incorrectas. El enunciado es el siguiente:

- 
7. El uso de expresiones como: «catástrofes humanitarias», «clima cambiante» y «presagio», incluidas en la conclusión del texto (último párrafo), tienen como intención:
- Reflexionar acerca del deterioro del medio ambiente y su impacto económico y social.
 - Informar acerca de los nuevos acontecimientos en relación con los cambios climáticos.
 - Exhortar al lector sobre el cuidado de la naturaleza y sus consecuencias inminentes.**
 - Describir la situación actual del deterioro ambiental y sus consecuencias inmediatas.

Esta pregunta se desprende del texto argumentativo, tipología textual que implica unos procesamientos de lectura específicos para que el lector identifique aspectos como la intencionalidad comunicativa, la organización de ideas, la disposición del discurso y, el aspecto más dicente, el manejo de argumentos. El resultado de esta pregunta indica que los estudiantes requieren profundizar en el ejercicio de lectura de algunos componentes de esta tipología textual –a la que más se le apuesta en el mundo académico– porque el texto argumentativo incluye unos procesamientos específicos y porque este tipo de textos ayuda a la formación de lectores críticos.

En cuanto al diseño de este enunciado debe decirse que salvo la opción de respuesta a. que incluye aspectos como «económico» y «social», las demás opciones de respuesta pudieron hacer dudar a los estudiantes porque todas incluyen aspectos que de una u otra manera podrían desprenderse del contenido general del texto; ahora bien, una posible explicación para que un número tan bajo de estudiantes optaran por la respuesta correcta, la opción c., puede estar relacionada con la palabra «exhortar», ya que si el estudiante desconoce las implicaciones de este término, difícilmente podrá relacionar el sentido de llamado que el autor hace en el último párrafo del texto.

La siguiente pregunta corresponde al primer texto icónico y es la número 8



8. De acuerdo con el contenido global del anterior texto icónico, es posible encontrar el uso de una:
- a. Hipérbole, porque el autor presenta de forma exagerada la información.
 - b. Ironía, porque se da a entender una cosa expresando la idea opuesta.**
 - c. Antítesis, porque el discurso presenta una oposición entre dos ideas.
 - d. Metáfora, por la relación de analogía que se establece entre dos ideas.

Este enunciado registra 198 respuestas correctas (75%), frente a 66 incorrectas (25%), lo cual permite afirmar que los estudiantes identificaron fácilmente el propósito inicial de la caricatura que conlleva un sentido irónico por el mensaje que intenta transmitir; en ella se da inicialmente un contexto que busca que los personajes perciban una situación local y de identificación al expresar: «El combustible se hace con petróleo nacional, ¿no?», para luego contraponer una idea con sentido más sarcástico al expresar: «Bueno, al menos es un aliciente folklórico sentir que a uno se le llena el pecho de algo que viene de la entraña misma de la patria». Como puede apreciarse, al poner en un mismo plano términos

como «nacional», «folklórico» y «patria», y enmarcar la caricatura con imágenes de contaminación, le dan al lector la idea de una especie de contrasentido. En segundo lugar, los resultados en este enunciado también permiten deducir que las otras opciones de respuesta no contenían una explicación generalizada que pudiera confundir al lector al valorar la intención comunicativa de la caricatura.

En esta misma línea el siguiente enunciado sería el 10, que hace parte del mismo texto icónico y que se presenta a continuación:



10. Una lectura secuencial de las viñetas permite reflexionar sobre cómo:

- a. El combustible argentino es uno de los más contaminantes de toda América Latina.
- b. **La contaminación es inaceptable, incluso aunque provenga de un producto nacional.**
- c. Los productos contaminantes que provienen del ámbito internacional siempre serán más perjudiciales que los nacionales.
- d. Es necesario que los países dejen de conformarse con el uso de productos nacionales y reflexionen sobre su impacto.

Los resultados registraron 200 (75.8%) respuestas correctas, frente a 64 (24.2%) incorrectas. Este enunciado se enmarca en un nivel interpretativo en el cual el estudiante debe haber hecho una lectura comprensiva de la caricatura, no solo de cada viñeta en particular, sino del sentido global que presenta. En este tipo de lectura de un texto icónico, todo recurso lingüístico o visual se convierte en un referente que informa, por lo que el estudiante debe estar atento a todos los detalles que lo conforman. En este punto es importante destacar que los estudiantes demostraron habilidad para hacer una

lectura desde el relacionamiento de los componentes constitutivos de la caricatura, algo relevante si se tiene en cuenta que el nivel interpretativo es uno de los niveles que puede presentar mayores obstáculos en el desarrollo de una lectura efectiva. Los resultados en este enunciado dejan en evidencia que para los estudiantes es clara la intención comunicativa general que enmarca la caricatura.

El último enunciado que hace parte del primer texto icónico es el 12, con 225 (85.2%) respuestas correctas, frente a 39 (14.8%) incorrectas.



12. Una idea que puede deducirse del texto es:

- a. Las crisis construyen ciudadanos críticos.
- b. Los niños son más críticos que los adultos.
- c. **Ser conscientes del entorno permite generar reflexiones críticas.**
- d. Las situaciones fuertes permiten generar soluciones creativas.

El porcentaje de aciertos permite concluir que los estudiantes no tuvieron mayor inconveniente en hacer una lectura inferencial de la caricatura en la que debieron relacionar los elementos que la constituían para identificar la idea que se intenta transmitir. Cabe resaltar

que el acierto en esta pregunta está directamente relacionado con los anteriores enunciados (8 y 10), pues si desde el principio el estudiante hizo una lectura objetiva y secuencial de la caricatura, pudo dilucidar la intención comunicativa y el tono de crítica presentes en ella, aspectos que se están priorizando en estos dos últimos enunciados.

Corresponde ahora el análisis del enunciado 14 que hace parte del segundo texto icónico.



14. Teniendo en cuenta que la mascarilla sobrepuesta a la escultura es una acción no original a la propuesta por el autor, es posible afirmar que esta acción se realiza para:
- Mostrar que las esculturas también son permeadas por los problemas sociales.
 - Reinventar la escultura para que sea actual a las problemáticas de la ciudad.
 - Presentar un nuevo elemento para mejorar la escultura original.
 - Visibilizar una problemática por medio de un símbolo cultural.**

Este enunciado registró 239 (90.5%) respuestas correctas, frente a 25 (9.46%) incorrectas. Este resultado puede analizarse bajo la presuposición de que los estudiantes identificaron en la opción de respuesta correcta el elemento simbólico y cultural presente en la imagen (una escultura en bronce de un rostro humano a la que se le adicionó una mascarilla en tela). Además, una mirada a las otras opciones de respuesta permite deducir que los estudiantes comprendieron que dichas opciones no estaban directamente relacionadas con el enfoque del enunciado.

En lo que respecta a la pregunta 17, que al igual que la anterior también se desprende del segundo texto icónico, se explicita a continuación.



17. Por la forma como suministra la información el texto anterior, se podría decir que este responde a las características de un texto icónico con elementos de tipo:
- Descriptivo, porque detalla cómo es la realidad de una ciudad.
 - Argumentativo, porque critica una situación problemática que afecta una ciudad.**
 - Propositivo, porque hace uso de la imagen para plantear un problema ambiental.
 - Narrativo, porque relata la forma en la que se vive en Medellín.

Cabe anotar que el índice de respuestas incorrectas frente a las correctas fue de 69%, una dispersión significativa que puede estar sustentada en el hecho de que los textos en los que campea más de una tipología pueden resultar de difícil abstracción para los estudiantes. La pregunta se desprende de un texto icónico en el que se ve una escultura de bronce a la que se le superpuso un barbijo o tapabocas de tela que no hace parte del diseño original de la obra. También cabe la posibilidad de que al estudiante le cueste entender un texto (cualquiera que sea su naturaleza) más allá de su superestructura, es decir, que evidencie cierta dificultad para identificar que una intención comunicativa como la planteada por la imagen de la escultura utiliza un recurso argumentativo para transmitir un mensaje y sentar una postura.

Finalmente, respecto a las preguntas del segundo texto icónico se encuentra la número 20, que registra 247 (94%) respuestas correctas, frente a 17 (6.43%) incorrectas



20. La frase célebre que mejor explica el contenido de la imagen y su intención es:
- «El arte nos permite encontrarnos a nosotros mismos y perdernos al mismo tiempo». Thomas Merton.
 - «Cualquier forma de arte es una forma de poder; causa impacto, puede influir en los cambios: no sólo puede cambiarnos, sino que nos hace cambiar». Ossie Davis.**
 - «Otros han visto lo que es, y preguntan por qué. Yo he visto lo que podría ser, y me he preguntado por qué no». Pablo Picasso.
 - «Aquello que la imaginación capta como belleza ha de ser verdad, haya existido antes o no». John Keats.

Esta pregunta deja claro que, al igual que en la prueba anterior, los estudiantes demostraron habilidad para relacionar el contenido de un texto (en este caso una imagen) con una proposición externa a él (una frase célebre); esta situación arroja importantes luces al hablar de una apropiación temática en específico, pues si alguien comprendió el planteamiento de un primer texto, será capaz de abstraer su contenido y ponerlo a dialogar con otro u otros textos. Lo anterior cobra importancia porque este tipo de preguntas intertextuales posicionan al lector como un individuo que lee también a partir de contextos disímiles en los cuales es capaz de rastrear la presencia de algunos rasgos distintivos.

Síntesis de hallazgos

A partir de la información extraída de la prueba de lectura crítica de 2020 en su tema número 3, pueden formularse las siguientes conclusiones:

- De todos los enunciados que presentan algún grado de dispersión con respecto al número de respuestas correctas e incorrectas, solo uno se corresponde con un nivel de lectura crítico (el enunciado 20 con inclinación hacia las respuestas correctas).
- Los textos que muestran discrepancias significativas –ya sea con respecto a las respuestas correctas o incorrectas– se enfocan en los textos de manera individual tanto en el argumentativo como en los dos icónicos, pues en los enunciados intertextuales en los que se mezclan las tipologías no se ubican preguntas en el rango propuesto para este análisis.
- Los rangos de respuestas correctas se ubican en su mayoría en el nivel interpretativo, independientemente de la tipología textual de la cual hagan parte.
- Con respecto al nivel local, esta prueba registra dos enunciados dentro del rango de dispersión de análisis; ambos se desprenden del texto argumentativo y se ubican en el rango de respuestas correctas.
- La prueba en general tuvo una marcada inclinación hacia las respuestas correctas, con 58.7% contra el 41.3% presentada en las incorrectas.

Conclusiones. Análisis de los resultados de las pruebas de lectura crítica

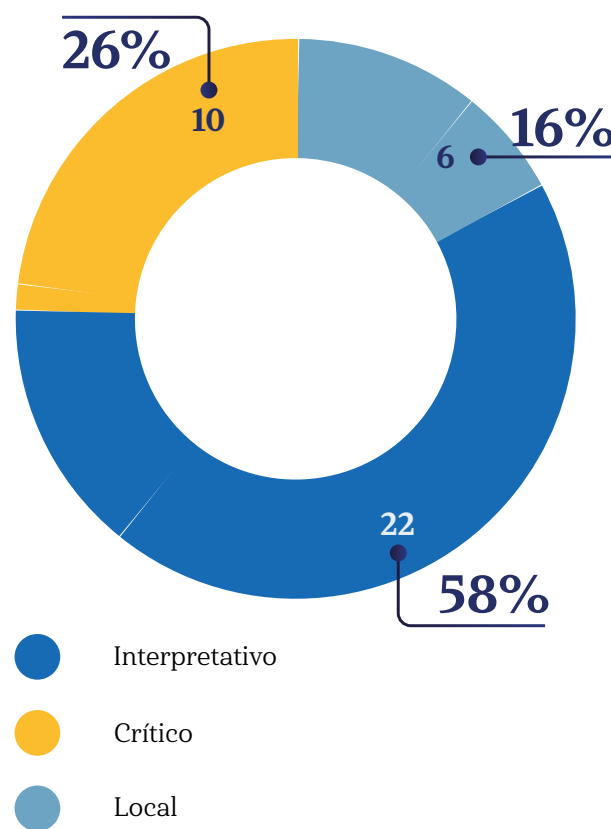
El estudio de los resultados de las pruebas de lectura crítica con las cuales evaluaron a los estudiantes del ITM en los semestres 2019/2 y 2020/1 arroja como resultado el análisis de 38 enunciados (de los 150 analizados) que

presentaron índices de dispersión superiores a 75% en las respuestas de los estudiantes. De estos enunciados, 22 se corresponden con preguntas que piden realizar procesos de lectura en un nivel interpretativo (un 58% del total de enunciados analizados), 10 en un nivel crítico (26%) y seis en un nivel local (16%). Estos números indican que el nivel de lectura interpretativo presenta los índices más altos de dispersión en pruebas estandarizadas del tipo que se analiza en esta investigación.

El gráfico 5.1 sintetiza los resultados mencionados.

Gráfico 5.1.

Enunciados estudiados según sus niveles de lectura



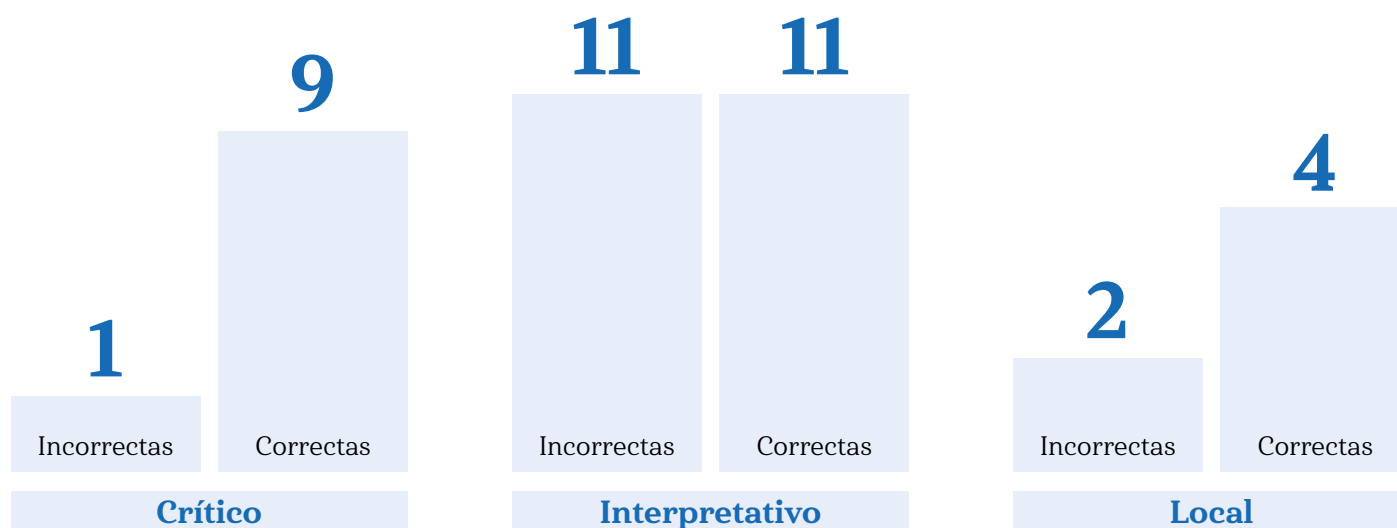
Fuente: elaboración propia (2023).

En este mismo sentido, de los enunciados mencionados los que se corresponden con niveles de lectura interpretativo obtuvieron 11 respuestas correctas (50%) y 11 respuestas incorrectas (50%); en el caso del nivel crítico, nueve se corresponden con respuestas correctas (90%) y una fue incorrecta (10%); y en el nivel local cuatro fueron correctas (66.6%) y dos incorrectas (33.3%).

Esta información puede observarse en el [gráfico 5.2](#).

Gráfico 5.2.

Respuestas correctas e incorrectas para cada nivel de lectura



Fuente: elaboración propia (2023).

Con base en la información suministrada resulta evidente que el nivel de lectura interpretativo presenta importantes índices de dispersión que lo hacen destacar por sobre los demás niveles. Dentro de las descripciones que hace el Icfes para este particular nivel de lectura, se encuentra que lo considera el momento en que el lector «comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global». Este proceso se da a partir de varios indicadores que permiten medir el nivel de competencia del lector, tales como:

1. Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.
2. Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
3. Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
4. Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
5. Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).

Así pues, se puede concluir que se trata –para efectos de este proyecto de investigación– del nivel de lectura que presenta los mayores retos para los estudiantes evaluados, en tanto presenta altos índices de dispersión y el mayor porcentaje de respuestas incorrectas con 50% de los enunciados analizados, un número importante si se lo compara con los enunciados de nivel crítico que presentan 12.5% de respuestas incorrectas y el nivel local que presenta 33.3% de respuestas incorrectas.

Ahora bien, es de destacar que el nivel crítico (considerado por el Icfes el más complejo de los tres niveles evaluados) obtuvo buenos resultados, tal como lo demuestra el 90% de respuestas correctas a estos enunciados. El hecho cobra relevancia y se considera positivo en la medida que de esos nueve enunciados correctos, cinco hacen parte del componente de intertextualidad, algo muy importante porque al ser un componente que relaciona varias tipologías, requiere unos procesos de lectura más complejos por parte del lector. No basta con identificar temáticas específicas de manera aislada, se trata más bien de identificar constantes, definiciones, descripciones, asociar planteamientos y demás elementos que harían de los tres textos un macrotema abordado desde los diferentes discursos textuales.

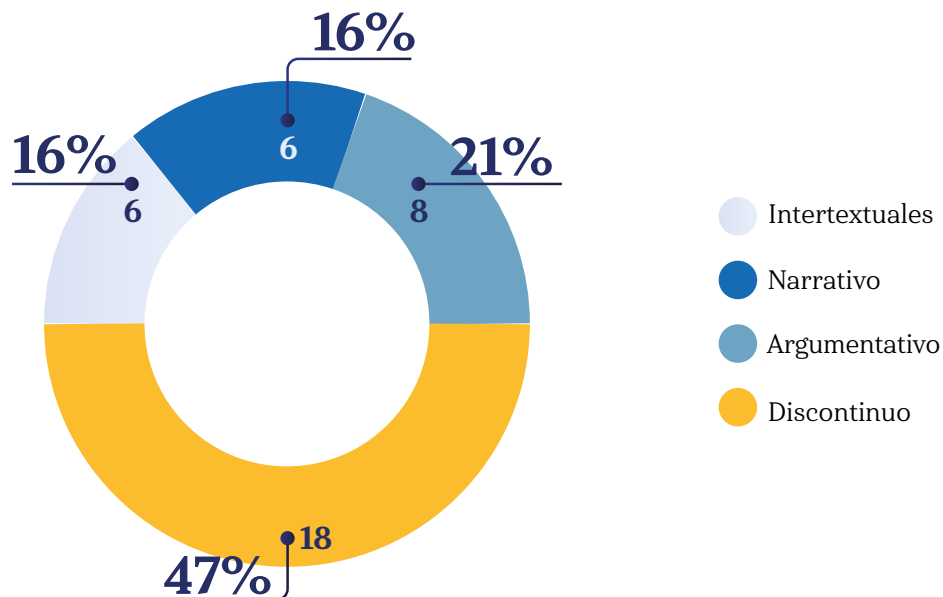
Vale la pena decir en todo caso, que un alto nivel de dispersión no implica necesariamente que los estudiantes hayan realizado un proceso de lectura crítica inadecuado (tal como puede verse en los casos del nivel crítico y local, donde los números de respuestas acertadas para los enunciados con mayores porcentajes de dispersión rebasan por mucho los números de respuestas incorrectas). Más allá de eso, estos índices de dispersión sirven para identificar los niveles de lectura que presentan un reto para los docentes e instituciones que dirigen procesos formativos en la competencia de lectura crítica, toda vez que permiten dirigir la atención de dichos procesos de manera particular hacia niveles de lectura que pueden producir algún tipo de disparidad en los estudiantes evaluados.

En lo referente a las tipologías textuales a las cuales remiten los enunciados con mayor índice de dispersión estudiados, se encontró que están distribuidos de la siguiente manera: para un texto argumentativo hay ocho enunciados con respuestas en índices de dispersión mayores a 75%, es decir el 21%; para un texto discontinuo hay 18 (47%); para uno narrativo hay seis (16%); y los seis restantes (16%) se presentan en enunciados que piden vincular de manera intertextual todos los textos que componen una prueba.

El [gráfico 5.3](#) sintetiza los resultados mencionados.

Gráfico 5.3.

Tipos de textos con mayor cantidad de enunciados con índices de dispersión



Fuente: elaboración propia (2023).

En este mismo sentido, de los enunciados mencionados los que se corresponden con un texto argumentativo obtuvieron cuatro respuestas correctas (50%) y cuatro incorrectas (50%); en el texto discontinuo 11 respuestas fueron correctas (61%) y siete incorrectas (39%); en el narrativo una fue correcta (14%) y 6 incorrectas (86%); y en las preguntas intertextuales cinco fueron correctas (75%) y una incorrecta (25%). El gráfico 5.4 ilustra estos resultados.

Gráfico 5.4.

Tipos de textos según las respuestas correctas e incorrectas



Fuente: elaboración propia (2023).

Las seis pruebas estudiadas están compuestas por seis textos argumentativos, nueve discontinuos y tres narrativos, por lo cual se puede decir que por cada texto argumentativo se presenta potencialmente un número de 1.33 enunciados con índices de dispersión elevados, mientras que por cada texto discontinuo se presentan 2 enunciados con altos índices de dispersión, mismo número que se presenta para un texto de tipo narrativo. Siendo así, resulta claro que las tipologías textuales que generan mayor índice de dispersión en las respuestas de los estudiantes evaluados son la discontinua y la narrativa.

Ahora bien, los altos índices de dispersión hacia respuestas mayoritariamente correctas en la tipología discontinua demuestran que a pesar de tratarse de una tipología atípica en la formación universitaria, los estudiantes que han respondido estas pruebas se encuentran preparados para la lectura de este tipo de textos.

Caso contrario ocurre con la tipología narrativa, que ha tenido mayoritariamente respuestas incorrectas. Cuando se habla de la tipología narrativa, los datos muestran que de las respuestas analizadas con base en su alto índice de dispersión, el 86% de ellas se inclinó hacia respuestas incorrectas. Este dato es a todas luces peculiar en esta investigación, dado que en las demás tipologías se observaron respuestas con altos índices de dispersión que van del justo medio en la relación entre respuestas correctas e incorrectas (como en las asociadas a un texto argumentativo), hasta el 61% de respuestas correctas (como sucede en el ya mencionado caso de los textos discontinuos).

Así pues, y tal como arrojan los datos, las tipologías narrativa y discontinua presentan altos índices de dispersión, y, de manera

particular, la tipología narrativa reviste gran importancia para proyectos de investigación como este, dada la evidente complejidad que reviste para los estudiantes que han sido evaluados mediante las pruebas estandarizadas que se han analizado.

Finalmente, de manera general debe destacarse que las seis pruebas arrojaron resultados con una mayor inclinación hacia las respuestas correctas, tal como se ha mostrado hasta ahora. Esto permite proponer dos conclusiones:

1. Los resultados registrados en los tres niveles cumplen con los índices de competencia esperados a nivel nacional por el Icfes para este tipo de pruebas, que considera un resultado aceptable el justo medio, esto es, un puntaje de 100 sobre 200. No obstante, debe decirse que es necesario continuar fortaleciendo en los estudiantes las habilidades para la lectura crítica, de suerte que esos resultados vayan en aumento. Precisamente uno de los fines en los que se cimenta la educación, es la formación de lectores críticos que evidencian prácticas de lectura efectivas.
2. Los niveles de dispersión se centraron más en el nivel interpretativo; debe recordarse que este nivel exige una postura más activa por parte del lector para cotejar lo explícito e implícito de un texto, relacionar información, deducir planteamientos e identificar intenciones ideológicas, aspectos que le permiten al lector tener una idea clara del texto y lograr una mayor apropiación de él. Lo anterior deja en evidencia que es necesario crear estrategias de intervención para inclinar la balanza hacia el lado de los aciertos en este nivel de lectura.

Por todo lo anterior no se puede dejar de insistir en que un buen diseño de las pruebas de lectura crítica (contexto, tarea y opciones de respuesta) es fundamental para que el docente continúe formando a los estudiantes evaluados. Estas pruebas deben ser una guía de lectura que apoye los procesos de comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, y no simplemente una herramienta evaluativa que tenga como propósito arrojar un resultado cuantitativo para que el docente llene el espacio en una casilla de su hoja de notas

Cruce de resultados: pruebas de lectura crítica, pruebas Saber 11°, de ingreso a ITM y Saber TyT

Siguiendo con la fase analítica de esta investigación, en este apartado se hace una lectura de los resultados de cuatro tipos de pruebas en un eje temporal dividido en los períodos de su aplicación, lo que permite la consolidación final de la muestra. Estos períodos son:

- El primer eje se compone del segundo semestre de 2019 y el primero de 2020, momento en el cual los estudiantes de los programas tecnológicos presentaron las pruebas de Estado Saber TyT.
- El siguiente período incluye el segundo semestre de 2016 y el primero de 2017, cerrando la muestra hacia los estudiantes del momento anterior que presentaron la prueba de admisión al ITM.
- El tercer período corresponde a los semestres ubicados entre 2016/1 y 2019/2, momento en el cual la muestra

cursó las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas a partir del cambio microcurricular que incluía la prueba mencionada.

- Como cuarto momento se encuentra el período comprendido entre 2016/1 y 2019/2, donde los estudiantes que componen la muestra presentaron las pruebas estatales Saber 11°.

Como se observa, hay un seguimiento secuencial ubicado en diferentes temporalidades, que permite el rastreo del desempeño de los estudiantes en las pruebas de lectura crítica o comprensión lectora, nombradas: Saber 11, de admisión al ITM, de lectura crítica en las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas, y Saber TyT. Esta información permitió la consolidación de una muestra final con 448 estudiantes que pasaron por todos los momentos mencionados en los períodos indicados.

Finalmente, con la intención de comprender los resultados en términos de los niveles de desarrollo de competencias en lectura crítica en comparación con el desempeño de los estudiantes que conforman la muestra, fue necesario unificar los niveles en los cuales el Icfes divide los resultados de los estudiantes con los resultados numéricos de las pruebas presentadas en la institución. De esta manera se crean dos bloques de información: la relación entre los resultados de la prueba Saber TyT con los de la prueba de admisión; y la relación entre los resultados de la prueba de lectura crítica de las asignaturas de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas con los de la prueba Saber TyT. Así pues, a continuación se presenta la información que unifica ambos bloques.

Análisis de los resultados de las pruebas Saber 11° y de admisión al ITM

Para este análisis fue necesario unificar el número de enunciados de cada una de las pruebas en relación con los niveles que plantea el Icfes (nivel 1, 2, 3 y 4). Teniendo en cuenta que los enunciados planteados por el Icfes para la prueba Saber 11° son entre 1 y 100, y los de las pruebas de admisión en el periodo seleccionado (2016/2 y 2017/1) son 25, se presenta la relación para analizar las variaciones presentadas en un momento y en el otro en la tabla 5.13.

Tabla 5.13.

Análisis de los resultados de las pruebas Saber 11° y de admisión al ITM

Nivel	Número de enunciados para la prueba Saber 11°	Número de enunciados para la prueba de admisión ITM
Insuficiente-débil	0 a 35	0 a 9
Mínimo-básico	36 a 50	10 a 13
Satisfactorio-competente	51 a 65	14 a 16
Avanzado-ejemplar	66 a 100	17 a 25

Fuente: elaboración propia (2023).

Relación Saber 11° - Prueba de ingreso ITM

La primera parte de la muestra recoge el comportamiento en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber 11°, bajo los criterios dados por el Icfes, como se observa en la [tabla 5.14](#). Así, se identifica que el primer elemento que concentra la mayor población de la muestra del nivel de los estudiantes es el mínimo-básico con un total de 411 estudiantes, que contrasta con el nivel superior de avanzado-ejemplar, donde solo un (1) estudiante alcanzó este lugar. Luego se ubica el nivel satisfactorio-competente con 11 estudiantes y el nivel más bajo fue insuficiente-débil con 25 individuos. De esta información deviene que el 91.7% de la población de la muestra ingresó a los exámenes de admisión del ITM con un nivel mínimo-básico según los criterios del Icfes para las pruebas Saber 11°. A esta información se le añade que solo el 0.22% de la muestra presentaba un nivel avanzado-ejemplar.

Tabla 5.14.

Resultados pruebas Saber 11°

Nominación del Icfes	Criterio	Cantidad
Nivel 1	Insuficiente-débil	25
Nivel 2	Mínimo-básico	411
Nivel 3	Satisfactorio-competente	11
Nivel 3	Avanzado- ejemplar	1

Fuente: elaboración propia (2023).

Comportamiento de la prueba de ingreso al ITM en relación con la prueba Saber 11°

Sobre el comportamiento que se establece entre las pruebas Saber 11° y la prueba de admisión para ingresar al ITM, se pueden reconocer los siguientes resultados:

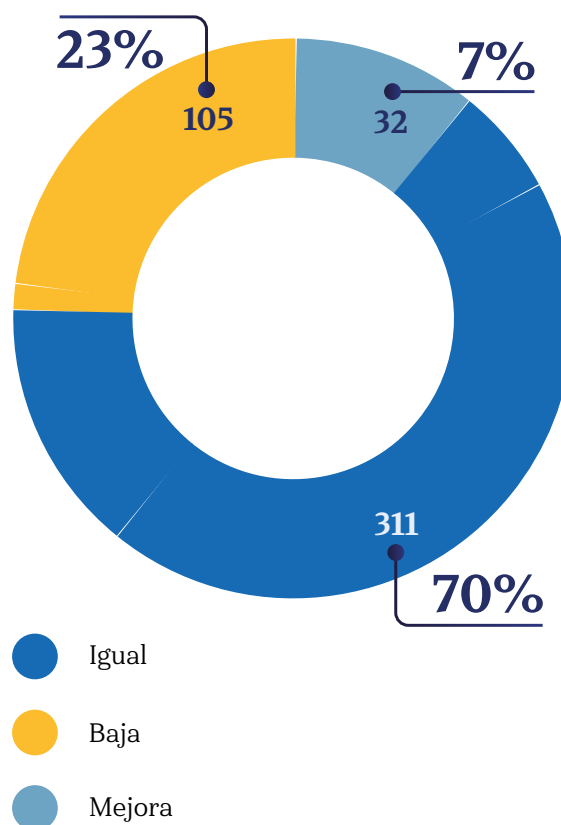
En principio, como se muestra en la [figura 5.5](#), se señala que en los resultados de la prueba de admisión el 70% de la muestra se mantuvo sin ningún cambio sobre el nivel que ya tenía al presentar las pruebas Saber 11°. Por ejemplo, de los 411 estudiantes que estaban en el nivel mínimo-básico en las pruebas Saber 11°, se puede afirmar que 288 de ellos quedaron en la misma categoría en la prueba de admisión.

Por otro lado, en los ítems que muestran el porcentaje de los estudiantes que bajaron o subieron de nivel, se puede ilustrar de un modo más claro la variación en el comportamiento entre estas dos pruebas ([gráfico 5.5](#)). Los estudiantes que mejoraron su desempeño al pasar de la Saber 11° a la prueba de ingreso al ITM se representan en un total del 23% de la muestra, lo cual significa que sobre el total de la muestra (448), 105 lograron subir por lo menos un nivel; caso puntual fue el nivel mínimo-básico, en el que de los 411 estudiantes, 94 lograron subir al nivel satisfactorio-competente o al avanzado-ejemplar.

Por último, la población que se ve representada en la categoría que bajó de nivel, es decir el 7%, se refiere a 32 estudiantes de la muestra total que bajaron por lo menos un nivel.

Gráfico 5.5.

Comportamiento pruebas Saber 11° y prueba de ingreso ITM



Fuente: elaboración propia (2023).

Análisis de los resultados de las pruebas de Lectura Crítica y Saber TyT

Para este segundo análisis también se equiparó el número de enunciados de cada una de las pruebas en relación con los niveles que plantea el Icfes (nivel 1, 2, 3 y 4). Para la prueba Saber TyT son 200 enunciados y para las pruebas de Lectura Crítica de las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna son 25. En la [tabla 5.15](#) se evidencian los valores referenciales en ambas pruebas con base en cada uno de los criterios planteados por el Icfes.

Tabla 5.15.*Análisis de los resultados de las pruebas de Lectura Crítica y Saber TyT*

Nivel	Número de enunciados para la prueba Saber TyT	Número de enunciados para la prueba de Lectura Crítica de las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna	Nota cuantitativa de la asignatura
Insuficiente-débil	0 a 80	0 a 10	0.0 a 2.0
Mínimo-básico	81 a 100	11 a 12	2.1 a 2.5
Satisfactorio-competente	101 a 120	13 a 15	2.6 a 3.0
Avanzado-ejemplar	121 a 200	16 a 25	3.1 a 5.0

Fuente: elaboración propia (2023).

Relación entre las pruebas de Lectura Crítica de las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna, y Saber TyT

En este segundo análisis, como se muestra en la [tabla 5.16](#), se pueden clasificar los resultados de las pruebas de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna. El primer bloque está representado con los valores más bajos, como es el caso del nivel 1 insuficiente-débil con 33 personas y mínimo básico con 40 individuos. Luego se encuentran los valores más altos, por encima de 100, en los niveles de satisfactorio-competente con 114 estudiantes y avanzado-ejemplar con 252. Esta diferencia entre los valores de los niveles más bajos y los más altos se explica por el rango tan amplio que propone el Icfes en los criterios de satisfactorio-competente, es decir, de 101 a 120 para este nivel, lo que equivale a una nota numérica de 2.6 a 3.0. Acto seguido, en el nivel avanzado-ejemplar donde el rango es de 121 a 200, la nota sería de 3.1 a 5.0. De allí que 366 de los 448 participantes de la muestra quedarán en niveles medio y alto.

Tabla 5.16.*Resultados de las pruebas de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna*

Nominación del Icfes	Criterio	Cantidad
Nivel 1	Insuficiente-débil	33
Nivel 2	Mínimo-básico	49
Nivel 3	Satisfactorio-competente	114
Nivel 3	Avanzado-ejemplar	252

Fuente: elaboración propia (2023).

Comportamiento de las pruebas de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna, y Saber TyT

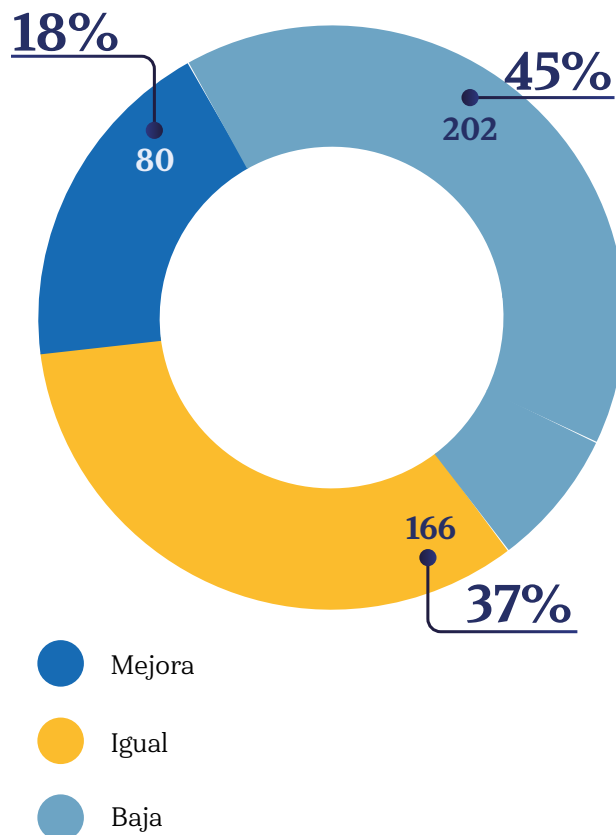
Desde la muestra total (448) se puede evidenciar que en el paso de la prueba de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna a la de Saber TyT, con un período entre ambas pruebas de aproximadamente tres años, se puede encontrar el siguiente comportamiento en relación con la variación y los cambios en los resultados. El cambio más significativo es el comportamiento a la baja entre estas dos pruebas en el 45% de la población, es decir, 202 estudiantes que evidenciaron un desempeño menor en los resultados de la prueba Saber TyT comparado con los de Lectura Crítica en Habilidades Comunicativas y Lengua Materna.

Un segundo cambio importante se encuentra en la población que presentó un nivel igual en ambas pruebas: corresponde al 37%, es decir 166 personas. Por último se puede establecer que solo 18% de la población, o sea 80 estudiantes, mejoraron en el desempeño entre ambas pruebas.

Con estos resultados se puede indicar que el período de tiempo entre ambas pruebas puede constituir un factor que explique la desmejora en el desempeño entre una y otra, considerando que en este rango de tiempo los estudiantes no tuvieron un nuevo acercamiento a la prueba de Lectura Crítica. Los resultados mencionados pueden observarse en el [gráfico 5.6](#).

Gráfico 5.6.

Comportamiento prueba de área y Saber TyT



Fuente: elaboración propia (2023).

Comportamiento de las pruebas Saber 11 y de admisión ITM en relación con las pruebas de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna y Saber TyT

A modo de conclusión, se pueden evidenciar los elementos de relación y diferencia entre el bloque de pruebas Saber 11° y admisión en el ITM, con el bloque de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna y Saber TyT.

Según la [figura 5.7](#) es baja la variación en el desempeño entre las pruebas Saber 11° y las de admisión al ITM. Un factor que permite explicar este hallazgo es el corto período de tiempo que pasó entre una y otra prueba, lo que posibilita que se identifique mayor destreza en la competencia. Por otro lado, los componentes de mejora son superiores en este bloque y el nivel bajo es muy inferior. No obstante, esto obliga a tener en cuenta que en el examen de admisión del ITM, al aplicarle la escala estimativa que permitía medir el nivel de la prueba en relación con los parámetros establecidos por el Icfes, se encontró un cumplimiento mínimo. (remitir al capítulo x)

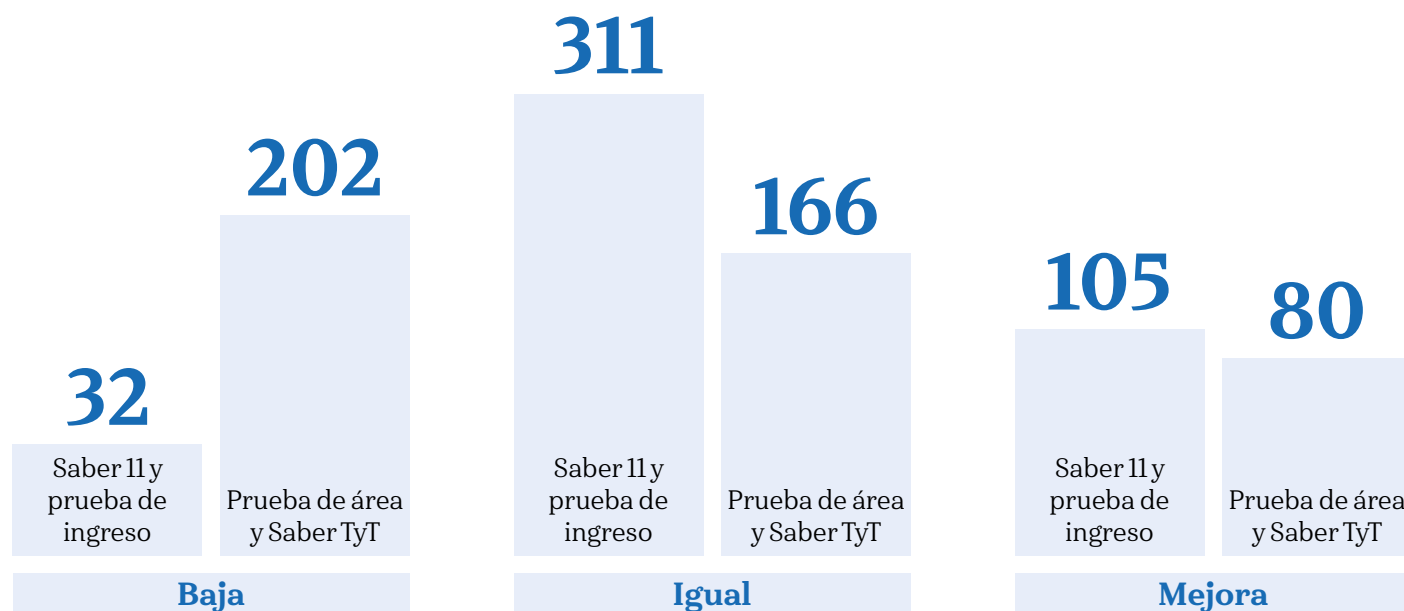
En contraste, cuando se analizan estos resultados con base en el desempeño obtenido en el segundo bloque de pruebas, las de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua

Materna y Saber TyT, se observa un aumento del nivel bajo, lo que evidencia una pérdida gradual del desempeño en los estudiantes en la competencia de lectura crítica en el transcurso de su formación superior. Esta desmejora puede ser causada por varios factores como la ventana de tiempo entre una y otra prueba, la falta de procesos de formación continuos en lectura crítica y la ausencia de escenarios que permitan medir el desempeño en dicha competencia.

Por otro lado, también se detalla que disminuye el número de estudiantes que presentan un nivel igual de desempeño en comparación con el primer bloque de pruebas, y también disminuye el número de aquellos que mejoran. [El gráfico 5.7](#) sintetiza la información que se ha dado como conclusión a este apartado.

Gráfico 5.7.

Comportamiento de las pruebas Saber 11° y de admisión ITM en relación con las de Lectura Crítica en las asignaturas de Habilidades Comunicativas y Lengua Materna y Saber TyT



Fuente: elaboración propia (2023).

Conclusiones. Una mirada a los procesos de lectura crítica de los estudiantes del ITM



Una mirada desde los ámbitos global y local a las investigaciones relacionadas con los procesos de lectura crítica en los estudiantes devela la relación intrínseca entre las prácticas de lectura y el desarrollo del pensamiento, acentuando la importancia de los estudios que se ocupan de esta relación y que, para el caso que compete a esta investigación, se enfocaron en analizar los resultados obtenidos por los estudiantes del ITM en el período de 2016/2 a 2020/1 en las pruebas Saber 11°, de admisión al ITM, Lengua Materna y Habilidades Comunicativas y TyT.



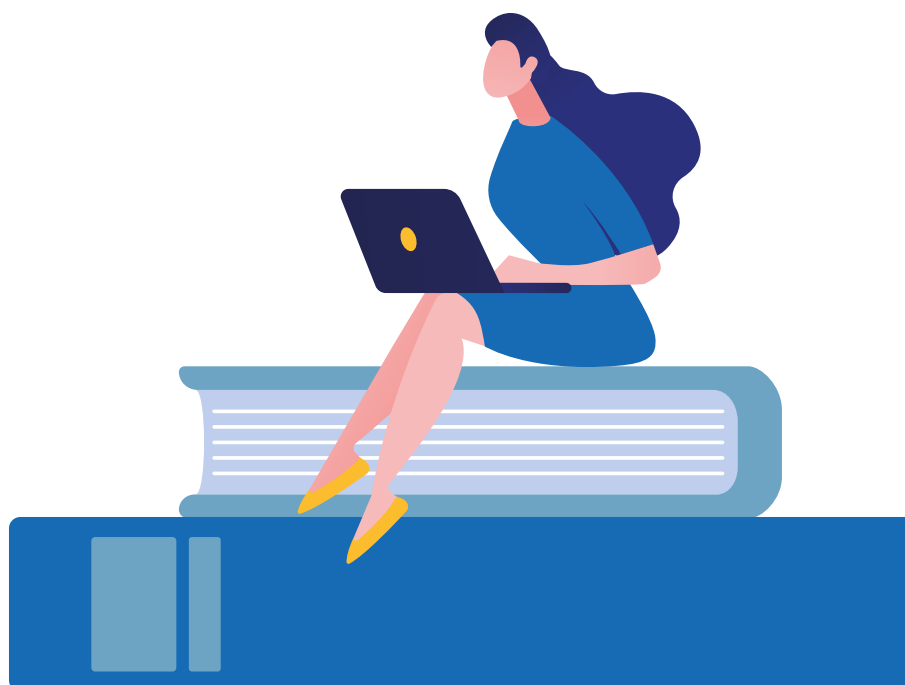
Más allá de los análisis de tipo cuantitativo, lo que en realidad develó esta investigación es la necesidad de crear estrategias de tipo pedagógico que ayuden, por un lado, a subsanar las falencias evidenciadas en los estudiantes en algunos de los procesos de lectura crítica; y por el otro, a crear estrategias de fortalecimiento de aquellos aspectos que si bien se ajustan a los parámetros de medición propuestos por el Icfes, siguen presentando unos resultados básicos. Precisamente a partir de dichos aspectos se debe continuar trabajando con propuestas sólidas de mejoramiento que le den un valor agregado a la prestación del servicio educativo que ofrece la institución.

De igual manera se estableció que los procesos de lectura de los estudiantes del ITM muestran unas fluctuaciones considerables en el nivel interpretativo en las pruebas específicas del área; estos resultados permiten concluir que el mayor foco de atención estuvo centrado en esta competencia que involucra la capacidad del estudiante para comprender cómo se articulan formal y semánticamente los aspectos que componen el texto, una estrategia que permite dimensionar la globalidad de la información subyacente. Esta competencia es de suma importancia si se tiene claro que involucra unos procesamiento de tipo cognitivo que involucran actividades de lectura como el relacionamiento y la identificación de las voces que conforman el texto y la estructura, además de ser una competencia que activa los conocimientos previos del lector. Por ello debería pensarse en estrategias de tipo metodológico que partan de las prácticas propias de este nivel de lectura y que ayuden a fortalecer los procesos inmersos en ella.

Con respecto al diseño general de las

pruebas que presentaron los estudiantes, quedó claro que las pruebas aplicadas desde el Centro de Idiomas cumplen los requisitos relacionados con las diversas tipologías establecidas por el Icfes; así, los estudiantes pudieron interactuar con textos continuos de género argumentativo y narrativo (no hubo textos expositivos en las pruebas tomadas para esta investigación) y con textos discontinuos como fotografías, infografías y tiras cómicas.

En lo concerniente a los niveles de lectura (local, interpretativo y crítico), la investigación dejó claro que el diseño de estas pruebas incluye enunciados de estos tres niveles, aunque con algunas fluctuaciones en cuanto al porcentaje de cada una de ellas (pero en ningún caso se ubicaron por debajo de lo requerido para este tipo de pruebas). Caso contrario ocurrió con la prueba de admisión analizada, pues se encontraron falencias preocupantes en lo referente a las tipologías textuales (no incluía textos narrativos ni discontinuos) y al diseño de los enunciados desde los niveles de lectura mencionados.



Ante este panorama se concluye que las estrategias que podrían implementarse para el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica de los estudiantes del ITM deberían direccionarse hacia tres componentes fundamentales: la intervención directa de la institución, el papel de los docentes y la participación de los estudiantes.

En cuanto al primer aspecto, es necesario que la institución se involucre de manera más palpable en el mejoramiento de las competencias de los docentes que hacen parte de la comunidad académica; en este punto podría pensarse en materializar dos planteamientos esbozados en el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025, específicamente en el capítulo 3 en su parágrafo de Proceso de Gestión Curricular, en el que están consignados como oportunidades de mejora dos aspectos con los que se puede articular la propuesta de esta investigación; dichos aspectos tienen que ver con el «fortalecimiento de las competencias del personal docente para el aseguramiento de la calidad» y la creación de «espacios para la actualización y perfeccionamiento de saberes de los docentes, que los doten de herramientas para la apropiación de habilidades del siglo XXI y que les permitan orientar a sus estudiantes en la solución de problemas reales. (Institución Universitaria ITM, 2022, p. 18)

Las estrategias que se proponen para alcanzar este primer aspecto irían en varias direcciones: primero, se sugiere la creación de una asignatura que podría denominarse «Pensamiento crítico disciplinar» y que sería transversal a todos los programas. En ella se abordarían las prácticas de lectura necesarias para la apropiación temática de cada asignatura; la finalidad sería llevar a los estudiantes a apropiarse de manera más eficaz de los contenidos específicos en

cada área del conocimiento por medio de la lectura crítica. La interacción directa con el conocimiento es más efectiva que la simple memorización.

Como segunda propuesta podría pensarse en una reestructuración del microcurrículo de las asignaturas Habilidades Comunicativas y Lengua Castellana impartidas desde el Centro de Idiomas, que si bien ya tienen un componente que dialoga con los procesos de lectura crítica, podrían desarrollar una mayor presencia de esta a partir de una unidad específica que incluya didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Como tercera propuesta estaría la conformación de unas Comunidades Académicas que actuarían como una red de conocimiento colaborativo para la consecución de un objetivo común: mejorar el ejercicio de la lectura crítica de los actores que hacen parte de la comunidad ITM; dichas comunidades estarían ancladas a la formación de los docentes en el campo de la lectura crítica mediante el cumplimiento contractual materializado en talleres de actualización permanentes, que si bien ya hacen parte de los requerimientos de las políticas institucionales se enfocan principalmente al fortalecimiento de aspectos relacionados con la especificidad de cada asignatura, pero en realidad no abordan ni profundizan en una formación desde y para la lectura crítica.

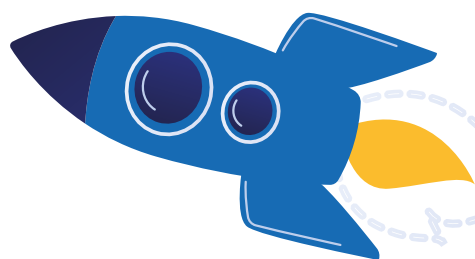
El segundo componente, la participación de los docentes, ocupa un papel importante en esta propuesta; si bien las bases de esta investigación se cimentaron en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas mencionadas, es un hecho palpable que esos estudiantes no deben ser concebidos como actores que se enfrentan de manera aislada al ejercicio de la lectura, pues detrás de ese relacionamiento está inmerso el rol

del docente, quien debe ser visto como un mediador entre el estudiante y sus prácticas efectivas de lectura.

Es de suma importancia que los docentes del ITM reflexionen acerca del componente discursivo inherente a cada una de sus áreas específicas y que comprendan la importancia de posicionar la lectura no como un anexo a las técnicas de formación o como el resultado de una práctica aislada, sino como un proceso cognitivo que potencializa la adquisición efectiva del conocimiento específico de cada asignatura. En este punto podría pensarse en crear el ideal de un *Perfil del docente* ITM, en el cual el rol del maestro esté relacionado con una capacidad de trascendencia más allá de su saber específico. Es necesario que los docentes de la institución se conciban a su vez como lectores críticos capaces de reconocer la función epistémica y social que bordea la lectura, que conciban el ejercicio de leer como una herramienta de aprendizaje desde sus áreas y no solo como una práctica evaluativa que dé cuenta de un ejercicio eventual.

Finalmente estaría el tercer componente, los estudiantes, pues en ellos recaen de manera directa las prácticas letradas. La sociedad actual requiere cada vez más, estudiantes que sean capaces de leer de manera asertiva no solo los contenidos relacionados con su campo de formación, sino futuros profesionales que se desenvuelvan de manera más efectiva en sus contextos, que sean analíticos, críticos y propositivos, y la práctica de la lectura potencializa esas herramientas.

Los estudiantes del ITM tienen la responsabilidad de pensarse como los individuos activos que la sociedad necesita, y en esta perspectiva juega un papel fundamental el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura. Como es bien sabido, el pensamiento crítico está dentro de lo que se conoce como las «habilidades para el siglo XXI» propuestas por la Unesco, conocimientos y destrezas que les permiten a los jóvenes desempeñarse de manera efectiva dentro y fuera de los contextos de aprendizaje; el ejercicio de la lectura crítica es una de esas estrategias que ayudan en la formación de ciudadanos competentes, capaces de enfrentar de manera propositiva los nuevos retos de la sociedad actual, pues tal como ha quedado establecido en esta investigación, existe una relación directa entre la lectura y el pensamiento crítico.



En cuanto a las limitaciones que puede llegar a presentar esta investigación, cabe anotar que la primera de ellas estaría directamente relacionada con las oportunidades de formación y mejora de los procesos lectores de los docentes como propagadores de un saber específico, que a su vez converja en sus estudiantes; de esta manera se lograría un avance significativo en las competencias lectoras que, en última instancia, revertiría en una mejor asimilación de los contenidos propios de las áreas del conocimiento. Es importante resaltar que este aspecto le compete directamente a la institución, por cuanto es ella la que estaría llamada a propiciar estos espacios.

De la misma manera, es necesaria una mayor participación de los estudiantes en los procesos de formación y evaluación de la lectura crítica en la institución; su escasa participación limita el alcance y la consolidación de una base de datos sólida sobre su desempeño en los procesos de mejora propuestos en esta investigación. En este sentido, aunque por medio de esta investigación es posible dar cuenta del desempeño de los estudiantes en el marco propuesto a lo largo de este trabajo, no podemos dar cuenta de resultados globales que aborden el nivel de competencia de los estudiantes más allá de dicho marco. Este trabajo adicional quedará entonces como responsabilidad de la institución para expandir y abarcar una comunidad estudiantil más numerosa y representativa de la amplia generalidad de su comunidad académica.



Sobre los autores

Pablo Andrés Rivera Ceballos

Es magíster en Educación por la Universidad de San Buenaventura, donde recibió una distinción por su alto rendimiento académico, y licenciado en Inglés por la Universidad Católica Luis Amigó. Es docente de pregrado y posgrado en cursos de adquisición de la lengua adicional inglés en la Institución Universitaria ITM. Es investigador principal en diversos proyectos de la línea de investigación Lenguaje, Ciencia y Cultura, del grupo de Artes y Humanidades del ITM. Ha coordinado diferentes proyectos formativos con enfoque de ciudad en el componente de bilingüismo. Ha acompañado procesos de revisión de artículos para la revista Lenguaje y Ciencia del ITM y, en la actualidad, es docente ocasional a tiempo completo en el ITM, donde lidera todos los procesos académico-administrativos relacionados con el desarrollo curricular del área de inglés.

Beatriz Elena Monsalve Vélez

Es magíster en Literatura por la Universidad Pontificia Bolivariana y especialista en Producción de Textos e Hipertextos, y licenciada en Español y Literatura por la Universidad de Antioquia. Ha ejercido como docente universitaria en las áreas de Lingüística y Literatura. Ha coordinado el programa LEA de la Universidad Nacional de Medellín. Ha participado como directora y jurado de tesis de maestría en las universidades Pontificia Bolivariana y de Medellín. Participó como investigadora en el proyecto «Semiología del Barroco americano Palenque siglo XVIII». Formó parte del grupo de docentes de la Diplomatura en Investigación Educativa para MOVA, de la Secretaría de Educación de Medellín. Actualmente, forma parte del comité editorial de la Revista *Lengua y Cultura* de la Institución Universitaria ITM.

Juan Carlos Jiménez Tobón

Es magíster en Literatura y filólogo hispanista por la Universidad de Antioquia. Imparte docencia de pregrado y posgrado en la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ha trabajado como investigador, crítico, editor y corrector de estilo para artículos académicos, ensayos y textos literarios. Es autor de artículos de investigación sobre la relación entre literatura y filosofía, como «La literatura como salvación en La vida breve de Juan Carlos Onetti» (2024), ha publicado en la Revista *Poligramas* de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle. También es autor del capítulo «Múltiples miradas: un breve recorrido hacia la «literatura comparada» y su uso pedagógico en el contexto universitario» (2021), incluido en el libro *Propuestas pedagógicas alrededor del lenguaje en la educación superior*, publicado por la Editorial ITM de Medellín.

Wilfer León Arias Loaiza

Es magíster en Lingüística y licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana por la Universidad de Antioquia. En la actualidad, es profesor de lingüística y forma parte del Grupo de Investigación de Estudios Lingüísticos Regionales (GELIR) de dicha universidad. Su trabajo se ha centrado en investigaciones sobre estudios del discurso, procesos de lectura y escritura, representaciones, discurso y emociones.

Alejandra Cristina Moncada Acevedo

Es magíster en Psicopedagogía y licenciada en Educación Básica, con especialidad en Humanidades y Lengua Castellana. Cuenta con más de 15 años de experiencia en el sector educativo y es experta en temas relacionados con la educación, la pedagogía, el currículo, la inclusión, el lenguaje, la edición de textos y la investigación. Ha liderado procesos académicos, administrativos e investigativos, y ha creado y orientado cursos, talleres y diplomados en áreas de educación, pedagogía y lengua.

Referencias

- Beaugrande, R. A., y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.
- Bernal Leongómez, J. (1984). *Tres momentos estelares en lingüística*. Instituto Caro y Cuervo.
- Bernal Torres, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Bolívar, A. (2000). La lectura como un modo de interacción social. *Zona próxima*, (1), 22-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300102>
- Bolívar, A. (2016). La definición del corpus en los estudios del discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(1), 3-8. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33398>
- Brinker, K., & Ausborn-Brinker, S. (1988). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Schmidt.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 6-23. https://www.academia.edu/2976112/Explorando_las_necesidades_actuales_de_comprensi%C3%B3n_Aproximaciones_a_la_comprensi%C3%B3n_cr%C3%ADtica
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castañeda, L. S., y Henao, J. I. (1997). La lectura en la universidad. Un proyecto de investigación. *ÁNFORA*, 5(10), 29-46. <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/367>

- Ciapuscio, G. E. (2017). La ruta de la Lingüística del texto. En A. Martínez, Y. Gonzalo, y N. Busalino (Coords.), *Rutas de la lingüística en la Argentina II* (pp. 31-50). FAHCE. <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/%20libros/catalog/book/86>
- Corchuelo Martínez-Azúa, B., Blanco Sandía, M., López Rey, M. J., y Corrales Dios, N. (2014). *Aprendizaje cooperativo interdisciplinar para el desarrollo de competencias en el EEES*. <http://hdl.handle.net/11268/3635>
- De Miguel Díaz, M. (2005). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311004>
- Decreto 2343 de 1980. [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. 4 de septiembre de 1980.
- Decreto 3963 de 2009. [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. 14 de octubre de 2009. D. O. 46.502.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Freire, P. (1984). El mundo y la letra: una lectura crítica del entorno. *El Correo de la Unesco*, 37(2), 29-31. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000057976_spa
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A>
- Gutiérrez Valencia, A., y Montes de Oca García, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Halliday, M. A. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE.
- Heinemann, W., y Viehweger, D. (1991). *Lingüística del texto, una introducción*. Niemeyer.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- Icfes. (2014). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11°. Lineamientos generales 2014-2*. Icfes. <https://www.calameo.com/read/004179615837d39aadf19>
- Icfes. (2015). *Módulo de lectura crítica. Saber 11° Saber Pro 2015-2*. Icfes. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf>
- Icfes. (2019). *Reporte de resultados histórico examen Saber Pro. Instituciones de Educación Superior*. Icfes.
- Icfes. (2020a). *Guía de orientación. Módulo de lectura crítica Saber Pro 2020*. Icfes.
- Icfes. (2020b). *Guía de orientación. Saber TyT 2020/1. Módulos de competencias genéricas*. Icfes. <https://es.scribd.com/document/683056603/Guia-de-Orientacion-Modulos-de-Competencias-Genericas-Saber-TyT-2020/1>
- Icfes. (2021). *Guía de orientación Saber Pro 2021*. Icfes. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Descargue-AQUI-la-guia-de-orientacion-modulo-Ensenar-Saber-Pro-2021.pdf>
- Icfes. (s.f.). *Documentación del examen Saber 11°*. Icfes.
- Institución Universitaria ITM. (2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025. Hacia una era de universidad y humanidad*. <https://www.itm.edu.co/plan-desarrollo/>
- Leguizamón Oliveros, H. G. (2016) *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58175>
- Ley 1324 de 2009. [Congreso de Colombia]. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. 13 de julio de 2009. D. O. 47409.
- Lipman, M. (1990). *Investigación social: manual del profesor para acompañar a Mark*. Ediciones de la Torre.
- Lomas, C., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

- Marciales Vivas, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>
- Marczyk, G., De Matteo, D. y Festinger, D. (1972). *Essentials of Research Design and Methodology*. John Wiley & Sons.
- Maya Rico, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(34), 162-193. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/334>
- Mejía Quijano, C. (2016). Lingüística general de Ferdinand de Saussure. El primer curso. Introducción. *Entornos*, 29(2), 153-182. <https://doi.org/10.25054/01247905.1270>
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A., y Serna Aristizabal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(41), 4-18. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Mora Redondo, N., Moraga Rojas, L., Murcia Ríos, R., Porras Carmona, K., Quesada Herrera, W., y Solano Sánchez, K. (2014). *El fomento de la lectura a nivel universitario: propuesta de un programa de alfabetización lectora para la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica* [Trabajo de pregrado, Universidad de Costa Rica]. <https://hdl.handle.net/10669/29117>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49(1). <http://hdl.handle.net/10614/11057>
- Niño Rojas, V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Ecoé Ediciones.

- Ochoa Sierra, L., y Moreno Mosquera, E. (2013) Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista Papeles*, 5(9), 31-44. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/568>
- Parodi, G., Peronard, M., y Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Parodi, G., y Burdiles, G. (Ed). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Ariel.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Icfes. http://red.sevilladolid.mx/pdf/20150721120712283905M_Perez_Leer_y_escribir_escuela%20Colombia.pdf
- Pérez Abril, M., y Rodríguez Manzano, A. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Redu*, 11(1), 137-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>
- Postman, N. (1996). *The End of Education: Redefining the Value of School*. Knopf Doubleday.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Editorial Brujas.
- Rose, D. (2005). *Learning to Read, Reading to Learn*. <https://tr.uow.edu.au/uow/file/05e5b68a-3ab8-4a48-b58f-e5398665266f/1/rose-2005-1-21.pdf>
- Santiuste Bermejo, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.
- Saussure, F. (1987). *Curso de lingüística general*. Alianza.
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Serrano de Moreno, S., y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons.

- Stromso, H., Braten, I., & Saluéstuen, M. (2006-2009). *Learning in a Knowledge Society: Constructing Meaning from Multiple Information Sources*. SAMF-Fagkomiteen for samfunnsvitenskap. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/172293>
- Universidad Nacional de Colombia. (2013). *Programa LEA en la UN*. <http://diracad.bogota.unal.edu.co/lea-un>
- Uribe-Álvarez, G., y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>
- Van Dijk, T. A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo Veintiuno.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. SAGE.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Ariel.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva*. Gedisa.
- VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura. (2011). *Revista de Investigación*, 35(73), 336-339. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897994>

PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA.
UNA MIRADA A LOS ESTUDIANTES DEL ITM (2016/2020)

La fuente tipográfica empleada es Haboro Serif 13
puntos para texto corrido y 16, 18 y 20 puntos para títulos.



La Institución Universitaria ITM busca conocer el nivel de competencias en lectura crítica de sus estudiantes al ingresar y cómo se fortalecen estas competencias durante su formación. Este proyecto de investigación se centra en tres etapas: (1) ingreso, que evalúa el nivel de lectura crítica de los estudiantes mediante las pruebas de admisión; (2) proceso formativo, que analiza cómo se refuerzan estas competencias a través de las pruebas de lectura crítica en los cursos de Lengua Materna y Habilidades Comunicativas; y (3) egreso, que verifica el nivel de lectura crítica de los egresados mediante los resultados de las pruebas Saber TyT.

El análisis permitirá al ITM mejorar sus propuestas educativas y alinearlas con los estándares del Icfes y el MEN. El equipo de investigación, compuesto por cinco docentes, busca contribuir a la mejora de los procesos de lectura crítica en la educación superior mediante la propuesta de soluciones efectivas basadas en los resultados obtenidos.



Alcaldía de Medellín
Distrito de
Ciencia, Tecnología e Innovación